

## **A África na sala de aula: seus objetivos, perspectivas e desafios**

Kátia Valim \*

### **RESUMO**

Este artigo traz uma reflexão sobre as relações étnico-raciais no Brasil, a partir das práticas pedagógicas, e problematiza o lugar dessas práticas na constituição das identidades étnico-raciais das crianças brasileiras. O trabalho se insere nos estudos sobre práticas, identidades e diversidade. A origem desse trabalho configura-se em um estudo de caso sobre as práticas cotidianas da escola e as identidades étnico-raciais, no qual se focalizou artefatos pedagógicos, interações e mediações do cotidiano escolar. O caráter étnico-racial da desigualdade brasileira na educação é manifestado tanto através do racismo direto, como através das sutilezas desse racismo nas diferentes interações em processo no cotidiano da escola. Nossa proposta é analisar a legislação que aponta para os estudos africanos e ao mesmo tempo retoma a discussão da cidadania negada após escravidão, além, é claro, da resposta escolar produzida nos manuais de estudos históricos, que contam outra história da escravidão anacrônica e mítica.

**Palavras-Chaves:** Práticas escolares; Identidades; Alteridades; Infância; História e cultura afro-brasileira.

### **Educação antirracista: o caminho à cidadania brasileira**

Em nove de janeiro de 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva alterou a Lei nº 9394 que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira”. Sanciona a obrigatoriedade da inclusão, no conteúdo programático, do estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, o que resgata a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil. Os conteúdos dessa temática, segundo a lei, serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas da Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Além disso, estabeleceu o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”.

---

\* Pós-graduanda em História da África pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas.

Esta lei constitui uma ação afirmativa,<sup>1</sup> fruto da luta antirracista do movimento negro que, cansados de conviver com a discriminação e racismo deixados pelo passado escravista, lutam pela sonhada igualdade.

As ações afirmativas visam combater o racismo existente na sociedade e corrigir efeitos de racismo históricos, idealizando a igualdade em uma sociedade democrática. Portanto, objetiva ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravagista, e a evitarem políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, manutenção de privilégios exclusivos para os grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição.

Trata-se, em suma, de um mecanismo sócio-jurídico destinado a viabilizar primordialmente a harmonia e a paz social, que são seriamente perturbadas quando um grupo social expressivo se vê a margem do processo produtivo e dos benefícios do progresso, bem como a robustecer o próprio desenvolvimento econômico do país, na medida em que a universalização de acesso à educação e ao mercado de trabalho tem como consequência inexorável o crescimento macroeconômico, a ampliação generalizada dos negócios, numa palavra, o crescimento do país como um todo. Neste sentido, não se deve perder de vista o fato de que a história universal não registra, na era contemporânea, nenhum exemplo de nação que tenha se erguido de uma condição periférica à de potência internacional, mantendo no plano doméstico uma política de exclusão, aberta ou dissimulada, legal ou meramente informal, em relação a uma parcela expressiva de seu povo. (GOMES *apud* SANTOS, 2005, p. 49).

A necessidade dessa lei deve-se ao sentimento de discriminação racial que há muito tempo tem servido como um fator determinante do destino social, econômico, político e cultural dos afro-brasileiros. A necessidade de mudar tais destinos serviram de incentivo na tentativa de criar técnicas sociais para melhorar sua posição social e/ou obter mobilidade social vertical, visando superar a condição de excluídos e miseráveis.

A educação foi considerada um meio para a promoção de *status*, mas foi reconhecida como um instrumento de discriminação, pois a educação formal possuía responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais uma vez que além de eurocentrista desqualificava o continente africano, inferiorizava racialmente os negros e os colocavam invisíveis nas abordagens históricas.

---

<sup>1</sup> Conceito que exprime uma espécie de tratamento discriminatório, de acordo com o ordenamento jurídico, fazendo que o direito seja garantia de tratamento mais equânime no presente como compensação à discriminação sofrida no passado. (SANTOS, 2005, p. 45).

Ao perceber essa lacuna na educação, os movimentos sociais negros passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado brasileiro, no que se refere à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira. Parte dessa reivindicação já constava na declaração final do 1º Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro – TEN, no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, portanto, há mais de meio século.

Em Brasília, foi realizado um evento conhecido como “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e pela Vida”, em 1995, que destacava a ação do movimento negro na denúncia da discriminação racial e na condenação do racismo contra negros no país. Houve a entrega, ao presidente Fernando Henrique Cardoso, do “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”, no qual podemos destacar:

- Implementação da convenção sobre eliminação da discriminação racial no ensino;
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela união;
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e impacto destas na evasão e repetência de crianças negras. (EXECUTIVA *apud* SANTOS, 2005, p. 25).

Com as pressões antirracistas consideradas legítimas, políticos de diversas tendências ideológicas, em vários estados e municípios brasileiros, reconheceram a necessidade de reformular as normas que regulam o sistema de ensino. Assim, antes do estabelecimento da lei em 2003, o movimento negro articulado aos políticos mais sensíveis à questão racial brasileira, conseguiram incluir em algumas regiões (Bahia, Belo Horizonte, Brasília, Porto Alegre, Belém, Aracaju, Teresina e cidade de São Paulo) a História dos Negros no Brasil e a História do continente africano nos Ensinos Fundamental e Médio das redes estaduais e municipais de ensino.

A educação antirracista, segundo Cavalleiro (2005), é como um recurso para melhorar a qualidade do ensino e preparar todos os alunos para a prática da cidadania, uma vez que tem por objetivo a erradicação do preconceito, das discriminações e dos tratamentos diferenciados. Com isso, ela promove a reconquista de uma identidade positiva,

aos grupos atingidos, dotada de amor e orgulho próprios, como também, pode causar a transformação de nossa sociedade, no sentido de incluir os indivíduos ao direito à cidadania. Mas, de onde surgiu este preconceito?

### **Origem do preconceito racial e a questão da negritude**

Lilia Schwarcz (1993) trata sobre as teorias raciais produzidas durante o Século XIX – Positivismo, Evolucionismo e Darwinismo – que chegaram ao Brasil a partir de 1870. De acordo com seus estudos, as grandes viagens inauguraram um momento de percepção da diferença entre homens e proporcionou constantes debates e reflexões. Nas narrativas de viagem aliavam-se as fantasias e a realidade, os “novos homens” eram descritos como estranhos e, após o Século XVIII, foram caracterizados como selvagens e primitivos.

A teoria humanista de Rosseau indicava homens americanos com uma evolução e possível “perfectabilidade” que se resumia em liberdade de resistir ditames da natureza ou acordar neles. Essa visão era baseada na capacidade singular dos homens sempre se superarem. Analisando a origem da desigualdade entre homens, Rosseau (1999, p. 2) afirma: “[...] se há uma bondade original da natureza humana: a evolução social corrompeu-a”. Assim, o teórico se afastava da ilustração por defender um progresso às avessas.

A partir do final do Século XVIII, vertentes negativas de interpretação sobre o Novo Mundo se intensificam e mudam a visão inocente à inata maldade do selvagem: “a da suposta inferioridade física do continente, e de uma conseqüente debilidade natural das espécies [...] todos condenados por natureza a uma decadência irresistível, a uma corrupção fatal”. (GERBI *apud* SCHWARCZ, 1993, p. 46). Tal otimismo advinha da tradição igualitária da Revolução Francesa, que considerava diversos grupos como povos e nações.

Cornelius Pauw (1771) introduziu a noção de degeneração, cujo significado se referia a espécies consideradas inferiores devido a menor complexidade em sua formação orgânica, passou a referir-se como “[...] um desvio patológico do tipo original”. (p. 56). Por isso, acreditava que os americanos não eram apenas imaturos, mas também decaídos.

Buscando na origem do homem, vários autores se debruçaram nesse desafio, dando origem a duas vertentes: a monogenista e a poligenista. A primeira congregou a maior parte dos pensadores que acreditavam que a humanidade era uma. Tendo a Bíblia como fonte,

afirmavam a origem comum entre os homens, porém, porém, a diversidade de tipos humanos seria produto de “[...] maior degeneração ou perfeição do Éden”. (QUATREFAGE *apud* STOCKING *apud* SCHWARCZ, 1993, p. 48).

A segunda teoria baseava-se na interpretação biológica e na análise dos comportamentos humanos que passaram a ser encarados como resultado de leis biológicas e naturais. Teorias como frenologia e antropometria auxiliaram os cientistas sociais da época preocupados com a origem biológica da degeneração humana na interpretação da capacidade humana, baseado no tamanho e na proporção do cérebro dos diferentes povos e, somadas ao recurso craniologia técnica, incluíam a medição do índice cefálico. Esse modelo determinista proporcionou hipóteses como a antropologia criminal, argumentando ser a criminalidade um fenômeno físico e hereditário.

Discutindo essa questão, Schneider (2006) afirma que a ciência estipulou a existência de uma inferioridade intrínseca, que impediria a existência de conversão, assimilação ou aprendizado natural aos indivíduos racionais. O conceito “raça” recebeu o reforço de critérios morfológicos como cor de pele, formato de nariz ou de crânio que, vistos como verdade científica, resultaram na afirmação da desigualdade natural das raças.

Paul Broca (1841), famoso anatomista, craniologista, estudioso da biologia humana e defensor das teorias poligenistas no Século XIX, defendia que o principal elemento da análise era o crânio, a partir dele se poderia comprovar a inter-relação entre inferioridade física e mental. Seu objetivo era chegar à reconstrução de tipos, raças puras, uma vez que era condenado à hibridade humana em função da suposta esterilidade das espécies miscigenadas. Esse teórico e seus colegas da Escola Cranológica Francesa, adeptos do poligenismo, acreditando na tese da imutabilidade das raças, traçaram paralelos entre o exemplo da não fertilidade da mula e uma possível esterilidade do mulato.

O embate entre poligenistas e monogenistas ocorreu a partir da publicação de **A origem das espécies**, em 1859, por Charles Darwin. Esse forneceu uma nova relação com a natureza e, aplicado a várias disciplinas sociais – Antropologia, Sociologia, História, Teoria Política e Economia – formou uma geração social: a geração darwinista. (HOFSTADLER *apud* SCHWARCZ, 1993). Inaugurou-se conceitos como competição, seleção do mais forte, evolução e hereditariedade passaram a ser aplicados aos mais variados ramos do conhecimento: na Psicologia, na Lingüística e na Pedagogia.

É interessante ressaltar que na esfera política, o darwinismo forneceu sustentação teórica para práticas imperialistas europeias, na medida em que tomou a noção de seleção natural como justificativa para a explicação do domínio ocidental, “mais forte e adaptado”. (HOBSBAWN; NÉRÉ; TUCHMAN *apud* SCHWARCZ, 1993, p. 56).

As raças humanas, enquanto espécies diversas deveriam evitar a hibridação, pois acreditava-se que não se transmitiria caracteres adquiridos, nem mesmo por meio do processo de evolução social. A mistura de raças era considerada nociva à sociedade, porque o resultado era sempre degenerado ou mais fraco, carregava defeitos de cada um dos seus ancestrais, sendo assim, um dano, uma sub-raça decadente e inferior. A eugenia – que significa “boa geração” – foi criada por volta de 1865 e consistia em um procedimento científico para aperfeiçoar artificialmente a qualidade genética de uma população e, para isso, intervia na reprodução das populações visando a produção de nascimentos desejáveis e controlados. Enquanto movimento social, preocupava em promover casamentos entre grupos e desencorajava casamentos híbridos.

Os autores darwinistas acreditavam que o progresso estaria restrito às sociedades “puras”, assim, o bom desenvolvimento da nação seria resultado, quase direto, de sua conformação racial pura. Já os negros, amarelos e mestiços seriam considerados inferiores não por serem incivilizados, mas por serem incivilizáveis, não perfectíveis e não suscetíveis ao progresso. (RENAN *apud* SCHWARCZ, 1993).

Boa parte destas teorias racistas originaram da reinvenção do mito de Noé que classifica a diversidade das raças em três grupos, cada um representado por um filho do patriarca:

Jafet seria o ancestral dos brancos; Sem, o dos amarelos; e Cam, pai de Canaã, o dos negros. Em Gênesis, narra-se a aliança que Deus fez com Noé seja o Senhor Deus de Sem, e de Canaã seja seu escravo! Que Deus dilate a Jafet; e esse habite nas tendas de Sem, e Canaã seja seu escravo! (SHNEIDER, 2006, p. 78).

A ascensão do racismo científico logo se faria sentir no Brasil, principalmente com a visita de Arthur Gobineau e Louis Agassiz ao Rio de Janeiro entre 1865 e 1870. Eles registraram a lástima de uma país cheio de negros, pior ainda, mestiços; viam os brasileiros como “uma multidão de macacos”, lamentavam a decadência da civilização branca em função da mistura com o sangue inferior e o conseqüente abastardamento das “raças puras”.

Nas palavras do zoólogo Louis Agassiz, citado por Shneider (2006, p. 82): “[...] aqueles que põem em dúvida os efeitos perniciosos da mistura de raças e são levados por falsa filantropia a romper do destino de um país tão marcado pela mescla entre raças e pela ampla presença dos negros, que, por mais de três séculos, afluíam coercitivamente ao Brasil”.

Toda essa ideologia negativa dos não brancos deixou marcas na sociedade brasileira, de forma que de acordo com Brandão, citado por Munanga (1999), há uma tendência a utilizar elementos simbólicos de fuga de sua caracterização racial ou étnica e se nomear, o mais próximo que sua realidade fenotípica e socioeconômica os possibilitam, do modelo branco. Essa fuga simbólica é produto de uma ideologia da mestiçagem, produzida no país ao longo do Século XX, que construiu a noção de país mestiço. A mestiçagem não conseguiu resolver os efeitos de hierarquização dos três grupos de origem e os conflitos de desigualdades resultantes dessa hierarquização. Assim, é negro no Brasil aquele que se define com tal, para Munanga, (2004, p. 56) “[...] trata-se de uma decisão política”.

Na busca pela compreensão da raça como um fator de peso significativo na lógica da estruturação e desenvolvimento das relações sociais, Brandão (2003) aborda a perspectiva de que a questão racial está diretamente relacionada com a continuidade histórica e a reprodução das desigualdades sociais e econômicas entre brancos e afro-descendentes no Brasil. O autor utilizou, como ferramenta, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – BGE – e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD. Devido à origem histórica comum, agregou “pretos” e pardos na noção de afro-descendentes e, destacando sobre a confiabilidade dos dados obtidos no estado do Rio de Janeiro, afirma que as dúvidas surgem devido a: i) existência de um amplo espectro de classificações raciais que circulam no senso comum; ii) existência de um contínuo de cor, que estabelece inúmeras gradações entre negros e brancos; iii) o fato de elementos socioeconômicos (como renda e escolaridade) influenciarem a autopercepção dos indivíduos acerca de sua própria raça.

Um vez que o racismo brasileiro é, no plano das representações, de cor e não de origem, os afrodescendentes podem se classificar junto ao grupo mais branco, desde que possuam possibilidades para tal, que se relacionem com seu capital econômico ou cultural, bem como sua própria realidade climática. Trata-se:

[...] da “violência simbólica” que acompanha o racismo “assimilacionista” brasileiro. Esse tipo de racismo pode, neste nível representacional assimilar os negros no seio da sociedade branca, desde que estes sejam “mestiços”, ou demonstrarem o esforço de serem menos negros, seja pela sua própria autodefinição, seja pelos símbolos econômicos e culturais que podem postar. Na ideologia racial brasileira, a noção de “cor” que é afirmada como negação da marca de raça, é na verdade uma transmutação desta, pois a “cor” da pele somente tem sentido como elemento classificatório nos quadros de uma avaliação fenotípica e naturalizante anterior. (BRANDÃO, 2003, p. 21).

Sobre a questão da branquitude, Rossato (2001) a define como uma consciência silenciada quase incapaz de admitir sua participação provocante em conflitos raciais que resistem, assim, em aceitar e em se relacionar com a experiência dos que recebem a violação do preconceito. Afirma que essa branquitude é imposta por uma sociedade, na qual ser branco é a norma, ou seja, a noção hegemonicamente estabelecida e legitimada indica que a brancura está associada a uma situação de privilégio que desacredita na presença da austeridade de sua posição e, por isso mesmo, é incapaz de compreender a experiência do outro. A experiência branca pode ser compreendida como “uma forma de amnésia social associada com certos modos de subjetividade” que, com esse raciocínio, a experiência de outros grupos raciais (negros, pardos em geral, não brancos) são descaracterizados como seres humanos e, por consequência, são percebidos como indicadores de desajuste no contexto da humanidade (ROSSATO, 2001, p. 32).

Uma vez que as instituições sociais refletem e reproduzem o que é veiculado e determinado na sociedade, podemos perceber que há racismo e discriminação também na escola. Entendemos que os fatores sociais e culturais exercem papel crucial no processo de alfabetização de uma criança, havendo conexões entre fatores sociais de natureza cultural e histórica, bem como os de natureza interpessoal. Segundo o teórico, a linguagem, além de instrumento de comunicação, é também instrumento que tem dado configuração à evolução dos povos. Assim, as crianças aprendem e internalizam o que se veicula no contexto em que vivem e, no caso específico da discriminação, aprendem a internalizar as representações racistas. No Brasil, há muitos ditos populares entre a sociedade hegemônica e historicamente representada por brancos que são repassados de geração em geração, como exemplo: “este é um negro de alma branca”, “negro quando não suja na entrada, suja na saída”. Tais expressões mostram o grau de preconceito racial no país e se reproduzem nas diferentes instituições sociais e em todas as classes sociais que constituem a nação.

Segundo Souza, (2005) a linguagem é um dos veículos centrais na transmissão das ideologias, pois “é capaz de tornar-se o repositório objetivo de vastas acumulações de significados” (p.25), transmitindo às gerações futuras as concepções e significações construídas e acumuladas por gerações anteriores e possibilitando, assim, a preservação de conceitos e pré-conceitos que subjagam e/ou supervalorizam determinados grupos sociais.

Nas palavras do dicionário **Aurélio**, negro significa “[...] indivíduo de raça negra, sujo, encardido, maldito, perverso. Escravo.” (FERREIRA, 1986, p. 1187). Sabe-se que definições de dicionário são baseadas em hábitos culturais de uma determinada sociedade, ou povo. Elas são entendidas como de cunho ideológico, se tais expressões forem relacionadas a pessoas ou grupos de forma a estigmatizá-los, a qualificar negativamente ou positivamente estes segmentos sociais. Na cultura racista brasileira já é comum relacionar pessoas negras a coisas negativas. Essas definições tendem a consolidar a discriminação, podendo provocar situações desagradáveis e, mais ainda, como poderá uma criança ou jovem gostar de ser visto ou chamado de negro?

Apesar de a autoestima ser um valor atribuído pelo próprio indivíduo a seu grupo ou a si mesmo, este não a constrói isoladamente, mas influenciado pelas representações sociais predominantes no seu meio. A autoestima é construída a partir da apreensão feita pelo indivíduo de concepções sociais predominantes sobre si e o grupo que o representa. Ao consolidar sua percepção negativa, os não brancos tendem, muitas vezes, a criar uma tentativa de fuga através de mudanças em suas atitudes e posturas para ficarem o mais próximo possível dos brancos e, assim, serem bem-sucedidos e poderem “subir na vida”. Esse fenômeno é caracterizado como uma busca da descolonização por meio da imitação do comportamento branco tido como dominante. Elas se vendem (deixando pra trás sua herança cultural e étnica) para atingir algum sonho ou objetivo, os quais são excluídos, restritos e facilmente encontrados no “reino” branco.

Repensar a raça e esta experiência branca certamente não é trabalho para ser feito num passe de mágica, mas sim mediante a conscientização crítica (Freire, 1970) de várias gerações. Rodriguez (1998) argumenta que para transformar esta situação racial de preconceito e indignação certamente demandará bastante trabalho político e muita ajuda da academia na compreensão deste fenômeno. (ROSSATO, 2001, p. 32).

## **A Escola como instrumento de mudanças sociais**

A escola, de acordo com os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação e racismo, por possibilitar em seu espaço a convivência de pessoas com diferentes origens étnicas, culturais e religiosas. Além disso, sua atuação é intencional, sistemática, constante e obrigatória. É notável sua responsabilidade em contribuir para a transformação dos processos de exclusão de parte da sociedade. Já que a escola pode impulsionar uma ação cultural e política a caminho da transformação do indivíduo e das relações sociais.

A escola é um “espaço sociocultural, ordenado em dupla dimensão [...] onde os sujeitos não são apenas agentes passivos”, mas dialógicos, como sugere Gadotti (2007, p. 12-13), pois trata-se de um espaço de relações em contínua construção, de conflitos e negociação, em que cada instante se dá “[...] a reprodução do velho e a possibilidade de construção do novo”. (p. 14).

A educação, de maneira geral, é um processo constituinte da experiência humana, por isso se faz presente em toda e qualquer sociedade. Esse processo é marcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio que construímos o nosso conhecimento. Sendo assim, tanto o desenvolvimento biológico quanto o domínio das práticas culturais existentes no nosso meio são imprescindíveis para a realização do acontecer humano. E esse acontecer se caracteriza pela unidade do gênero humano e pela riqueza da diversidade.

Assim, a escola pode garantir e promover o conhecimento de si mesmo, no encontro com o diferente. Mas a educação possui limitações para apreender essa diversidade, pois a formação pedagógica dos profissionais baseia-se na uniformidade que se encontra atrás do discurso da igualdade. Além disso, há grande desigualdade social que, muitas vezes, coopera para a dificuldade em oferecer um tratamento igual aos alunos, e, na tentativa de minimizar essa desigualdade, educadores acabam implementando práticas e estratégias com erros e confusões.

Logo, Cavalleiro (2000) enfatiza que é necessário quebrar com o discurso de uma suposta igualdade que, na prática, se confunde com a uniformidade e a universalidade. Há que se esclarecer que uma coisa é dar o tratamento igual no sentido de respeitar a dignidade de cada sujeito presente na realidade escolar. Outra coisa é dar um tratamento uniformizado

e padronizado a todos, desconsiderando as efetivas realidades psíquicas, econômicas, sociais e culturais. Lembra-nos, ainda, que a brancura – ideologia racial que faz do branco o “sujeito universal e essencial” – está muito arraigada no pensamento pedagógico e na prática escolar.

De acordo com pesquisas realizadas, é possível perceber o alto grau de racismo, preconceito e discriminação existente na escola. A primeira pesquisa teve como universo de investigação 82 livros didáticos em 22 escolas na Bahia e, da segunda participaram 442 alunos de ensino público, sendo 238 brancos, 121 pardos e 83 negros. Concluíram que existe a ideologia de inferiorização do negro que é fortalecida na escola, através do livro didático e do professor, sob a forma de estereótipos e preconceitos. A segunda, constatou qualidades socialmente positivas são atribuídas aos brancos, como ser amigo, simpático, estudioso, inteligente, bonito, rico; já os negros, receberam aquelas socialmente marginalizadas pela sociedade, como ser burro, feio, porco, ladrão. O que se percebe é a opinião generalizada sobre a inferioridade do negro e a superioridade dos brancos.

Quanto às possibilidades de mobilidade ocupacional para brancos e negros, os entrevistados mostraram-se pouco receptivos ao negro. No que diz respeito ao casamento, constataram que

A instituição casamento é nitidamente atribuída a pessoas de cor branca, pois somente 19,2% dos casamentos são realizados entre negros. Tal dado sugere que os entrevistados pensam a família negra como menos estruturada do que a família branca. [...] deixando claro que a intensidade do preconceito racial é bastante alta; uma vez que os percentuais alcançados pelo negro nas qualidades negativas, nas profissões de baixo status ocupacional ou na pouca integração às relações matrimoniais são sempre altos e recorrentes. (SANT'ANA apud SOUZA, 1990).

A pesquisadora Vera Maria Figueiras (1990) analisa também a postura do professor por ser ele aquele que transmite, a partir de sua condição de autoridade central na sala de aula, conceitos que serão absorvidos pelos alunos como conhecimentos científicos, verdadeiros. Por esse motivo, estudar a formação do professor, no que toca a sua visão sobre o negro é crucial para se perceber em que medida a escola está preparada para lidar com a questão racial.

Foram entrevistados 16 professores, envolvendo diversas áreas do conhecimento, atuando em séries e graus de escolaridade distintos, com o objetivo de avaliar o grau de

conhecimento e as opiniões a respeito do negro. As questões se dirigiam a três situações pedagógicas, a saber:

- 1) os professores reconhecem a existência do preconceito racial na escola, seja entre alunos e professores em relação aos alunos, ou entre o corpo administrativo;
- 2) todos os professores declararam não ter recebido qualquer tipo de orientação pedagógica sobre a questão racial no Brasil, por ocasião dos seus cursos de formação profissional ou nas escolas onde lecionam ou lecionaram;
- 3) a realidade acima descrita permitiu aos professores, por unanimidade, declararem que o professorado não está capacitado para lidar com a questão racial.

Portanto quanto aos programas de valorização do negro, verificou-se que a maioria das escolas pesquisadas não conduz qualquer trabalho com tal linha de ação. As iniciativas que ocorrem partem isoladamente e são bastante raras. Quanto ao envolvimento da escola, o enfoque torna-se mais comemorativo do que questionador.

Pode-se concluir, portanto, que a postura do educador diante da questão racial, em sala de aula, é como mantenedor e difusor do preconceito racial entre os alunos, seja por omissão, seja por efetivas declarações racistas, seja ainda pelo simples fato de desconsiderar a questão, até mesmo por tratá-la como um problema menor ou inexistente.

Quanto ao livro didático, foram detectados os seguintes dados, interpretados como preconceituosos:

- 1) nas ilustrações e textos, os negros pouco aparecem e, quando isso acontece, estão sempre representados em situação social inferior à do branco, estereotipados em seus traços físicos ou animalizados;
- 2) não existem ilustrações relativas à família negra, é como se o negro não tivesse família;
- 3) os textos induzem a criança a pensar que a raça branca é mais bonita e mais inteligente;

- 4) nos textos sobre a formação étnica do Brasil, foram detectadas as presenças do índio e do negro; o branco não é mencionado (em alguns casos): já é pressuposto;
- 5) índios e negros são mencionados no passado, como se já não existissem mais;
- 6) os textos de história e estudos sociais limitam-se a referências sobre as contribuições tradicionais dos povos africanos.

Destaca-se que os autores da pesquisa nos livros didáticos listaram os estereótipos e preconceitos encontrados e um dos mais evidentes é aquele que eles denominaram de a animalização do negro, que é exposta de várias maneiras, sendo a mais comum a associação da cor preta a animais (porco preto, cabra preta, macaco preto), ou a seres sobrenaturais animalizados (mula-sem-cabeça, lobisomem, saci-pererê). Afirma-se que há uma insistência nítida em retirar do negro a condição humana ou então, em reservar-lhe um papel subalterno na hierarquia social.

Sobre essa questão dos livros didáticos, Bittencourt (1997) diz que ele

[...] é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca. (BITTENCOURT, 1997, p. 72).

Muitas vezes, textos, livros ou histórias, com enfoque na pobreza, na violência e em outras mazelas sociais, colocam os negros como protagonistas. Além disso, no interior da sala de aula ocorrem atitudes racistas, que, muitas vezes, não são levadas a sério. São provocações, piadinhas e apelidos – geralmente “amenizados” por sorrisos – que terminam sendo vistos como “brincadeira” e não como afronta e desrespeito, como precisam ser considerados.

Neste sentido, a sala de aula e a escola como um todo tem se caracterizado como um espaço de conflito no qual as crianças e adolescentes, negras e negros, sentem dificuldade de consolidar, positivamente, sua identidade e sua auto-estima. Isto dá-se, principalmente, pela costumeira vinculação do negro com situações ou coisas pejorativas, através de apelidos e comparações grosseiras e desagradáveis. (SOUZA, 2001, p. 112).

A escola erra quando coloca a questão racial como algo específico dos negros, como um “problema do negro”. Para Cavalleiro (2000), em um contexto social em que as diferenças raciais significam desigualdade de oportunidades, “[...] ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo” (p. 45) para uns, negros e indígenas, e, conseqüentemente, superioridade, respeito e valorização para outros (brancos). Percebe-se que o racismo é negado de forma veemente no discurso da sociedade e da escola, mas se mantém presente no sistema de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas racistas. Dessa forma, para se trabalhar com a questão racial na escola não se pode desconsiderar essa ambigüidade. Antes, é preciso desvelá-la e combatê-la.

Na opinião de Gomes (2002), uma forma de combater o racismo na escola é desvelar os mecanismos sutis, através dos quais esse racismo se perpetua. São eles: a linguagem que se manifesta através dos apelidos pejorativos, dos xingamentos racistas, do discurso que reforça a suposta inferioridade, da invisibilidade do negro nos livros didáticos, do silêncio sobre a questão racial. Deve-se erradicar as práticas explícitas de racismo que ocorrem nas escolas e que atingem o aluno, o professor, os pais e as mães negros(as). Como exemplo, temos a diretora de uma escola pública que, ao enturmar os alunos de seis anos, fazia uma divisão racial, colocando os negros e os mestiços na mesma sala, porque segundo ela, “eles não vão dar em nada mesmo.” – uma retórica popular que estabelece a diferença e desigualdade pelo simples atributo da cor da pele.

Gomes (2002) apresenta como alternativa a abertura da escola para o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos da comunidade.

Essa experiência é importante pois nos mostra que uma coisa é dizer de longe que respeito e reconheço o outro na sua diferença e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência cotidiana com esse outro. O estar frente a frente com o diferente nos mostra os nossos limites e nos disciplina a aprender relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores. (GOMES, 2002, p. 285).

O autor afirma ainda, como um caminho, conhecer a história de luta contra a escravidão, o racismo e a exclusão social, que pode ser uma forma da escola e dos educadores construir uma prática pedagógica que contemple a diversidade, pois, sendo uma instituição social e um direito de todos os cidadãos, é dever e obrigação da escola criar condições e construir práticas que atendam segmentos que estão dentro dela.

Para isso, é necessário repensar o papel que a cultura negra ocupa na escola, já que aparece como um recorte de uma visão estreita de cultura presente no ambiente escolar, externa aos indivíduos e não a todos os modos de vida de uma sociedade. A cultura negra se apresenta de forma cristalizada e recortada, ficando reduzida à dança, à música, ao futebol, à sensualidade da mulata, ao carnaval ou como cultura da violência e da exclusão: meninos de rua, traficantes que ocupam a favela, os detentos, entre outros.

Dessa forma, reconhecemos que a escola desempenha um importante papel na sociedade e é passível de mudanças. Acabar com o preconceito, o racismo e a discriminação é um grande desafio da educação e exige que busquemos reavaliar nossa postura, linguagem e prática escolar.

### **Por que estudar a África?**

Afirmava Silva (2003) a necessidade e a urgência do estudo, no Brasil, sobre a África. Segundo ele, a história da África é importante para nós brasileiros, porque ajuda a explicar-nos. Mas é importante também por seu valor próprio e porque nos faz melhor compreender o grande continente que fica em nossa fronteira leste e de onde proveio quase a metade de nossos antepassados. Não pode continuar o seu estudo afastado de nossos currículos, como se fosse matéria exótica. Ainda que disto não tenhamos consciência, o *oba*, do Benim, ou o *angola* a quiluanje estão mais próximos de nós que os reis da França.

## **Africa in the classroom: its goals, perspectives and challenges**

### **ABSTRACT**

This article brings a reflection about the racial ethnic relations in Brazil from pedagogical practices and problematizes these practices related to the ethnic racial identity of the Brazilian children. This paper is a part of the doctorate thesis of the author that studies practice, identity and diversity. The origin of this work is configured in a case study about the daily practices of school and the ethnic racial identity in which was focused on teaching resources, interactions and mediations on the school routine. The ethnical racial characteristics of Brazilian racial difference in education is expressed by direct racism and by subtleties of this racism in the different interactions and processes on the school routine. The propose is to analyze the law that points to African studies returning to the debate about citizenship and slavery. We will also look into the answer produced in the manuals of history suggesting a mythic and anachronistic view of slavery.

**Keywords:** Identities; Otherness; Childhood; History and Afro Brazilian Culture.

### **REFERÊNCIAS**

A DIFÍCIL tarefa de definir quem é negro no Brasil: entrevista de Kabengele Munanga. **Revista Estudos Avançados USP**, v. 18, n. 50, p. 51-56, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Loyola, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Orientações e ações para educação das relações Étnico Raciais**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana.** Brasília/DF: Secretaria Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004.

BROCA, Paul. **Tratado de Patologia Cirúrgica.** Paris: Universidade de Paris, 1841.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Negro. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Negro. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 1186.

FIGUEIRAS, Vera Maria. Preconceito racial nas escolas. **Revista estudos afro-asiáticos,** São Paulo, n. 18, maio 1990.

GADOTTI, Moacir. **Educar para um outro mundo possível.** São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GERBI, Antonello. **O novo mundo: história de uma polêmica.** São Paulo: Cia das Letras, 1996.

LEMONS, Rosália de Oliveira. **O negro na educação e no livro didático: como trabalhar alternativas.** Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2001.

MOURA, Clovis. **As injustiças de Clio: o negro na historiografia brasileira.** Belo Horizonte: Oficina de livros, 1989.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** 2 ed. Brasília: MEC, 2005.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na leitura didática. **Estudos Afro-asiáticos,** ano 23, n. 3, p. 421-461, 2003.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Relações raciais e educação: alguns determinantes.** Niterói: Intertexto, 1999.

PAUW, Cornelius de. **Recherché sur les philosophiques américains.** Mémoires intéressants fluidez SERVIR à l'Histoire de l'espèce Humaine. Avec une Dissertation sur l'Amérique & les américains. Londres: [S.N.], 1771.

**Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC – Ministério da Educação e da Cultura, 1997.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**; Discurso sobre as ciências e as artes. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. II. (Coleção “Os pensadores”).

ROSSATO, C.; GESSER, V. A experiência de branquitude diante dos conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 11-36.

SANTOS, João Paulo de Faria. **Ações afirmativas e igualdade racial**: a contribuição do direito na construção de um Brasil diverso. São Paulo: Loyola, 2005.

SCHNEIDER, Alberto. Mistificações da Ciência: teorias sobre a “inferioridade biológica dos negros já foram tidas como verdades científicas. **Revista Temas brasileiros**: novas pesquisas brasileiras refazem o retrato da presença negra, n. 3, 2006. Edição especial temática.

SCHWARZ, Roberto. **Um mestre na periferia do Capitalismo**: Machado de Assis. São Paulo: Duas Cidades, 1993.

SILVA, Alberto da Costa e. **Um rio chamado Atlântico**: a África no Brasil e o Brasil na África. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2003.

SOUSA, Andréia L. Personagens negros na Literatura Infantil e Juvenil. In: CAVALLEIRO, E (Org.). **Racismo e Anti-racismo na Educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.