

# **A EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA**

## **Equipe elaboradora:**

Gustavo Henrique Araújo Forde

Izaura Márcia Venerano

Yasmim Poltronieri Neves

Núcleo de currículo – CEAFFRO – SEME/PMV

## INTRODUÇÃO

Dentro de uma perspectiva de políticas públicas inclusivas, o Estado brasileiro, pela primeira vez na sua história, trata das desigualdades raciais como uma questão nacional específica, ao promulgar a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), ao incluir, no âmbito de todo o currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira.

No entanto, essa medida, que é uma antiga reivindicação do movimento social negro, vai para além das políticas universalistas em educação, pois busca reparar, de alguma forma, danos que se repetem há cinco séculos, contra a identidade e os direitos civis de milhões de negros(as) brasileiros(as) que, comprovadamente, se encontram em posição de desvantagem perante outros grupos étnicos, dentro das relações socioeconômicas deste país.

Nas últimas décadas, como resultado de lutas, o Estado do Espírito Santo tem se destacado no cenário nacional por ser um dos pioneiros em legislar sobre a temática afro-brasileira, além de acumular experiências em espaços de instituições públicas, em especial na área da educação. Entre as leis que tratam desse segmento étnico no Estado, destacamos: o Decreto estadual nº 6.694, de 1-4-1996, que institui o Grupo de Trabalho Intersecretarial, com a finalidade de desenvolver políticas educacionais para a valorização do povo negro; a Lei nº 4.803, de 21-12-1998, que institui a inclusão da História Afro-Brasileira no conteúdo curricular das escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória; a Lei nº 7.688, de 19-12-2003, que autoriza o Poder Executivo estadual a promover campanha educativa de combate ao racismo; a Lei nº 7.723, de 12-1-2004, que institui a política de promoção da igualdade racial no Espírito Santo; e a Portaria nº 052, de 17-8-2004 que constituiu uma comissão para implementar, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, as disposições da Lei nº 10.639/03, que trata da obrigatoriedade da temática da “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo.

Considerando a valiosa contribuição que trabalhadores escravizados trouxeram para a construção da riqueza deste país e também que, segundo dados do IBGE (1999), o Brasil é o segundo país em população negra fora da África, que pretos e pardos representam 45% da população brasileira, é que passamos brevemente a tratar das questões da educação e do currículo envolvendo os afro-descendentes.

Segundo o parecer nº. 003 da professora Petronilha (2004, p.1),

Para reeducar as relações étnico-raciais no Brasil é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Assim sendo, formular uma pedagogia que aponte algumas alternativas de intervenção no currículo prescrito, de modo a subverter a lógica do racismo, estruturar uma educação anti-racista para crianças, jovens e adultos negros(as), visto que entendemos o racismo como um elemento estrutural das sociedades modernas; e criar uma proposta de pedagogia interétnica não tem sido tarefa fácil para pesquisadores, educadores e militantes.

Pensar em currículo é pensar em espaço de poder,<sup>1</sup> é principalmente observar o que nos diz Apple (1994, p.59):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma 'tradição seletiva' resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Esse é, sem dúvida, um espaço de poder intrincado, complexo, viscoso, pois, ao tratarmos da questão das diferenças, das identidades, do eu e do outro, dos multi, inter e transculturalismos, estamos percorrendo o terreno das capturas, das

---

<sup>1</sup> Poder é aqui entendido como algo que circula, que só funciona em cadeia e que nunca está localizado aqui ou ali. É algo que não está restrito a mãos de alguns, nunca se apresenta como uma riqueza ou um bem. Poder não é propriedade e sim uma estratégia. O poder é algo que funciona e se exerce em rede. Os indivíduos, por sua vez, circulam dentro das malhas do poder e estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação (FOUCAULT, 2002).

coisas territorializadas ou não, e até da possibilidade de o diferente ser apenas respeitado e tolerado.

## A EXCLUSÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO TEM COR

Já há algum tempo, pesquisadores vêm demonstrando o quadro de desigualdades raciais na educação brasileira. Gonçalves (1985), ao realizar uma pesquisa em escolas públicas de 1º grau, desenvolveu um estudo e nos fornece, como ele mesmo diz, “pistas” para análise das práticas pedagógicas que produzem discriminação racial contra alunos(as) negros(as). Esse pesquisador procura entender os mecanismos de funcionamento do “ritual” pedagógico, que exclui dos currículos escolares a história dos negros(as). Fala de um ritual pedagógico que impõe às crianças negras um ideal de ego branco, o que produz um discurso sobre o tratamento igual às crianças brancas e às não-brancas. Esse ritual, por sua vez, legitima-se na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia. Durante seus estudos, abandona a manifestação dos processos de discriminação relativos à população negra e vai em busca dos mecanismos que silenciam as crianças negras. Diz que a discriminação racial contra a população negra é uma das modalidades do poder, e este, em sua maneira de ser, tem um momento que se oculta e, ao ocultar-se, adota uma forma do tipo não pode ser visto, logo não pode ser dito, pois é esse poder que determina a expressão radical do silêncio.

Rosemberg (1987), ao analisar relações raciais e rendimento escolar no Estado de São Paulo - tomando como referência os dados do censo de 1980 e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 1982 -, ao se referir à população negra, inclui em suas análises as categorias de cor preta e parda.

Constata essa pesquisadora: a) alunos(as) negros(as) apresentam índices de exclusão e de repetência superiores ao de alunos(as) brancos(as); b) ao final da 1ª série do primeiro grau, o percentual de aprovação é de 59,4% referente a crianças

negras e 71,4% referente a crianças brancas; c) no que se refere à promoção de 3ª para a 4ª série do 1º grau, de cada dez crianças negras que freqüentavam a 3ª série em 1981, uma deixa de freqüentar em 1982, enquanto a proporção entre crianças brancas é de uma para vinte; d) as crianças negras apresentam uma trajetória com maior número de saídas e voltas para o sistema escolar; e) no que se refere ao atraso escolar, a porcentagem de crianças negras sem atraso escolar é menor do que a porcentagem de crianças brancas sem atraso escolar; f) ao relacionar atraso escolar com rendimento familiar, a pesquisadora constata que, entre famílias de crianças brancas e negras que apresentam renda familiar equivalente, a porcentagem de alunos negros, sem atraso escolar, é inferior à de brancos; g) observa que de modo geral, alunos(as) negros(as) e brancos(as) nem sempre freqüentam as mesmas escolas, pois as escolas com cursos de menor número de horas diárias tendem a receber proporcionalmente um maior número de alunos(as) negros(as). Essas escolas são grandes, funcionam em vários turnos, não dispõem de recursos materiais e estão situadas em bairros pobres.

Ao concluir suas análises nesse estudo, Rosemberg afirma que, crianças negras, diante do sistema escolar, apresentam uma trajetória mais difícil que aquela a que está submetida a criança branca. As taxas de repetência e de exclusão escolar estão diretamente relacionadas com a questão das desigualdades raciais na sociedade, assim como no sistema de ensino.

Estudos mais recentes têm revelado que o quadro de desigualdades de oportunidades para a população negra, no que se refere ao acesso e à permanência na escola, tem sido quase o mesmo de pesquisas anteriores. Segundo Passos (2002), a pesquisa “Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90”, que foi realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), constatou que, em 1999, 8% dos jovens negros entre 15 e 25 anos são analfabetos e 3% entre os brancos; 5% dos jovens negros entre 7 e 13 anos não freqüentam a escola, e apenas 2% dos jovens brancos da mesma faixa etária não o fazem.

Conclui ainda a pesquisa que 84% dos jovens negros entre 18 e 23 anos não concluíram o ensino médio, enquanto a taxa é de 63% para jovens brancos da mesma faixa etária. Tendo como referência ainda o ano de 1999, dos adultos negros, 75,3% não concluíram o ensino fundamental, e 57% dos adultos brancos não o fizeram. Nesse mesmo período, só completaram o ensino médio 12,9% dos brancos e apenas 3,3% dos negros; desses, no ensino superior, 98% dos jovens negros e 89% dos jovens brancos não tiveram acesso à universidade.

Assim sendo, o que foi apresentado até aqui nos permite afirmar que a exclusão no processo de escolarização do sistema educacional brasileiro tem raça, cor e atinge, majoritariamente, crianças, jovens e adultos negros.

## QUESTÕES EM TORNO DE IDENTIDADE E CURRÍCULO

Alguns enunciados mais recentes têm povoado as discussões que hoje circulam por entre as redes de saberes pedagógicos. Tais enunciados, que não são novidades, são reatualizados em função de variados interesses que se apresentam no campo de relações de força, logo no campo das relações de poder. Fala-se muito em multiculturalismo, diversidade étnica, pluriculturalismo, o que conduz muitas vezes a uma análise simplista em torno de tais questões. A utilização desses conceitos, sem uma observação mais cuidadosa, pode conduzir nos a algumas armadilhas que, por exemplo, podem remeter nos à idéia de democracia racial.

Maria Aparecida Silva (2002) nos diz que incentivar a tolerância a grupos racialmente diferentes, discurso que tem acompanhado as defesas em torno do multiculturalismo, é uma questão que deve ser por nós observada, ou seja, a exposição pura e simples da diversidade cultural e a celebração da diferença não problematizam os conflitos e as contradições das relações étnico-raciais assimétricas, não aprofundam a discussão do racismo, do sexismo e da xenofobia. Conseqüentemente, não propõem alternativas concretas de superação dos preconceitos e discriminações, para que as diferenças não sejam transformadas em

desigualdade e, para que, os diversos grupos étnico-raciais possam respeitar-se mutuamente e conviver em harmonia.

Ao defender uma educação anti-racista, ao contrário do multiculturalismo, a autora compreende o racismo como elemento estrutural das sociedades modernas, como um conjunto de políticas, concepções institucionais e práticas da vida quotidiana que reiteram a primazia de um grupo pretensamente superior sobre outros. O racismo é tratado como uma ideologia que precisa ser explicitada e combatida. Uma ideologia que não pode ser amortecida ou camuflada por falsas crenças de convivência pacífica e harmoniosa. Por trás dessas crenças, descortina-se o esconderijo de práticas insidiosas de subordinação, protagonizadas por um grupo racial dominante sobre outro(s).

Silva (2000), em um estudo sobre identidade e diferença, diz que, em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância com a diversidade e a diferença. Mas será que essas questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou negro, sou heterossexual, sou jovem sou homem”.

No entanto, a diferença também é concebida como uma entidade independente. Apenas nesse caso em oposição à identidade. A diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”. Logo identidade e diferença estão numa relação de estreita dependência.

Numa visão mais radical, entretanto, seria possível dizer que, contrariamente à primeira perspectiva, é a diferença que vem em primeiro lugar. Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual, tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas. [...] elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social (SILVA, 2000, p. 76).

Além de serem interdependentes, as questões em torno de identidade e diferença, partilham importantes características: elas são o resultado de atos de

criação lingüística. Não são elementos da natureza, elas não são essências, que estão aí para serem descobertas. Elas são criaturas do mundo cultural e social.

A identidade e a diferença estão diretamente relacionadas com as relações mais amplas de poder. Na questão pela identidade, está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais.

Diásporas, como a dos negros africanos escravizados, por exemplo, ao colocarem em contato diferentes culturas e ao favorecerem processos de miscigenação, colocam na pauta dessas discussões a necessidade de entendermos os processos de hibridização, sincretismo e criouliização cultural que, forçosamente, transformam, desestabilizam e deslocam as identidades originais.

Diante da premente necessidade de entendermos as questões em torno de identidade e apesar da vulnerabilidade nesse território, afirmamos que, no que se refere às questões raciais e às questões de desigualdade a que estão submetidos pretos e pardos no Brasil, ainda é fundamental afirmarmos uma identidade negra. Temos, assim, entre outros, o grande desafio de ter que transitar entre as capturas em torno dos espaços cristalizados e a processualidade e multiplicidade em torno das diferenças.

Acreditamos numa educação que busque o encontro com a alteridade, com um outro em sua diferença, na perspectiva do diálogo, na perspectiva do intercultural e que aponte o transcultural. Falamos de uma educação que privilegie as coisas vividas pelos alunos, a história de vida do sujeito em suas relações semióticas. Uma educação que vá em busca das linhas de fuga, dos movimentos do desejo e que aposte na invenção, na criação. Como nos diz Barros (1997, p. 226),

Somente um trabalho pedagógico que compreenda a determinação histórica dos que atuam e vivem na escola; que questione a educação e seus compromissos com a dominação, submissão e disciplinarização em nossas sociedades contemporâneas; que critique o saber produzido e veiculado na escola, discutindo as condições de vida dos indivíduos, pode auxiliar na construção de outra escola e de outras práticas sócio-pedagógicas.

Hoje, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória, visualiza-se a perplexidade em torno da escola imaginada e da escola vivida. São formadas, em sua maioria, por alunos(as) negros(as), que muitas vezes não se vêem representados no espaço escolar, pois lá não existe a valorização de sua cultura, a afirmação de sua identidade positiva, a história do seu povo, apesar de a escola estar impregnada de movimentos de resistência, que se manifestam desde os armários colocados atrás das portas pelos alunos, para impedir a entrada de professores, até a permanente depredação do patrimônio. A escola da qual participamos, na maioria das vezes, não observa as coisas que se insinuam, que pedem passagem e que não são ouvidas. As permanentes práticas pedagógicas que produzem racismo contra aluno(as) negros(as), as coisas que são ditas e que se silenciam sobre os afro-brasileiros, necessitam de permanente intervenção.

Segundo Ferraço (2001),

Mais que sugerir modelos homogêneos de projetos de trabalho, é preciso tentar entender, primeiro, como são produzidas e compartilhadas as complexas redes de saberes e relações no cotidiano escolar, porque são elas que criam, nos que lá estão, sentimentos de esperança e otimismo por dias melhores, além de ajudá-los a sobreviver. São elas que produzem os currículos que são realizados nas salas de aula, isto é, os currículos reais.

Dessa maneira, por entendermos que o currículo prescrito e o currículo real são um espaço de poder, como anteriormente já foi dito, a inclusão das questões pertinentes a esse segmento étnico nas diretrizes curriculares da Rede Municipal, passa por uma questão de implementação de políticas de ação afirmativa e justiça social.

Assim sendo, indicamos a proposta pedagógica desenvolvida pelo professor Manuel de Almeida Cruz, que trata de uma pedagogia interétnica e que traz em seus aspectos estruturais, entre outros, a discussão de fatores históricos que condicionam o desenvolvimento ou subdesenvolvimento deste ou daquele grupo étnico, além de propor uma reavaliação crítica da historiografia dos grupos étnicos dominados.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M.W. "A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?". In MOREIRA, Antonio F. e SILVA, Tomaz T. da. **Currículo e cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

BARROS, M. E. B. **A transformação do cotidiano**: vias de formação do educador: a experiência da administração de Vitória/ES (1989-1992). Vitória: Edufes, 1997.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer nº 003, de 10 de março de 2004. Disponível em: [www.cne/ceb.gov.br](http://www.cne/ceb.gov.br). Acesso em: 5 ago. 2004.

CRUZ, M. de A. **Alternativas para combater o racismo segundo a pedagogia interétnica**. Salvador: Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, 1989.

FERRAÇO, C. E. Pensando a formação continuada de educadores e os currículos prescritos a partir dos currículos reais: em busca de propostas de intervenção nos cotidianos escolares. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE- UFES**, Vitória, V.7, n.13, p. 160-196, 2001.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

GONÇALVES, L. A. O. de. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Nº 63, p. 27-29, nov. 1987.

HASENBALG, C. A ; SILVA, N. do V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Estudos Afro-asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 73-91, maio 1990.

PASSOS, J. C. dos. Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma pedagogia multirracial e popular. **Série Pensamento Negro em Educação**. Florianópolis, Núcleo de Estudos Negros, v. 8, p. 21-43, dez. 2002.

ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 68, p. 19-23, nov. 1987.

\_\_\_\_\_. Raça e educação inicial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 77, p. 25-34, maio 1991.

SILVA, M. A. Multiculturalismo e educação. **GELEDÉS. Instituto da mulher negra.** São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.geledes.com.br/texto2.htm>> Acesso em: 28 set. 2002.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.