

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

Educación para la ciudadanía

Educação étnico-racial brasileira: uma forma de educar para a cidadania

Maria Elena Viana Souza¹

¹ UNIRIO/mevsouza@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Sou coordenadora de um projeto de pesquisa, na instituição em que trabalho - UNIRIO, intitulado *O preconceito racial nas entrelinhas das diferentes práticas educativas escolares*. Esse projeto tem como objetivos analisar a prática cotidiana de escolas da Educação Básica do município do Rio de Janeiro, mais precisamente Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental, através, principalmente, das suas manifestações culturais-pedagógicas relacionadas aos alunos negros e mestiços afro-descendentes²; analisar os conteúdos de formação e informação que poderiam estar privilegiando certos aspectos étnicos em detrimento de outros; analisar experiências do trabalho educativo que estariam voltadas para a valorização de alunos negros e mestiços afro-descendentes e, conseqüentemente, a valorização dessa parcela populacional da sociedade brasileira.

Coordeno esse projeto desde 2005 e, desde então, eu e as bolsistas do curso de Pedagogia, estivemos presentes em quatro escolas do primeiro segmento de Ensino Fundamental e três escolas de Educação Infantil. Dentre os vários resultados provenientes das pesquisas já feitas, detenho-me aqui em um deles: ao fazer atividades pedagógicas que valorizam aspectos culturais relacionados à cultura africana e afro-brasileira, contribui-se para uma educação étnico-racial brasileira e, nesse sentido, valoriza-se as crianças negras e mestiças afro-descendentes, provocando nelas um sentimento maior de pertencimento social, histórico e cultural, trabalhando-se, portanto, em prol da construção de uma cidadania para todos, mas, em especial, para esse segmento da população brasileira.

Com base nesses pressupostos, este trabalho tem como objetivo principal trazer para o debate as relações que podem ser feitas entre uma educação étnico-racial e alguns elementos constitutivos para a construção da cidadania, no contexto escolar de educação básica. Para tanto, utilizo o pensamento de alguns autores como Corrêa (2000), Cucho (2002), Ferreira (2004), Gomes (2001), Hasenbalg (1979, 1988, 1992), entre outros. Recorro também à lei 10.639/03 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

2. SOBRE A CIDADANIA

Educar para a cidadania já se tornou palavra de ordem nas escolas do Rio de Janeiro. Nos documentos curriculares oficiais, nos projetos pedagógicos das escolas, nas falas dos professores é comum encontrarmos tal expressão. Por ser algo já corriqueiro, fala-se em cidadania sem refletir sobre o seu significado e a importância de tal significado.

Aqui neste trabalho, entende-se cidadania *como o estatuto do cidadão numa sociedade, estatuto baseado na regra da lei e no princípio da igualdade* (DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 1987, p.187). Mas, a qual concepção de igualdade estamos nos referindo? Não à noção de igualdade que herdamos da Revolução Francesa, do século XVIII, fortalecida até os dias de hoje por alguns preceitos cristãos. Essa noção de igualdade é abstrata e é um dos princípios básicos para o fortalecimento de um estado individualista porque quando dizemos que somos todos iguais queremos dizer com isso que basta nos esforçarmos que conseguiremos conquistar tudo aquilo que almejamos, principalmente, se o que almejamos estiver relacionado a bens materiais.

² Utilizo a expressão mestiços afro-descendentes para diferenciar aqueles que têm o fenótipo bem negro de outros tipos mestiços, com fenótipos indígenas, orientais, europeus etc.

Começamos a questionar essa noção de igualdade quando percebemos que ela por si só não é suficiente para tornar as oportunidades acessíveis para quem é socialmente desfavorecido. De uma noção abstrata de igualdade, então, passa-se para uma concepção substantiva de igualdade, de forma que as desigualdades ou as situações desiguais sejam tratadas de forma não semelhantes.

Portanto, da concepção liberal de igualdade que trata o ser humano de forma genérica e abstrata, destituído de cor, raça, credo, classe social gênero etc, passa-se a percebê-lo como um ser específico, dotado de características singulares, um sujeito de direitos, situado historicamente, com especificidades e particularidades. (PIOVESAN, 1998, *apud* GOMES, 2001). A igualdade, então, deixa de ser simplesmente um princípio abstrato e passa a ser um objetivo concreto a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.

Pode-se, então, falar de cidadania como *a representação universal do homem emancipado, fazendo emergir a autonomia de cada sujeito histórico, como a luta por espaços políticos na sociedade a partir da identidade de cada sujeito*. (TEIXEIRA, 1986, *apud* CORRÊA, 2000, p. 217)

É nesse sentido que entendemos a educação étnico-racial como forma de educar para a cidadania, ou seja, a partir do momento em que a identidade das crianças negras e mestiças afro-descendentes são valorizadas para que esse segmento populacional possa se emancipar cada vez mais e lutar por sua inclusão nos espaços políticos, sociais e econômicos da sociedade brasileira.

3. EDUCAÇÃO ÉTNICO- RACIAL

3.1 Ideologia racial brasileira

Há muito tempo todos os homens eram pretos. Certo dia, Deus resolveu compensar a coragem de quatro irmãos. Sem lhes dizer nada, ordenou-lhes que cruzassem um rio. O que tinha mais fé e era mais ligeiro, rapidamente, obedeceu à Deus cruzando o rio a nado. Ao sair do outro lado do rio, estava completamente branco e muito bonito. O segundo, ao ver o que tinha acontecido com o irmão, imediatamente correu para o rio e fez o mesmo. Só que a água já estava suja e ele saiu amarelo. O terceiro também quis mudar de cor e fez o mesmo que seus irmãos. Mas, como a água já estava bem suja, chegou à outra margem mulato. O quarto, o mais lento e preguiçoso, quando chegou ao rio, Deus já o tinha secado. Então, ele pode somente pressionar os pés e as mãos contra o leito do rio. Daí o negro ter apenas as solas dos pés e as palmas das mãos brancas.

O pequeno conto popular do folclore de São Paulo, relatado por Florestan Fernandes³ revela que grande parte do povo brasileiro refere-se ao negro de forma jocosa ocultando, na verdade, o preconceito que sempre perpassou pelo pensamento brasileiro. Essa forma de pensar, que coloca o negro de forma social e etnologicamente inferior ao branco, constitui-se numa ideologia racial que foi usada

³ Este conto popular, cujo título é *Origens das Raças* foi extraído de Florestan Fernandes, *Mudanças Sociais no Brasil*, São Paulo. 1937. p.357.

como fator seletivo, colocando os negros à margem da sociedade brasileira. Mas, essa explicação não fez parte apenas do ideário popular brasileiro.

As tendências políticas e culturais estabelecidas pelos colonizadores portugueses, que prevaleceram até o final do século XIX, permitiram que fosse criada uma ideologia baseada no encontro de três raças: branca, negra e indígena. Mas, à época da Abolição, a elite brasileira, minoria educada do país, vivia um momento de dualidade. Ao mesmo tempo que suas idéias moldavam-se pelas tradições culturais e jesuíticas vindas de Portugal, modificavam-se pela cultura francesa, iluminista e laica e pelas concepções liberais trazidas da Inglaterra e dos Estados Unidos. Havia a vontade de se construir uma nação mais moderna, mais desenvolvida e isso significava um país mais livre.

Joaquim Nabuco, o mais influente teórico abolicionista, redige um manifesto em 1880 onde condena a escravidão pois esta "fizera um Brasil vergonhoso e anacrônico, face ao mundo moderno, e fora de compasso com o "progresso de nosso século"... Só pela abolição da escravatura poderia o Brasil gozar os "milagres do trabalho livre" e colaborar "originalmente para a obra da humanidade e para o adiantamento da América do Sul"⁴.

Nessa mesma época, as teorias racistas estavam em pleno apogeu na Europa. Os europeus, reforçados intelectualmente com o prestígio das ciências naturais, acreditavam ter atingido a superioridade econômica e política devido à hereditariedade e ao meio físico favoráveis. Implicitamente, raças mais escuras ou climas tropicais seriam incapazes de produzir civilizações mais evoluídas. Como destaca Skidmore (1976), *os europeus não hesitavam em expressar-se em termos pouco lisonjeiros à América Latina e ao Brasil, em particular, por causa de sua vasta influência africana.*(p.13) Tinha-se uma visão pessimista do Brasil pois ele era tido como um lugar grandioso por sua natureza e pequeno pelos homens que o habitavam - *em meio a essa pompa e fulgor da natureza, nenhum lugar é deixado para o homem. Ele fica reduzido à insignificância pela majestade que o circunda.* (BUCKLE, 1872, *apud* SKIDMORE, p.44)

A vontade de se criar uma sociedade mais branca era tão grande que quando um grupo de fazendeiros e políticos propôs, em 1870, a importação de trabalhadores chineses para o Brasil, a reação foi muito negativa. Joaquim Nabuco argumentava que a imigração chinesa serviria apenas para "viciar e corromper mais a nossa raça" .

Sylvio Romero (1888) foi um dos primeiros cientistas sociais brasileiros que, influenciado por autores evolucionistas europeus (GOBINEAU, HAECKEL, LE PLAY e SPENCER entre outros), tentou uma interpretação do Brasil com base na tese do "branqueamento". Acreditava que toda nação era o produto da interação entre a população e o seu *habitat* natural. O Brasil seria, então, o produto de três raças: o branco europeu que sendo do "ramo greco-latino" era inferior ao "ramo anglo-saxão", o negro africano que jamais havia criado uma civilização e o índio aborígine que era de baixo nível cultural.

⁴ Confere em Skidmore (1976) p. 34-35.

Quando os primeiros sociólogos e antropólogos brasileiros elaboraram teorias sobre a questão da raça já o fizeram sob uma perspectiva que colocava o mestiço como realidade do "caos étnico" brasileiro⁵.

Mas, o primeiro estudo etnográfico e sistematizado do negro e do índio brasileiro, onde o preconceito ficava explícito, foi feito na década de 1890, por um mulato, jovem professor catedrático da Faculdade de Medicina da Bahia: Raimundo Nina Rodrigues. Ele tentou fazer uma cuidadosa e exata catalogação das origens etnográficas dos africanos trazidos para o Brasil. Além do folclore, das festas populares e da religião africana procurou estudar suas línguas e suas influências na Língua Portuguesa do Brasil. Esses estudos - dados baseados em testemunhos orais - o levaram a acreditar que o africano era, sem qualquer dúvida científica, um ser inferior.

Baseado nessa crença, nos seus estudos sobre raça e Código Penal (1894), defendia que o comportamento social dos negros, índios e mestiços, era afetado pelas características raciais inatas, não podendo, dessa forma, ter o mesmo tratamento no Código, fato que deveria ser relevado pelos policiais e legisladores.

A reação ao pensamento racista veio com a idealização de uma democracia racial através das influências da obra de Gilberto Freyre (1933) - *Casa Grande e Senzala* - que de acordo com Skidmore *virou de cabeça para baixo a afirmativa de ter a miscigenação causado dano irreparável*. (p.210)

Hasenbalg em *Relações Raciais no Brasil Contemporâneo* (1992) afirma que

Os anos de 1930 nos oferecem pela pena de Gilberto Freyre, a versão acadêmica do que hoje chamamos de mito da democracia racial brasileira. Durante algumas décadas, essa concepção mítica prestou inestimáveis serviços à retórica oficial e até mesmo à diplomacia brasileira.(...) Seduzia simultaneamente os brasileiros brancos com a idéia da igualdade de oportunidades existente entre pessoas de todas as cores, isentando-os de qualquer responsabilidade pelos problemas sociais dos não-brancos. (p.140)

A "pena de Gilberto Freyre", no prefácio à primeira edição de *Casa Grande e Senzala* (1964), escreve que

A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos. Sem deixarem de ser relações - as dos brancos com as mulheres de cor - de "superiores" com "inferiores" e, no maior número de casos, de senhores desabusados e sádicos com escravas passivas, adoçaram-se, entretanto, com a necessidade experimentada por muitos colonos de constituírem família dentro dessas circunstâncias e sobre essa base. A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que doutro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. (p. XXXIV)

⁵ Seyferth (1989) postula que as primeiras teorias elaboradas por antropólogos e sociólogos brasileiros foram elaboradas de forma ensaística e pouco rigorosa em seus pressupostos científicos porque foi produzida uma falsa questão racial, baseada na crença da inferioridade das raças não brancas. (Confere p. 13)

Gilberto Freyre ainda postula que o povo português, pelas qualidades de seu caráter, demonstrou que somente ele seria capaz de obter sucesso na colonização, principalmente por adotarem a estratégia da miscigenação. Afinal, foi o branco português que relacionou-se sexualmente, primeiro, com a índia e depois com a negra, propiciando o aparecimento do mestiço o qual viria a se constituir como o tipo mais adequado para construção da nação brasileira. O negro e o índio, portanto, teriam contribuído igualmente para o sucesso da colonização.

Em meados da década de 1940 foi feita uma ampliação dos estudos das relações raciais no Brasil por militantes e cientistas negros tais como Guerreiro Ramos (1950, 1957) e Abdias do Nascimento (1982)⁶. Eles tinham como finalidade o desmascaramento da democracia racial brasileira. Mas, pela denúncia da existência do preconceito racial no Brasil, alguns autores serão acusados de burgueses intelectuais e que estariam americanizando as relações raciais brasileiras e praticando um racismo às avessas.

Mas, a partir da década de 1950 que a questão racial, no Brasil, passa a ser melhor analisada. Em 1951, a UNESCO patrocina um amplo projeto sobre o negro que tornou-se objeto de pesquisa de vários cientistas sociais brasileiros, norte-americanos e franceses, tais como: Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, Roger Bastide, Marvin Harris, entre outros. Eles realizaram trabalhos de campo no Nordeste, São Paulo e Rio de Janeiro. Pelos resultados obtidos constatou-se que o Brasil não era um paraíso racial como haviam imaginado. Verificou-se que a estética branca predominava na sociedade brasileira e que havia discriminação com base na cor da pele. Porém, mesmo havendo indícios da existência desse tipo de discriminação, os autores reduziram-na a uma questão de classes. Acreditavam provar, através das evidências de ascensão social dos mestiços, que no Brasil não existiam barreiras raciais rígidas, já que seria permitido ao negro competir com os brancos por um lugar na sociedade. A sociedade brasileira seria uma *sociedade multirracial de classes e não de castas*. (SEYFERTH, 1989. p.28)

Foi nessa época, 1951, que o Congresso Brasileiro viu-se obrigado a votar uma lei contra a discriminação racial, a Lei Afonso Arinos. Esse fato aconteceu após um episódio explícito de discriminação contra uma bailarina negra norte-americana: sua hospedagem foi recusada num hotel em São Paulo. Mas, essa lei ficou sendo, na verdade, um belo gesto simbólico já que nenhum grande esforço foi feito, por parte do governo, para investigar possíveis discriminações desse tipo.

Na década seguinte, cientistas sociais que trabalharam na missão patrocinada pela UNESCO, ampliam suas pesquisas sobre as relações raciais. Florestan Fernandes foi um deles⁷. Para o autor, a aquisição e a melhoria das condições de ganho dos brasileiros tenderiam a criar uma situação mais favorável "à absorção do negro e do mulato na ordem social competitiva". Este fenômeno constituiria-se numa

⁶ Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento, além de cientistas eram militantes e estavam mobilizados em torno do Teatro Experimental do Negro, instituição tida como uma das organizações do Movimento Negro.

⁷ Devem ser lembradas também as pesquisas de Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso - *Cor e Mobilidade Social em Florianópolis* (1960) que versava sobre a história e a situação do negro em Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. Aí é apresentado um quadro muito diverso do que havia sido tradicionalmente descrito. Também são importantes *As Metamorfoses do Escravo* - Octavio Ianni (1962) e *Capitalismo e Escravidão* - Fernando Henrique Cardoso (1962).

"manifestação pura de mobilidade social vertical". Certas barreiras que impediam ou dificultavam a classificação social do negro ou do mulato deveriam desaparecer, pelo menos, no que se refere à proletarização.

Para Florestan (1965), essa parcela da população poderia "lançar-se no mercado de trabalho e escolher entre algumas alternativas compensadoras de profissionalização". À medida que essa tendência se concretizasse, o negro superaria, *graças ao seu esforço, a antiga situação de papeurismo e anomia social, deixando de ser um marginal (em relação ao regime de trabalho) e um dependente (em face do sistema de classificação social)*. (p.134)

Essas interpretações sugeririam um modelo abstrato de sociedade industrial onde o único fator considerado como determinante de vida seria o mérito individual dentro de um mercado competitivo. Na opinião de Hasenbalg (1992)

Revisando criticamente estas perspectivas teóricas, sugeri em outro lugar que o racismo como ideologia e conjunto de prática que se traduzem na subordinação social dos não-brancos, é mais do que um reflexo epifonômico da estrutura econômica ou um instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir os trabalhadores. A persistência histórica do racismo não deve ser explicada como mero legado do passado, mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente dominante no presente. (p.11)

Nesse outro lugar - *Estrutura Social, Mobilidade e Raça* (1988) - Hasenbalg esclarece que uma parcela majoritária da população de cor já tinha uma experiência prévia na condição de livre, ao longo do século XIX. Essa população cresceu, portanto, à margem da economia escravista dominante. As desvantagens sociais da população de cor livre acumularam-se durante e após a escravidão. Não será, portanto, a mudança da situação econômica dos não brancos que terminará com os mecanismos racistas de discriminação⁸.

O que provocou e provocará uma condição de vida desfavorável, a esse grupo, será a mentalidade racista dos brasileiros herdada dos europeus e disfarçada pela classificação social hierárquica que prevaleceu no Brasil desde a época da chegada dos portugueses. Por causa disso, a população discriminada não criou uma identidade própria que pudesse valorizá-la. Terminou-se por considerar que no Brasil existem negros não assim tão negros e brancos não assim tão brancos. Uma inocente visão que vai servir de base para a tão defendida democracia racial.

Em suma, no Brasil, o determinismo racial importado da Europa serviu aos interesses daqueles que apostavam numa elite branca para conduzir essa sociedade. Mas, as relações que se estabeleceram entre brancos e negros, desde o início da colonização, permitiram uma grande mestiçagem no Brasil, provocando várias discussões que relacionavam raça e nacionalidade. Foi dado, enfim, um valor positivo à mestiçagem pois, ela levaria ao "branqueamento" da população brasileira.

Esse valor dado à miscigenação, não modificou as concepções negativas que existiam sobre o negro. Seria exatamente a "inferioridade do negro" que o faria sucumbir perante à "raça superior". Criou-se, portanto, uma identidade nacional negativa pela presença da "raça inferior" em nossa população.

⁸ Em outro estudo - *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil* (1979) - Hasenbalg reserva seis páginas para uma crítica à Florestan Fernandes (p. 72-77).

Com *Casa Grande & Senzala* a identidade brasileira é definida positivamente, acentuando-se aí o nacionalismo brasileiro. O negro não é mais tido como pertencente a uma "raça inferior" e é apontado, juntamente com o índio, como um grande colaborador do português na construção da sociedade brasileira. Gilberto Freyre, enfim, recupera de forma positiva, as representações acerca das raças formadoras do povo brasileiro, sintetizando, dessa forma, o "mito das três raças" ou o "mito da democracia racial".

A reação a esse mito vem, de início, com Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento que denunciam a existência do preconceito racial no Brasil. Mais tarde, Lambert e Florestan Fernandes relaciona a existência do preconceito à situação de classes.

Estudos mais recentes (Hasenbalg) comprovaram que o racismo e a discriminação não se limitam a uma questão de classes. O que limita o acesso do negro a um melhor nível de vida, no Brasil, é a mentalidade racista existente até os dias de hoje.

3.2 A ideologia racial brasileira e o contexto escolar

A responsabilidade do Estado com a educação não é um fato assim tão recente, pois, a consciência da educação como direito de todos e como dever do Estado torna-se forte no final da década de 1920, e, especialmente, na primeira metade da década de 1930. De acordo com Buffa e Nosella (1991)

Grosso modo, trata-se de um grande momento educacional em que se começam a negar formas arcaicas e persistentes do ensino e se propõe uma modernização da administração, dos conteúdos e dos métodos escolares, no esteio, aliás, de um processo de modernização geral da sociedade brasileira. É um grande debate que se avoluma ao longo dos anos 20 e 30. (p. 59)

Ao final do século passado, só tinham acesso às poucas escolas públicas existentes, os filhos da elite branca dominante. De acordo com Carvalho (1988) *foram inúteis os apelos de André Rebouças no sentido de ser estabelecido um programa de assistência aos ex-escravos*. (p.21) o que incluía terras e educação para os libertos. Uma ou outra organização criou escolas para esse segmento da população, mas, esse fato não chegou a alterar o quadro educacional.

Com o advento da República a elite intelectual brasileira começa a discutir temas importantes para a modernização do país e dentre eles a educação popular. Mas, durante o período que vai de 1894 ao início dos anos 1910, esse tema deixa de ser prioridade pois o poder agora centra-se nas mãos de uma oligarquia cafeeira que estava interessada somente no comércio do café e na manutenção do poder. Aqui no Brasil, os obstáculos ao acesso à formação escolar destinaram para os negros as tarefas de poucas qualificações e baixa remuneração - *mascateio nas ruas e virações de pequenos serviços*. (Moura, 1988)

O nacionalismo suscitado pela Primeira Guerra Mundial, o relativo crescimento industrial e a conseqüente urbanização da sociedade brasileira despertaram a intelectualidade, novamente, para a questão educacional. Em 1920, 75% da população era analfabeta. Esse fato provoca uma intensa campanha de erradicação do analfabetismo.

Nos anos de 1920, surge um novo movimento educacional caracterizado por Cury (1988) como uma fase de *otimismo pedagógico*, que se expressa na proposta de reforma das escolas, baseada na versão norte-americana do Movimento Escola Nova cujos ideais identificavam-se com o liberalismo, ou seja, com a defesa da individualidade, com a igualdade perante a lei e a liberdade de iniciativa.

Esses profissionais acabam publicando nos anos 30, mais precisamente em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova*. Esse *Manifesto* ao defender uma escola pública obrigatória, gratuita e laica provoca uma acirrada discussão entre leigos e católicos. Mas, mesmo assim, a Constituição de 1934 determina o ensino primário obrigatório e totalmente gratuito, instituindo ainda a tendência à gratuidade para o ensino secundário e superior. Para contrabalançar, o ensino religioso foi inserido na escola pública e as escolas particulares foram reconhecidas.

Com a educação em alta, acreditava-se que o negro venceria na medida em que conseguisse firmar-se nas ciências, nas artes e na literatura. Havia, portanto, preocupação com a necessidade, tanto das crianças quanto dos adultos, de frequentarem a escola. Em *A Vóz da Raça*, jornal oficial da **Frente Negra Brasileira**, uma organização do Movimento Negro, essa preocupação é revelada:

Tambem o adulto vai a escola - A escola é o recinto sagrado onde vamos em comunhão buscar as ciencias, artes, música, etc. É na escola que encontramos os meios precisos para nos fazer entendidos pelos nossos irmãos. Somos seus fiéis discípulos e os mestres sacerdotios amaveis que nos dão a luz do saber. Para eles devemos a nossa educação em geral. Esta é a perfeição da educação. A perfeição da educação é a instrução combatida com polidez, é o bem viver e a ciencia unida a virtude. Oh paes! Mandae vossos filhos ao templo da instrução intelectual - "a escola" não os deixeis analfabetos como dantes! Hoje temos tudo, aproveitai as horas noturnas se os trabalhos vos impedem. Ides à escola. Aproveitai o precioso tempo para engrandecer a nossa raça e o nosso querido Brasil". (Editorial "Rumo à escola". *A Vóz da Raça*. Ano I, nº 13, junho/1933. p.3 - citado por SISS, 1994. p.35)

Nos anos 1940 e 1950, a rede pública de ensino cresceu de forma substancial, sendo defendida pelos setores mais democráticos da sociedade. Mas, as oportunidades educacionais para os negros não melhorou muito. Hasenbalg (1979), ao fazer uma análise sobre o comportamento das desigualdades raciais no que se refere à participação na educação formal chega às seguintes conclusões: *entre 1940 e 1950, os não-brancos acompanharam a expansão do sistema educacional, elevando sua taxa de alfabetização. No entanto, os progressos educacionais dos não-brancos foram mais lentos que os do grupo branco. (p.185)*

Hasenbalg faz essa análise baseando-se em dados do Censo Demográfico de 1940 e 1950 que entre outras coisas fornece os seguintes resultados: em 1940, os brancos tinham uma possibilidade 3,8 vezes maior que os não brancos de completar a escola primária, 9,6 vezes maior de completar a escola secundária e 13,7 vezes maior de receber um grau universitário. Em 1950, as possibilidades passam a ser de 3,5 vezes maior na escola primária, 11,7 vezes maior na escola secundária e 22,7 vezes maior no nível universitário. Em suma, em 1950, os brancos que representavam 63,5% da população total, detinham 97% dos diplomas universitários, 94% dos secundários e

84% dos diplomas da escola primária. De acordo com Hasenbalg (1979), estes dados sugerem que a discriminação educacional, juntamente com a discriminação racial exterior ao sistema educacional, atuaram para produzir a exclusão virtual dos não-brancos das escolas secundárias e universidades. (p.186)

Em 17/11/1994, o jornal *O Estado de São Paulo*,⁹ informa que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o número de negros e pardos alfabetizados no país é de 37% contra 60% de brancos e na USP - Universidade de São Paulo - os negros não são mais do que 2% dos alunos³⁴. No Rio de Janeiro, de acordo com o jornal *Folha de São Paulo*, de 07/06/1996, o analfabetismo é 2,5 vezes maior entre negros que entre brancos e no acesso ao ensino superior, 12,5% dos brancos concluem os estudos universitários contra 2,5% dos negros. Na pós-graduação encontra-se 2,5% de brancos contra 0,1% de negros.

Os dados referem-se ao Censo de 1991 que pela primeira vez mediu, de modo cruzado, o grau das desigualdades raciais e sociais no Brasil. Ainda, segundo o IBGE, a maioria absoluta (59%) da população negra com mais de 10 anos só tem o nível elementar de escolaridade, ou seja, até a 4ª série do primeiro grau.

Em 1999, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE informa que segundo o PNAD/ 1998, a taxa de analfabetismo para brancos é de 8,4%; para os negros é de 21,6% e para os pardos¹⁰ é de 20,7%. O analfabetismo funcional, isto é, pessoas com, somente, até 3 anos de estudo, atinge 22,7% da população branca contra cerca de 40% da população preta e parda. A população branca de 10 anos e mais de idade tem uma escolaridade média de 6,5 anos completos de estudo, enquanto as populações preta e parda têm uma escolaridade média de 4,5 anos.

Segundo dados do IBGE/ PNAD- 1999; 2003; 2008 - tem havido quedas significativas do analfabetismo em todos os grupos de cor e em todas as regiões do Brasil. Mas, as desigualdades raciais são marcantes. Em 2008, a população branca residente no país apresentava uma taxa de 6,2%; já os grupos de pretos e pardos apresentavam, respectivamente, 13,2% e 13,5%. Ao analisarmos tais informações, levando em conta os aspectos regionais, observa-se que tanto nas regiões mais prósperas quanto nas regiões mais pobres, a maior incidência de analfabetismo recai para pretos e pardos.

Percebe-se que apesar da educação escolar constituir-se num dos degraus para a mobilidade ascendente dos brasileiros, o negro pouco ascendeu no sistema educacional formal e ainda está muito pouco representado nessa instituição. Com o abandono da escola antes mesmo de completar o Ensino Fundamental, fica reforçado o estereótipo “negro sem instrução”, quando o ingresso e a permanência na escola estão intimamente relacionados a fatores econômicos, sociais e étnicos.

O papel da educação, tradicionalmente, cabia à família. Mas, com a crescente complexidade das sociedades modernas, tornou-se necessário apelar para o auxílio de outras instituições civis nessa tarefa. A escola foi uma delas. E é no processo de educar-se que as pessoas constroem sua identidade e, portanto, reconhecem a sua cor. Cor que, de acordo com Hasenbalg (1979) *opera como um elemento que afeta negativamente o desempenho escolar e o tempo de permanência na escola.* (p.181)

⁹ Luiz Claudio Barcelos (1992) em seus estudos sobre educação e desigualdades raciais informa que, pela PNAD/1987, “apenas 0,5% de pretos de 20 a 24 anos e 0,4% entre 25 e 29 anos têm curso superior completo. Para os pardos esses números são 1% e 2,9% respectivamente. (p. 55)

¹⁰ As nomenclaturas preto e pardo são utilizadas pelo IBGE.

É evidente que a educação, escolar ou não, está sempre vinculada à ideologia que perpassa pela sociedade na qual ela está inserida. Consequentemente, então, temos, no Brasil, uma educação escolar ainda influenciada por uma ideologia racial que vê o negro como inferior. E como essa ideologia vai influenciar os alunos negros na construção de sua identidade?

3.3 O conceito de identidade

Quando falamos a palavra identidade, geralmente, vem-nos às idéias a carteira de identidade, um documento de identificação que nos registra sob um número, representando algo material, palpável, estático, imparcial e neutro, sendo, na verdade, uma das formas que o Estado tem de controle e organização social. No dicionário, a palavra identidade traz como significado “qualidade de idêntico”, tendo idêntico o significado de “perfeitamente igual”. Por dedução, identidade, então, seria qualidade do perfeitamente igual. Nada mais reducionista pensar identidade dessa forma. Identidade é uma expressão polissêmica que envolve muitos sentidos e significados.

Ferreira (2004) considera identidade como

uma referência em torno da qual o indivíduo se auto-reconhece e se constitui, estando em constante transformação e construída a partir de sua relação com o outro. Não é uma referência que configura exclusivamente uma unidade, mas, simultaneamente, unidade e multiplicidade, e, como sugere Coelho Jr. (1996)¹¹, ela seria mais bem compreendida se considerada como uma “identidade em crise”. Portanto, não uma simples representação do indivíduo, mas, qualidade submetida a uma tensão. (p.47)

A constituição da identidade do indivíduo é una e múltipla, simultaneamente, porque trata-se de um processo dinâmico que reflete uma constante transformação em que o eu e o outro mantém uma interação dialética, responsável por organizar cada experiência pessoal que tem como representação de um mundo simbólico, ou seja, essa experiência se dá através de construções sobre o real.

Nesse sentido, as experiências pessoais que resultam de construções sobre um real que acarretam um mundo simbólico não favorável às pessoas, evidentemente que a identidade delas será construída com uma grande carga de negatividade. E essas experiências são resultados da cultura estabelecida pelo grupo do qual as pessoas fazem parte. Portanto, identidade e cultura são conceitos intimamente relacionados.

3.4 Identidade e cultura

Quando nos referimos à identidade, fatalmente, nos remetemos ao conceito de cultura porque a cultura é o referencial para a construção da identidade. Nesse sentido, pode-se falar de uma identidade cultural que se constituiria em *uma modalidade de*

¹¹ COELHO Jr., N. A identidade (em crise) do psicólogo. **Cadernos de Subjetividade**, v. 4, p-302-304, 1996.

categorização da distinção nós/eles, baseada na diferença cultural. (CUCHE, 2002, p.177)

Existem várias maneiras de se conceber uma identidade cultural. Numa visão “naturalizada”, a identidade cultural remeteria o indivíduo ao grupo original de vinculação, sendo a identidade vista como essência, algo imutável sobre a qual “não há nada a fazer”. É a famosa índole ou “pau que nasce torto morre torto”. É como se a identidade estivesse inscrita no patrimônio genético. Já numa visão culturalista, não tão menos naturalizada, o determinante não é a herança biológica, mas, a herança cultural. A identidade é definida como preexistente ao indivíduo que interioriza os modelos culturais que lhe são impostos: “filho de peixe, peixinho é”. Uma terceira visão seria a que reduz identidade a uma questão de escolha individual e arbitrária.(CUCHE, 2002).

Essas três concepções não permitem entender identidade numa concepção relacional, vista como construção elaborada relacionalmente entre grupos, e numa concepção situacional à medida em que há sempre uma situação - de poder, de ideologia , de valores etc – a configurar essa relação.

Para se pensar a problemática racial brasileira no contexto da educação básica, é necessário perceber identidade tanto em uma concepção relacional como em uma concepção situacional, pois, o preconceito racial¹² contra a população negra brasileira, responsável por construir uma identidade negativa para a população que o sofre, não existe de forma absoluta, ou seja, os brasileiros não nascem predispostos biologicamente e nem culturalmente para sentir o preconceito. Ele é uma construção relacional, construído socialmente, provocando hierarquizações de poder, de valores etc, estando a maioria da população negra em patamares inferiores.

3.5 Identidade colocada em prática

Em 2006, uma bolsista do grupo de pesquisa fez seus estudos de campo¹³ em uma escola situada em um determinado município da Baixada Fluminense¹⁴. Na sala de aula em que foi realizada a pesquisa, podiam ser vistos murais com muitos desenhos, sílabas, palavras, alfabeto, vogais, números, um quadro de giz, jornais e revistas, por tratar-se de uma turma de progressão¹⁵.

Nessa turma havia uma média de vinte alunos, com idade entre 9 e 13 anos. A maioria era composta de meninas negras e mestiças afro-descendentes. Havia também crianças com deficiência auditiva ou estrabismo acentuado. Várias crianças vinham de outras escolas por não apresentar um rendimento satisfatório nas mesmas e outras que apresentavam distorções entre idade e série. Ainda havia outras que estavam na turma de progressão, em seu segundo ano consecutivo sem alcançar o objetivo, pois,

¹² Entende-se preconceito como “um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois, tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem.” (GOMES, 2005, p. 54)

¹³ Tratava-se de uma pesquisa-ação em que as pesquisas são “concebidas como meio de favorecer mudanças intencionais decididas pelo pesquisador. O pesquisador intervém de modo quase militante no processo, em função de uma mudança cujos fins ele define como a estratégia”. (BARBIER, 2002, p.42)

¹⁴ Baixada Fluminense é o nome que se dá a municípios próximos, periféricos, ao Rio de Janeiro.

¹⁵ Turma de progressão era a denominação dada àquelas turmas cujos alunos não haviam sido alfabetizados dentro do período considerado regular. Hoje, as turmas de progressão não mais existem.

não conseguiam ser alfabetizadas. A professora da turma fazia alguns relatos e entre eles, o relato sobre um menino tido pela escola como menino-problema. Esse menino tinha o fenótipo de um mestiço afro-descendente, estava na faixa dos 13 anos e segundo a professora, era um menino com uma história complicada.

Esse daí, coitado! Estou tentando salvar. Mas está difícil. A mãe tem problema de mente, o irmão já teve até preso por roubo, e foi aluno daqui da escola, mais daqui a pouco matam! E este está indo pelo mesmo caminho, não quer nada! Só quer saber de cantar funk!

Funk! Foi a partir daí que a bolsista, sob minha coordenação, passou a fazer um trabalho que nos levou a buscar fundamentos teóricos para o enriquecimento de nossa pesquisa. Esse aluno era repetente e a professora confidenciou à bolsista que naquele ano letivo teria que aprová-lo mesmo que ele não soubesse ler ou escrever.

A bolsista tentou estabelecer contato com o menino perguntando se era verdade que ele não gostava de estudar. E ele lhe respondeu que estava cansado. Então, a bolsista perguntou se ele não gostaria de cantar um *funk* para ela aprender. Ele a olhou um pouco espantado e desconfiado, abaixou a cabeça na carteira e, junto com outro menino, também considerado problema, começou a cantar, escondendo a face, como se estivesse envergonhado do que estava fazendo. Ambos cantaram e depois ela perguntou se eles não poderiam escrever para ela treinar em casa para aprender melhor a música e fez um desafio: “a não ser que vocês não saibam escrever”.

Os alunos arrancaram uma folha do caderno e juntos escreveram a letra, como aprendizes, demonstrando aspectos de uma escrita pré-alfabética. Tentaram correlacionar a fala com a escrita e discutiram entre si a forma correta dessa escrita e, algumas vezes, perguntavam se “três” era com “T” ou “V”. Neste movimento, os meninos escreveram boa parte da música. Também contaram a história da música, quem cantava e o que queria dizer.

Na verdade, os alunos dialogavam com uma realidade muito próxima da deles e o *funk* tornava-se uma forma de desabafo social e grito de socorro. Dentre tantos *funks* escolheram um que chamava a atenção para o contexto em que viviam¹⁶.

Essa situação mostra como a escola ainda desvaloriza os saberes populares e afro-descendentes em função de um conhecimento centrado em uma cultura branca.. Talvez, fosse uma tentativa melhor sucedida alfabetizar a turma através das letras de *funk*, pois, além de serem úteis nas discussões sobre aspectos sócios, geográficos, históricos, biológicos, os professores poderiam ainda debater temas sobre a ética, pluralidade cultural e violência urbana. Acreditamos que as tentativas dos professores refletem a vontade de acertar, mas não sabem como e nem por onde começar.

Normalmente, muitas manifestações culturais afro-descendentes são consideradas inferiores. Numa visão contrária, entendemos que o *rap*, o *funk* e muitas outras formas de expressão dessa cultura devem ser valorizadas e trabalhadas na escola.

¹⁶ O *funk* cantado pelos meninos é uma versão denominada “Proibidão” e faz apologia à criminalidade, drogas, sexo, não tendo sido gravada ou cantada oficialmente, apenas tocada nos bailes: “*Bota a cara, porque a bala vai come. Pra tentar tu tem que ta maluco. Quem tentar na Prover vai comer chumbo.*” (Trecho musical atribuído a MC Sabrina).

Mas, essa valorização exigirá da escola uma nova postura curricular que possibilite às crianças um reconhecimento de sua cultura para que ela se valorize nos saberes escolares. Não defendemos que as crianças fiquem restritas ao seu meio de produção cultural. Ao contrário, defendemos que tenham acesso a todas expressões culturais existentes em nossa sociedade.

Mas, já não é mais novidade dizer que os processos pedagógicos não são neutros e, por isso, devem ser consideradas as relações que se estabelecem nesse espaço porque como diz Certeau (1994) *espaço é um lugar praticado* (p. 202). No espaço escolar, os embates entre os diferentes sujeitos que o compõem são frequentes. Vivenciando o dia a dia escolar, percebe-se o quanto as diferenças culturais entre alunos e professores influenciam nas relações estabelecidas em tal espaço. Ora são as diferenças provocadas pela diferentes faixas etárias, ora são aquelas provocadas pelo tipo de religião exercida, ora são os valores internalizados que cada sujeito expressa.

Isso quer dizer que as contradições culturais, econômicas e sociais atingem os sujeitos sociais em suas vidas, em seus objetivos, em seus cotidianos. Mas, a escola, em nome de uma educação universal para todos, esquece de tais contradições. Por esta razão, encontram-se em jogo, suas identidades individuais e coletivas.

Conforme nos diz Cuche (2002), a identidade é sempre uma negociação entre uma “auto-identidade” – definida por si mesma e uma “hetero-identidade”¹⁷ - definida pelos outros. A situação relacional é que vai legitimar, de forma positiva ou negativa, a auto-identidade. Ou seja, numa relação de força entre os grupos, a auto-identidade fica em desvantagem quando a hetero-identidade estigmatiza o grupo dominado. Essa estigmatização dos grupos minoritários leva tais grupos a um reconhecimento para si de uma identidade negativa. Desenvolve-se entre eles um fenômeno de desprezo por si mesmo que está ligado à interiorização de uma imagem construída pelos outros (hetero-identidade).

Essa explicação de Cuche (2002) nos permite melhor entender o sentimento de desvantagem de muitos alunos negros e mestiços afro-descendentes. A escola reforça a idéia já tão propagada pela mídia e outros meios de que a cultura a ser valorizada é aquela entendida pelo grupo dominante como a melhor. Evidentemente que tal cultura não é a que valoriza a população negra e mestiça afro-descendente. Não é de se estranhar, portanto, que haja preconceito do negro contra o próprio negro. Quem quer se identificar com algo que é considerado inferior?

Quando na escola um aluno chama o outro – o aluno negro - de macaco, tição, que tem um cabelo ruim, vai se construindo e se reforçando uma auto-identidade negativa, pois, o que se interioriza é uma hetero-identidade considerada superior. Evidentemente que o portador dessa auto-identidade negativa, dependendo dos mecanismos desenvolvidos até então para lidar com maior ou menor segurança com tal desvalorização, procurará negar essa identidade. Um aluno da Educação Infantil, ou do Ensino Fundamental, não teve ainda a oportunidade de ter acesso a certos conhecimentos que poderiam os levar a um melhor entendimento dessa questão. É a partir daí fica muito propício ao aluno negro desenvolver um sentimento de rejeição contra si mesmo, provocando-lhe inseguranças que vão trazer prejuízos para o seu rendimento escolar.

¹⁷ Cuche toma emprestado de Simon (1979) essas expressões.

Apesar do *funk* ser muito tocado em rádios e TV, periodicamente, ele é também alvo de notícias envolvendo violência, participação de bandidos e confrontos policiais, criando, assim, uma atmosfera negativa da sociedade, conseqüentemente, entre os professores, sobre ele. Mas, o *funk* está presente na vida cotidiana da maioria dos alunos pobres e a situação da grande maioria dos alunos das escolas públicas brasileiras é de pobreza e, principalmente, os negros e mestiços afro-descendentes são os que mais se inserem em tal situação. Isso não quer dizer que todos têm a mesma identidade. Existem especificidades que precisariam ser abordadas e trabalhadas para serem respeitadas. Porém, essas especificidades são, na maioria das vezes, "esquecidas" em prol de uma sociedade "harmônica", homogênea, onde as individualidades são igualadas por um modelo comum de cultura, em nome de uma pretensa ordem social.

A escola, portanto, de forma geral, não considera a diversidade de pessoas e, portanto, de culturas. Assim, o real não é apresentado como heterogeneidade, como processo que faz variar o que existe; o real é apresentado como se fosse estável (ITURRA,1997). Homogeneiza-se as diferentes culturas e a riqueza de relações que podem ser estabelecidas entre e com elas. Tantas complicitades que escapam em nome dessa dominação cultural que sufoca e limita, pois, a escola constitui-se num *terreno cultural onde ocorrem embates, transgressões, contestações, ambigüamente superpondo reprodução e resistência.* (LOPES, 1997, p.64)

Pode-se dizer que o preconceito racial interfere na busca do negro pela sua identidade, levando-o a viver, constantemente, com pensamentos de desprazer. Passa a acreditar que assumindo certos comportamentos, que julga ser exclusivos do branco, será aceito pela sociedade. Não percebe que formas de comportamento não são características de tipos de raça. E, para evitar mais sofrimentos, ele termina por se privar de confrontos com pensamentos racistas. Aceita como verdadeira aquela realidade que lhe é imposta, desistindo, de antemão, de encontrar saídas e soluções para os seus problemas.

Faz-se urgente, então, que uma educação étnico-racial seja implementada como contribuição para a cidadania. Essa é uma das propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, estabelecidas pela lei 10.639/03.

4. ALGUMAS PROPOSTAS DAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTABELECIDAS PELA LEI 10.639/03

A lei 10.639/ 2003 estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Essa lei altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos seus artigos 26, 26A e 79B. Trata de uma política curricular apoiada em diversas áreas do conhecimento, buscando combater o racismo e a discriminação contra a população negra brasileira. Nesse sentido, *propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial,* descendentes dos diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira, *para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.*(BRASIL, 2005, p.10)

Quando se trata de diretrizes curriculares, não podemos deixar de perceber que trata-se também de orientações e princípios, ou seja, diretrizes não são apenas conteúdos e objetivos que orientam atividades pedagógicas. No caso específico dessas diretrizes, elas trazem princípios que orientam não somente para procedimentos pedagógicos que permitem a aplicabilidade da lei como também procuram chamar a atenção para a necessidade de mudanças nas maneiras de pensar e agir dos indivíduos.

O direito dos negros de se reconhecerem na cultura nacional e poderem manifestar seus pensamentos com autonomia é uma das metas do parecer e está diretamente relacionada com a idéia de construção de uma nação democrática e cidadã. Não se pode acreditar na existência de uma verdadeira nação democrática e cidadã enquanto houver segmentos populacionais alijados do contexto sócio-político e econômico.

Uma outra meta diz respeito ao direito dos negros e de todos cidadãos brasileiros em cursarem todos os níveis de ensino, em instituições bem equipadas, com professores qualificados para lidar com diversas situações decorrentes do racismo entre os diferentes grupos. Essa qualificação passa pela formação para trabalhar com os mais variados saberes que vão permitir o entendimento e a sensibilidade indispensáveis para trabalhar a questão. Acreditamos que tais conhecimentos colaborarão para a valorização da identidade desse segmento populacional.

As diretrizes apontam três princípios para orientar, de forma geral, as ações dos sistemas de ensino e dos professores: 1. consciência política e histórica da diversidade; 2. fortalecimento de identidades e de direitos e 3. ações educativas de combate ao racismo e discriminações. Esses princípios trazem orientações para posturas a serem adotadas pela escola. São sugeridas vinte posturas e destacaremos algumas delas para fazermos alguns comentários .

Um trabalho mais reflexivo sobre o preconceito e a discriminação contempla os princípios da “consciência política e histórica da diversidade” e do “fortalecimento de identidades e de direitos”, pois, entre outras coisas, devem orientar para:

- *à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direito.*

Não se pode pensar em igualdade apenas em termos formais, ou seja, levando-se em consideração a igualdade prescrita em lei, conforme já descrito anteriormente.

- *à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial[...]*¹⁸

A concepção de que vivemos numa verdadeira democracia racial é antiga e baseia-se principalmente em dois fatos: na miscigenação que no Brasil aconteceu em grande escala e na comparação que se fazia e se faz até hoje – em menor intensidade - com a segregação racial e conflitos raciais nos Estados Unidos¹⁹.

¹⁸ O mito da democracia racial surgiu na elite, nos meios acadêmicos e, apesar de se ter em Gilberto Freyre, leia-se Casa Grande & Senzala (1933), o mais importante referencial, na verdade, ele está presente no pensamento racial brasileiro desde o século dezenove.

¹⁹ Cf em Skidmore, 1976.

Essa concepção não surgiu por acaso e a sociedade brasileira ainda traz em seus pensamentos uma ideologia racial que foi construída a partir de teorias racistas que estavam em pleno apogeu na Europa, no final do século XIX. Os europeus, reforçados intelectualmente com o prestígio das ciências naturais, acreditavam ter atingido a superioridade econômica e política devido à hereditariedade e ao meio físico favoráveis. Implicitamente, raças mais escuras ou climas tropicais seriam incapazes de produzir civilizações mais evoluídas²⁰.

Esse mito ainda é reforçado na escola porque a minimização da questão racial no Brasil leva os professores a não questionarem certas situações de conflito existentes em nossa sociedade, provocando nos alunos o sentimento de que o sucesso escolar deve-se exclusivamente ao esforço individual. Como os alunos não brancos são os que mais engrossam as fileiras dos "mais atrasados", estes acabam por interiorizar o fracasso, legitimando, assim, a idéia de que essa parcela da população não consegue melhorar sua situação de vida porque não se esforça.

- o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal.

Esses equívocos estão relacionados à idéia de que raça é uma só, a humana. Não cabe polemizar a questão racial brasileira partindo do argumento de que raças não existem, porque concordamos com esse argumento, porém, não podemos reduzir nosso entendimento a esse discurso ingênuo. Seria muito tranquilo não adotar o termo raça como forma de neutralizar o racismo, no entanto, a questão é muito mais complexa porque conforme Gomes (2005), *é no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças*.(p.49). Portanto, *raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza.* (idem).

Nesse sentido, não existe uma identidade humana universal. Mesmo com o processo de globalização em que a homogeneização cultural tenta se fazer presente, as identidades nacionais e locais se reforçam em atos de resistência a esse processo. (HALL, 2006)

- o desencadeamento do processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida.

A afirmação de identidades de sujeitos que tiveram sua historicidade negada ou distorcida passa pela desconstrução de algumas concepções enraizadas em nossa sociedade como: o mito da democracia racial; o "medo" de se tocar no assunto para não provocar o preconceito racial – como se ele não existisse; o racismo como somente um problema econômico e não também cultural; a existência do preconceito racial estar somente na escravidão. Se o professor buscasse conhecimentos sobre essas concepções e sobre a ideologia que elas acarretam, perceberia a complexidade do tema, contribuindo para o desencadeamento do processo de afirmação de identidades e da cidadania da população negra e mestiça afro-descendente brasileira.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

²⁰ Idem

As situações vivenciadas por toda minha trajetória profissional, reforçadas pelo que foi vivido nas escolas pesquisadas, nos revelam a importância dos debates sobre a problemática racial da população negra brasileira para que seja possível refletir sobre a situação desvantajosa em que se encontra essa população em relação à população branca, revelando que mais do que o preconceito há uma discriminação, um preconceito nada velado contra esse segmento populacional.

Um professor quando revela desconhecer a existência do preconceito racial em sala de aula, reforça tal preconceito e corrobora para uma ideologia que ainda está muito presente em nossa sociedade. E nesse caso, concordamos com Gramsci ao definir ideologia como concepção de mundo que se manifesta em todos os setores da vida (econômico, artístico, jurídico, ...), tanto individual quanto coletivamente. Dessa forma, ideologia está relacionada à capacidade de inspirar atitudes concretas e provocar a ação. Ora, se é fato que muitos professores, mesmo sem ter consciência disso, vêem seus alunos negros e mestiços afro-descendentes de forma inferiorizada, obviamente, que não vão perceber a existência do preconceito racial e se não o percebem, nada vão fazer para minimizá-lo, considerando, muitas vezes, que atitudes preconceituosas não passam de “intruínguas”.

Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves (1985) ao discorrer sobre os rituais pedagógicos²¹ a favor da discriminação racial, destaca que *a agressão às crianças negras vem acompanhada de um silêncio dos professores, sob a alegação de que um dia aprenderão e que o que importa é o caráter*. (p.314) O autor ainda afirma que

os professores tendem a transmitir estereótipos humilhantes acerca dos grupos étnico-raciais negros. Dificulta, assim, às crianças negras a formação de um ideal de Ego negro, e, em relação às crianças, de uma forma geral, estes conteúdos racistas acabam reforçando atitudes discriminatórias entre segmentos sociais significativos desta sociedade”. (p.324)

O mito da democracia racial, um dos aspectos de nossa ideologia, teve, como causa principal, o medo da classe dominante em ceder às exigências de cidadania à população negra. Evidente que aceitar democraticamente as diferenças significa aceitar também a igualdade de oportunidades. Como o sistema econômico e político brasileiro não permite essa relação de igualdade, destrói-se a identidade, a auto-estima e o reconhecimento dos valores do grupo oprimido, que no caso desse estudo é o negro.

As possibilidades de construção de uma auto-identidade positiva da população negra e mestiça afro-descendente no contexto escolar e as de conquistar, de fato, a condição de cidadãos, passam por alguns desafios:

. É necessário buscar formas de trabalhar contra o preconceito e a favor da cidadania tanto de forma contínua quanto pontualmente.

²¹ Gonçalves usa a expressão “rituais pedagógicos” emprestada de Cury (1985). Para esse autor “ritual pedagógico” seria o “funcionamento da formação pedagógica” e nele se expressam as práticas escolares que por sua vez expressam uma concepção de mundo. E, quanto mais burocratizada a instituição mais coercitivo o “ritual pedagógico” será.

. Necessita-se, urgentemente, buscar conhecimentos sobre a problemática racial brasileira.

. É preciso trabalhar em prol de uma identidade positiva para as crianças negras e despertar nos professores, alunos e responsáveis o entendimento sobre a situação das crianças negras no cotidiano escolar.

No ano de 2000, ao entrevistar uma colega professora com fins de obter dados para a minha tese de doutoramento, perguntei-lhe se ela fazia alguma atividade com os alunos, que trabalhasse a temática racial. Ela me respondeu que sim e deu como exemplo a exibição de um filme sobre o *apartheid* sul-africano. Ao final, ela diz: “Meus alunos ficaram muito aliviados em perceber que aqui no Brasil o racismo não existe”. Percebe-se, nesse depoimento, o desconhecimento da professora em relação a certos tipos de conhecimentos necessários à desconstrução e nova construção de um saber necessário para se começar a desconstruir certas idéias que ainda estão arraigadas no pensamento da população brasileira.

No que se refere à população negra, uma educação para o século XXI precisará passar, portanto, por um conhecimento que permita a desconstrução de falsas verdades sobre a população brasileira negra e mestiça afro-descendente. A ideologia racista que ainda povoa a cabeça de muitos professores e alunos tem uma história. Seu surgimento não foi por acaso. O sentimento de inferioridade que muitos ainda possuem, por terem uma ascendência africana ou indígena, que lhes dá uma aparência não europeizada dentro dos padrões “ideais” do que seria a população brasileira, termina por formar uma identidade negativa nessas pessoas, prejudicando sua forma de viver e de construir o mundo. Esse artigo buscou, portanto, provocar formas de refletir e sensibilizar para uma luta que ainda se faz muito necessária porque todo conhecimento tem como objetivo último o crescimento pessoal e profissional de quem o procura.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Lei 10.639/2003. Brasília, DF, junho/2005.

BUFFA, Ester & NOSELLA, Paolo. *A educação negada: uma introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. Cortez. São Paulo, 1991.

CARVALHO, José Murilo de. *As Batalhas da Abolição. Estudos Afro-Asiáticos*. Publicação do Centro de Estudos Afro-Asiáticos- CEAA. N. 15. Conjunto Universitário Cândido Mendes. Rio de Janeiro, Junho/1988. p. 14-23

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce. Uma Ciência Prática do Singular. In.: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A Invenção do Cotidiano*. 2. Morar, cozinhar. 3. Rio de Janeiro. Vozes, 1996.

CORRÊA, Darcísio. *A construção da cidadania. Reflexões histórico-políticas*. 2. ed. UNIJUÍ. Ijuí. 2000.

- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. 2.ed. EDUSC. Bauru, 2002.
- CURY, Carlos R. Jamil. *Ideologia e educação brasileira: Católicos e liberais*. 4 ed. Cortez - Autores Associados. São Paulo, 1988.
- DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. 2. ed.. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1987.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente. Identidade em construção*. 1ª reimp. EDUC , Pallas. São Paulo, Rio de Janeiro, 2004.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. Dominus (USP). São Paulo, 1965.
- FREYRE. Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. 11 ed. brasileira. Livraria José Olympio Editora. Rio de Janeiro, 1964. (1 ed. 1933)
- GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade*. Editora Renovar. Rio de Janeiro, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62
- GONÇALVES, L. Alberto de O. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial*. 1985. 183p. Dissertação. (Mestrado em Educação) UFMG. Minas Gerais.1985.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. 8 ed. Ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1989. (1 ed. 1942)
- HALL, Stuart. *Identidades Culturais na Pós - Modernidade*. 11.ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Lauro. DP&A Editora. Rio de Janeiro, 2006.
- HASENBALG, Carlos. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Edições Graal Ltda. Rio de Janeiro, 1979.
- _____. A pesquisa das desigualdades raciais no Brasil. In: *Relações Raciais no Brasil Contemporâneo*. IUPERJ. Rio de Janeiro, 1992.
- HASENBALG, Carlos A. & SILVA, Nelson do V.S. *Estrutura Social, Mobilidade e Raça*.: Ed. Vértice. São Paulo, 1988.
- ITURRA, Raul. *O Imaginário das Crianças. Os silêncios da cultura oral*. Portugal: Fim De Século. Lisboa, 1997.
- LOPES, Alice R.C. *Pluralismo Cultural e Políticas de Currículo Nacional*., 20ª Reunião ANPEd. Caxambu, set./1997.
- MOURA, Clovis. *A Sociologia do Negro Brasileiro*. Ed. Ática. São Paulo, 1988.
- PIOVESAN, Flavia. *Temas de Direitos Humanos*. Max Limonad. São Paulo. 1998.

SEYFERTH, Giralda. *As Ciências Sociais no Brasil e a Questão Racial*. In: *Cativeiro & Liberdade*. UERJ. Rio de Janeiro, 1989.

SISS, Ahyas. *Democracia Racial, Culturalismo e Conflito no Imaginário dos Não- Brancos*. Dissertação. 203p. (Mestrado em Sociologia). Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro - IUPERJ. Rio de Janeiro, 1994.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no Branco. Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Trad. de Raul de Sá Barbosa. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1976

TEIXEIRA, João Gabriel Lima Cruz. *A construção da cidadania*. UnB. Brasília, 1986.