

RACISMO E ANTI-RACISMO: A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA CULTURA NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Renísia Cristina Garcia Filice¹ - UnB
renisiagustavo@terra.com.br

Resumo: A partir de três experiências pedagógicas anti-racistas, articuladas e sistematizadas, constata-se os limites e equívocos de estudantes universitários sobre a atuação negra no país. A cultura vista como conflito desvela como visões de mundo e convicções interiores formatam o racismo no Brasil. Destaca-se assim, a necessidade da educação das relações etnicorraciais e a relevância do estudo da cultura para a efetividade de uma política educacional afirmativa.

Palavras-Chave: cultura; políticas educacionais; racismo.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata da implementação de uma política educacional afirmativa² realizada a partir de experiências pedagógicas anti-racistas, sistematizadas e articuladas na última década, em instituições de ensino superior, privadas e pública, localizadas em Brasília (DF), no Gama(DF) e em Valparaíso(GO). As oficinas pedagógicas foram aprimoradas na disciplina Metodologia do Ensino de História visando conscientizar os futuros educadores das séries iniciais, sobre a sua participação na formação do racismo à brasileira e a importância do estudo da cultura negra e das relações etnicorraciais no país.

Os resultados obtidos corroboram com os dados estatísticos e estudos recentes que justificam a necessidade dessa abordagem em Cursos de Formação de Professores e fazem emergir também a complexidade da cultura brasileira em seu recorte racial. Para tanto foram realizadas três atividades sequenciais: i) a oficina “Professor Você é Racista?” buscou captar as visões de mundo e convicções interiores dos participantes sobre as características fenotípicas de cidadãos brancos/as e negros/as, e a relação dessas com suas escolhas e impressões sobre o Outro/a; a ii) segunda atividade objetivou perceber as visões de mundo dos estudantes de forma mais direcionada, a partir da questão: Qual a contribuição do negro/a na constituição da sociedade brasileira?; por fim iii) a mostra do vídeo “ Atlântico Negro – Na Rota dos Orixás”, de Renato Barbieri, configurou-se numa intervenção direta no sentido de desconstruir estereótipos e preconceitos identificados ao longo das práticas.

A partir desta tríade de atividades constatou-se os efeitos perversos de construções ideológicas equivocadas, a resistência ao enfrentamento do racismo que cada um guarda

dentro de si e os riscos da falta de informação. Desvelou-se ainda, a relevância do estudo da cultura negra no Brasil, como condição essencial para a implementação do artigo 26-A da LDBEN.

HISTÓRIA, ENSINO DE HISTÓRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Para muitos educadores a relação entre políticas educacionais e o seu Fazer em sala de aula são questões que dialogam, mas não se conectam diretamente. Na contramão dessa leitura, este artigo reflete sobre algumas das maneiras de uma política pública se delinear como constructo social não só nos espaços de decisão política, mas também no interior das instituições escolares. Refletir sobre o ensino, não só de História, imputa a estudiosos e pesquisadores um olhar acurado para além da educação escolar. Exige-se relacionar ensino, cultura brasileira e História com vistas a pensar a formação de educadores para além do acúmulo de informação e que lhe permita agir com autonomia e criticidade. Torna-se necessário desenvolver convicções morais de respeito e responsabilidade para com o Outro e com o ambiente, a partir o conhecimento sobre si mesmo e como parte da sociedade em transformação.

Parte-se do entendimento que o sujeito-aprendiz carrega consigo experiências e visões de mundo que se constituem e são constituídas ao longo da vida, que se interpenetram nas relações estabelecidas no ambiente escolar. Essa constatação pode parecer óbvia, mas é de extrema importância, pois considera a complexa realidade social presente nos vários momentos históricos e que se revelam no Fazer dos indivíduos no ambiente escolar. Além do mais, sinaliza para diferentes formas de perceber a História ensinada, em virtude das diferentes histórias de vida dos sujeitos do processo.

Entende-se que para uma análise do Fazer em sala de aula, coerente e fundamentada, deve-se levar em conta o espaço escolar em suas múltiplas interfaces com a sociedade, os conflitos que a atingem interferem na construção do conhecimento do sujeito histórico-aprendiz.

Nessa vertente, vale lembrar as orientações de GADOTTI (1998) sobre a necessidade dos educadores exercitarem uma “Pedagogia do Conflito”, *pois estamos num momento em que o educador brasileiro precisa, urgentemente, pensar na reconstrução da educação brasileira, passo a passo com a reconstrução da própria sociedade.* Trata-se de um papel

eminentemente crítico: o papel de inquietar, de incomodar, de perturbar; de romper com naturalizações.

Nesse processo, a conscientização de que educar é um ato político torna-se fundamental. Ao posicionar-se como educador seja na relação professor-aluno, na seleção do conteúdo e/ou nas práticas pedagógicas empreendidas, dialeticamente, estudante e professor trocam informações e vão se moldando enquanto sujeitos de sua história.

Numa sociedade multifacetada, ao eger, por exemplo, a história da educação dos grupos de origem negra nota-se processos discriminatórios no sistema educacional oficial que não são perceptíveis para grupos urbanos brancos que convivem num mesmo espaço e tempo (BRITES, 2000). Tal constatação ficou explícita nas atividades pedagógicas desenvolvidas.

O desenvolvimento sistematizado das experiências fez eclodirem visões de mundo e convicções interiores que foram se delineando nos diferentes espaços de aprendizagem escolar e não-escolar de estudantes de pedagogia, configurando-se em práticas discriminatórias e excludentes fruto do desconhecimento sobre a atuação negra, uma das faces invisíveis da História do Brasil. Todo esse movimento incide direta ou indiretamente nas demandas do movimento negro ao longo dos anos por políticas de ações afirmativas.

Cabe aos educadores de instituições públicas e particulares estabelecerem conexões entre a prática em sala de aula e o universo das políticas públicas com vistas a contribuir para a formação de professores para as séries iniciais. Essa é uma das formas de interromper o percurso da discriminação que se estende ao longo da educação básica, tornando-se visível, como ficou constatado, no ensino superior.

O ENSINO DE HISTÓRIA E AS FACES DO RACISMO

Os cursos de formação de professores como um sistema complexo de relações sociais deveria ser o local em que ocorrem diferentes apropriações do saber, visto serem redimensionados por olhares autônomos, se isso não acontece há que se preocupar e questionar os porquês.

Nas experiências realizadas constatou-se uma pretensão de esquecimento, negação e silenciamento sobre algumas temáticas, que tem um cunho estratégico que precisa ser analisado, pois integra uma construção simbólica e ideológica advinda de uma dada cultura

hegemônica européia. Assim, trabalhar com temas como raça, cor/etnia, gênero, tornou-se uma necessidade inadiável no contexto educacional contemporâneo³.

Estudos realizados (SILVA & PINTO, 2001; CAVALLEIRO, 2003, ROCHA & PANTOJA, 2004) demonstram o quanto as imagens propagadas sobre a África e os africanos são negativas e por vezes a-históricas, cuja cultura se insere num tempo mítico que se repete, onde não há criação. A História da África e dos africanos, na maioria das vezes, é vista sob o prisma do colonizador, no âmbito da escravidão, da subjugação.

A forma de perceber essas informações pelos estudantes de pedagogia, em primeira instância, afeta a forma como percebem a participação da população negra no contexto brasileiro, e, de uma forma mais sutil e profunda, interfere, em muitos, principalmente os estudantes negros e negras, como uma negação de si mesmos.

Em sala de aula, numa pesquisa exploratória preliminar, por meio da técnica de observação sistemática do comportamento percebeu-se que os estudantes, embora resistam, são, no âmbito do discurso, aparentemente permeáveis a novas informações que permitam estabelecer outro olhar sobre a África e os negros. Entretanto, materializar esse interesse em ações pedagógicas sobre a temática racial tornou-se o maior obstáculo a ser superado.

Foi preciso considerar a relação intrínseca que existe entre a resistência ao tema, o racismo existente no Brasil e as visões negativas e restritas sobre a África, a cultura africana e afro-brasileira. Estudos comprovam que ocorre a naturalização do preconceito racial pelos próprios pretos e pardos (SANTOS, 1999; INOCÊNCIO, 1999) e a introjeção da discriminação por essa população agrava-se ao se configurar como baixa auto-estima. A não percepção das suas potencialidades e o incômodo pela cor da pele, pela textura do cabelo, pela origem africana remete a baixas expectativas sobre o futuro, o que pode levar ao baixo rendimento e a evasão escolar (GOMES, 2005).

Algumas situações ocorridas em sala de aula, piadas, risadas, menosprezo pelas situações colocadas por colegas negros, foram interpretadas como um campo propício para o germinar dessa auto-rejeição. A não percepção de suas potencialidades por parte dos alunos negros e também, o que ficou mais visível, a efetivação do preconceito e da discriminação que se delineia no interior das salas de aula são comumente tratadas como “coisa menor”.

As inquietações geradas dessas constatações impulsionaram os debates sobre a invisibilidade social e as representações sociais que os estudantes possuem sobre si e sobre a população negra. E lançaram luz sobre a legitimidade das demandas por políticas de ações

afirmativas, em especial obrigatoriedade da implementação do Artigo 26-a na Educação Básica.

Trata-se de um conteúdo que, necessariamente, os futuros educadores, terão que ministrar em suas salas de aula. Assim, uma questão se colocava: Como fazer emergir suas visões de mundo e convicções interiores para que percebessem a sua participação na consolidação do “racismo à brasileira”?

A partir das dificuldades encontradas para inserir a temática racial no conteúdo dos cursos de metodologia do ensino de História, bem como pela banalização da questão como algo menor, inclusive com comentários e piadas que bem poderiam ser entendidas como manifestação de racismo, foram pensadas as práticas de sensibilização.

DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

I. POLÍTICAS EDUCACIONAIS, RACISMO E A SALA DE AULA

Como dissemos, a idéia das oficinas surgiu por dois motivos básicos: i) a dificuldade de se iniciar a abordagem sobre o racismo no Brasil, pelo fato de poucos nas salas de aula se considerarem negros/as⁴; e ii) pelo fato de ser uma professora negra a desencadeadora da discussão e isto muitas vezes ser visto como fruto de uma atitude ora preconceituosa, já que para muitos “todo negro é preconceituoso”, ora como devaneios de “alguém que vê preconceito em tudo”.

Na disciplina Metodologia do Ensino de História algumas indagações foram se impondo enfaticamente como norteadoras das ações. Foram elas:

- Qual a importância dada à temática racial pelos estudantes?
- Eles se sentem motivados e/ou sensibilizados para lidar com o tema em sala de aula?
- Como trabalhar o tema racial de forma atrativa e que desperte, no mínimo, a curiosidade do discente?

A carência de informação gerava uma alta dose de preconceito, muitas vezes inconsciente, em relação à questão racial. Administrar uma maneira de gestar da negação uma predisposição a ouvir foi o nosso maior desafio.

Alguns trabalhos têm sido realizados acerca do assunto e têm apontado como atores principais na discussão sobre racismo, preconceito e discriminação, professores/as negros/as, isso por que as iniciativas confundem-se com a trajetória pessoal de cada um (SANTANA,

2001, p.42). Muitos educadores, no processo informal de construção do conhecimento, fora do ambiente escolar, foram ativistas ou militantes em movimentos sociais negros ou trazem, por experiência, a prática de terem sido em algum momento de suas vidas alvo de discriminação. Nesse sentido, a motivação faz parte da experiência de vida destes sujeitos históricos (THOMPSON, 1981,1998). Entretanto, o fato de alguns professores, apoiados ou não pelos gestores das escolas, estarem trabalhando o tema, auxilia, mas está longe de solucionar pelo menos satisfatoriamente, a carência de informação e efetivar uma política pública anti-racista no país.

È fato que a participação dos negros nas instituições de ensino tem ampliado, em especial no ensino superior em virtude do programa de cotas em universidades públicas, do Programa Universidade para Todos/Prouni e do Fundo de Investimento Estudantil/Fies.

De 2002 a 2006 o contingente de preto e pardo aumentou em 31,4% no ensino superior público e 124,59% no ensino privado. A curva crescente pode ser observada também em termos relativos, de 18,1% em 1995, para 29,6% em 2006. Em números absolutos, de 341,24 mil em 1995 (de um total de 1.993.418) passou para 1,42 milhões de pessoas em 2006 (de um total de 5.872.940). Houve um crescimento de 415,0%.

Já os estudantes auto-declarados brancos passaram de 1,50 milhões para 4,03 milhões em todo o país⁵. Infere-se que apesar do aumento na participação dos negros, as universidades públicas continuam embranquecidas, e são nas faculdades particulares que o continente de pretos e pardos aumentou consideravelmente no período em questão, embora os auto-declarados brancos ainda sejam a maioria (PAIXÃO, M. & CARVANO,2009).

Os números demonstram a seriedade da situação que atinge jovens e adultos negros, sinalizam também para os efeitos positivos das políticas focalizadas nas expectativas de futuro de jovens negros. Entretanto, faz se necessário compreender que a viabilidade de uma política, embora necessite de todo o aparato orçamentário, de infra-estrutura, de material pedagógico adequado e formação de professores além de outros elementos para ser eficiente; precisa ser parte das preocupações cotidianas de professores e gestores. Não basta esperar motivar pela identificação com o tema em função da cor da pele ou da experiência da discriminação racial. Há de se fazer parte da cultura escolar tratar com equidade brancos e negros, valores europeus, africanos e indígenas.

Como vimos isto não tem ocorrido. A pergunta preliminar sobre o pertencimento etnicorracial dos estudantes já demonstrara que, a maioria dos/as professores/as em formação, mesmo tendo traços fenotípicos negro, não tem consciência da discriminação que sofrem,

nem mesmo das formas como a reproduzem. As práticas discriminatórias estão naturalizadas como piadas e brincadeiras.

Outro agravante nesse contexto é considerarmos que na base da pirâmide a situação se inverte. Os negros são a minoria no ensino superior, mas são a maioria na educação básica e em condições que exigem atenção especial do poder público. Em relação ao ensino fundamental, em 2006, menos da metade das crianças de 11 a 14 anos freqüentavam a série esperada, em particular as pretas e pardas. Dessas, apenas 1/3 estavam na faixa idade/série correspondente ao esperado⁶. As alegações sobre problemas de oferta e as más condições das salas de aula, já não nublam as constatações de que crianças e jovens negros⁷ sofrem obstáculos adicionais à sua aprendizagem.

É possível constatar que sejam brancos ou negros, os licenciados para as séries iniciais estarão lecionando em escolas públicas para mais de 50% de crianças negras. Por assim ser, a princípio, sensibilizar para a importância do tema é o primeiro passo para poder se trabalhar na perspectiva da igualdade racial suscitando debates mais fundamentados. Os dados estatísticos ajudam na informação sobre os efeitos das políticas de ações afirmativas, mas pouco interferem na motivação para se envolverem com o tema.

Daí retomarmos a primeira pergunta feita: Qual a importância do tema para eles? Constatado o desinteresse pelas questões raciais há de se pensar em práticas que despertem esta possibilidade de envolvimento.

Consequentemente, a segunda questão - Eles se sentem motivados e/ou sensibilizados para lidar com o tema em sala de aula? - também já foi respondida: eles não se sentem motivados por diferentes situações, o que não contribui para a mudança substancial esperada, que haja um recuo no preconceito e na discriminação. Assim, há o comprometimento do debate, da fruição da informação, e carência de propostas de práticas que contemplem tanto as crianças negras quanto as crianças brancas, que valorize a história dos negros escravizados, dos indígenas, e outros grupos discriminados socialmente, assim como dos europeus.

Infere-se que uma aprendizagem significativa prescinde do interesse pela temática. Por isto transitar no campo dos valores, para compreender a representação que estes alunos têm da população negra, a partir da localização social delegada aos negros, é o primeiro ponto a ser trabalhado – da parte para o todo, do local para o global.

O objetivo central passou a ser provocar uma mudança do “olhar” do educando despertando atenção para a compreensão dos (des)encaminhamentos advindos da “Fábula das Três raças”, brancos, negros e índios convivendo harmonicamente e da ideologia do

branqueamento⁸. Como desdobramento, suscitar o interesse pela pesquisa, pela autonomia na construção do conhecimento e por formas de intervir nas situações de discriminação cotidianas.

II. METODOLOGIA E PRÁTICAS DE SENSIBILIZAÇÃO

Como citado na introdução, as atividades desenvolvidas durante cursos de Metodologia do Ensino de História sobre o tema Negro foram pensadas para serem realizadas em três momentos:

1 – realização da oficina “Professor Você é Racista?”, visando desencadear, a partir de imagens, uma auto-reflexão não só sobre o racismo que cada um trazia consigo, mas principalmente para sensibilizar sobre a importância da discussão e a necessidade de seu combate;

2 - a partir de uma questão desencadeou-se questionamentos sobre a contribuição do negro para a constituição da sociedade brasileira para dirimir quaisquer dúvidas que por ventura persistissem acerca da importância do assunto;

3 – a partir da exibição e discussão do vídeo “Atlântico Negro – Na Rota dos Orixás”, de Renato Barbieri, foi explorado o “olhar” lançado pelos africanos sobre os Agudás, afro-brasileiros filhos de ex-escravos africanos que voltaram para a região do Benin/África; diferenciando qualitativamente as características vistas por africanos sobre esses afro-brasileiros, e as visões levantadas pelos próprios alunos sobre os brasileiros na questão anterior. As diferenças em termos de positividade da contribuição brasileira foram tão favoráveis em relação a leitura dos africanos, nos aspectos político, econômico e cultural, que não deixaram dúvidas sobre o engessamento do olhar dos estudantes de pedagogia. A relação intrínseca entre o racismo e a “domesticação” do olhar empreendido pela educação tornou-se notória.

Ciente da importância do tema e da resistência a ser enfrentada, a terceira questão se impôs: Como fazer?

PRIMEIRA ETAPA: “PROFESSOR VOCÊ É RACISTA?”INSERINDO O TEMA EM SALA DE AULA.

Inicia-se um processo de questionamento sobre as práticas aplicadas e que não estavam surtindo o efeito desejado – sensibilizar para o tema e despertar o interesse.

A leitura do texto “História e Conceitos Básicos sobre o racismo se seus derivados”, de SANT’ANA (2005) ao descrever em meio a uma retrospectiva histórica duas pesquisas de campo realizadas por Ana Célia da SILVA (1987), professora da Universidade da Bahia e Vera Moreira FIGUEIRA (1990), pesquisadora do Arquivo Nacional, foram utilizadas para a criação da oficina “Professor Você é Racista?”. Ambas as pesquisadoras, resguardadas as suas especificidades, transitam no universo da investigação sobre a relação entre a existência de preconceito racial na escola, o livro didático e o professor. Esse é visto como mediador capaz de *embutir e reproduzir o preconceito racial junto ao alunado* (FIGUEIRA, 1990, 63-73).

Restringimo-nos na pesquisa de FIGUEIRA (1990), à metodologia utilizada em função de sua adequação às necessidades identificadas em sala de aula. A oficina consistiu em desenvolver junto aos alunos algumas atividades a partir de imagens de pessoas negras e brancas. Buscou-se mapear suas percepções sobre o negro e seu comportamento em relação a eles.

Nesta atividade foram utilizadas 20 fotos, sendo 10 mulheres, 5 negras e 5 brancas, e dez homens, também 5 negros e 5 brancos, para os quais deveriam ser atribuídas características positivas e negativas. Além disso, os alunos deveriam formar pelo menos 5 casais com as fotos. Para todas as imagens foram dados nomes fictícios.

Dentre os homens negros foram colocadas fotos de duas personalidades Martin Luther King e Milton Santos. O primeiro, mencionado por muitos alunos como um negro importante, mesmo aqueles que desconheciam sua identidade, em função do mesmo estar de terno. O segundo, um dos mais importantes intelectuais brasileiro com várias produções na área de Geografia, mencionado com alguma frequência nos cursos de Pedagogia, principalmente em Metodologia do Ensino de Geografia, também não foi identificado pela imagem. Ressalta-se que Luther King está de terno e Milton Santos de camisa de mangas compridas dobradas.

Para esta dinâmica foram feitas 3 perguntas adaptadas do trabalho de Figueira (1990):

- 1) Dentre as pessoas que você vê nas imagens, qual você acredita ser o mais amigo, o mais simpático, o mais inteligente e o mais bonito?
- 2) Qual você considera o menos inteligente, o mais feio, o mais sujo (sem higiene) e o menos honesto?

3) Se você fosse o dono de uma empresa quem selecionaria para ser o engenheiro, o médico, o faxineiro e o cozinheiro?

Além disso, solicitou-se que formassem cinco casais procurando não repetir as fotos.

Para o desenvolvimento da atividade adotaram-se os seguintes passos:

Primeiro: Dividiu-se a turma em grupos de no máximo 6 (seis) membros. Os alunos foram orientados para que fizessem individualmente suas escolhas a partir das perguntas anteriores. Pediu-se para elegerem duas pessoas – 1º e 2º lugares para cada item.

Embora a seleção devesse ser individual a estratégia da dinâmica em grupo foi justamente para permitir que eles trocassem idéias sobre as características físicas das pessoas, discutindo entre si, mas que cada um tomasse a sua decisão, que foi na verdade construída coletivamente.

Segundo: Foi solicitado que um membro de cada grupo sistematizasse em fichas as respostas do grupo elegendo o 1º e o 2º lugar para cada um dos itens indicados nas perguntas

Terceiro: Por último, as características positivas e negativas, as profissões e os casais foram anotados no quadro em conformidade com o preenchimento dos dados sistematizados pelo relator de cada grupo. A lousa vai sendo preenchida a vista de todos. À medida que os nomes fictícios ocupavam as posições de 1º e 2º lugares, iam visualizando que para as características positivas as pessoas indicadas geralmente eram brancas e para as características negativas, negras. No decorrer, os comentários de surpresa iam se sucedendo.

A formação de casais buscava identificar a percepção dos futuros professores sobre a relação entre a questão racial, o preconceito e as questões de orientação sexual e de gênero. Com raras exceções os casais eram inter-raciais, e menos ainda de pessoas do mesmo sexo.

O objetivo da oficina foi atendido. Conseguimos, coletivamente, mapear no imaginário social dos alunos, a localização social “dada” ao negro. Essa primeira etapa foi importante não só para despertar o interesse, mas a viagem ao imaginário. A pesquisa sobre o “olhar” que cada um tem sobre o negro foi constatado pelos lugares sociais delegados a homens e mulheres, negras/os e brancos/as. Percebemos como se dá a consolidação de uma sociedade segmentada e a invisibilidade social do negro. Constatou-se a sociedade racista é o resultado das ações de cada um dos presentes.

SEGUNDA ETAPA: EU, O NEGRO E A SOCIEDADE BRASILEIRA.

Como algumas dúvidas sobre a importância do tema ainda persistiam, justificadas por alguns, em virtude, por exemplo, das respostas de um ou outro diferir neste ou naquele item, foi preciso partir para uma segunda pergunta crucial, embora, a primeira vista, eles a considerassem óbvia e simples:

- Para você, qual é a contribuição histórica do negro para a construção da sociedade brasileira?

Após a Oficina, muitos já estavam titubeantes quanto às respostas a serem dadas, suas naturalizações já se mostravam abaladas. Parece ter sido desencadeado um processo interior de reflexão. Todavia, novas constatações são percebidas a partir das respostas que eles mesmos dão. Estas vão sendo elencadas na lousa e, aos poucos, percebe-se, coletivamente, a configuração de um “olhar” limitado e deformado sobre a contribuição negra.

Como o objetivo não era induzir respostas, poucos comentários foram feitos por mim, coordenadora da atividade. A frase acima foi repetida várias vezes em função da crescente insegurança dos alunos em saber o que responder.

Com esta pergunta ficou visível a dificuldade dos estudantes de pedagogia em perceberem a contribuição negra fora dos espaços sacramentados do samba, da religiosidade, da ginga e da culinária. A essas práticas somou-se a restrita e recorrente menção da participação negra como mão-de-obra braçal, mesmo tendo um número considerável de estudantes negros/as presentes, inclusive eu, a professora, coordenadora da atividade.

Nesse momento foi explorada a dificuldade que tiveram para perceber o negro como trabalhador inserido no processo produtivo, nos mundos do trabalho. Mesmo aqueles que se auto reconhecem como negros e exercem atividades como policiais, professores, funcionários públicos não mencionaram estas profissões. A complexidade da questão se impôs. Mostraram-se abertos a dialogar sobre a temática racial. Estávamos no momento de lançar outros olhares sobre brasileiros e africanos, daí a fase seguinte.

TERCEIRA ETAPA: “NA ROTA DOS ORIXÁS”. CONHECENDO OUTROS “OLHARES” - O NEGRO BRASILEIRO NA PERSPECTIVA DO NEGRO AFRICANO.

A constatação que, em salas com cerca de 40 discentes, a maioria só conseguia mencionar a contribuição histórica do negro em relação aos mundos do trabalho como mão de obra

escrava, tornou necessário explorar e ampliar esta limitação do “olhar” a partir de outros suportes tecnológicos – a projeção de imagens.

O documentário “Atlântico Negro - Na Rota dos Orixás”, de Renato Barbieri, foi a opção nesta etapa. Nesse vídeo, a partir de tradições como o Candomblé e o Tambor de Mina, o espectador é transportado para a terra de origem dos orixás e voduns, Benim, onde estão as raízes da cultura jeje-nagô. Permite ainda, uma viagem no espaço e no tempo em busca de origens africanas na cultura brasileira (Sinopse, 1998).

Se, em sala de aula a referência ao mundo do trabalho dos negros é apenas a mão de obra braçal, no Benim, não. As profissões desenvolvidas pelos Agudás (afro-brasileiros) são apontadas pelos africanos como de primeira qualidade e muito diversificadas. Atuavam como carpinteiros, marceneiros, arquitetos, barbeiros, economistas, sendo responsáveis pela economia de ponta de região. Os afro-brasileiros que voltaram a viver na África são tidos como altamente capazes e criativos. Além disto, mantém preservado na cultura local a sua identidade brasileira por meio de manifestações culturais como o bumba-meu-boi, a lavagem do Senhor do Bonfim, o carnaval etc. A manutenção dessas tradições possibilita a revitalização da memória coletiva do grupo e, conseqüentemente, o sentimento de pertença ao Brasil não foi esfacelado.

Assim, temas como história, cultura, religiosidade popular africana e brasileira são recuperados em sua historicidade. Ao percorrer esses espaços, o diretor nos brinda com informações que foram fundamentais para dialogar com todas as questões “abertas” nas etapas anteriores e que precisavam ser encaminhadas para uma tomada de consciência das limitações impostas à percepção do Fazer da população negra ao longo da História do país.

RESULTADOS DAS DINÂMICAS.

Foi possível perceber em todas as oficinas (cerca de sete realizadas em diferentes momentos) que no imaginário dos estudantes, a participação do negro limita-se a condição de melhor amigo, ou o mais simpático. Ampliar o grau de abrangência desta observação possibilitou não apenas lidar com aquilo que mais de imediato ela suscita – o debate sobre o racismo e a desigualdade social, mas também discutir o próprio “olhar” sobre a cultura escolar nas suas várias interfaces com o contexto social. Que na tessitura da vida, estes estudnates, futuros professores são partes constitutivas da sociedade racista brasileira, quer tenham consciência disto ou não.

Para esta percepção foi sintomático trabalhar algumas menções feitas a Luther King como médico e/ou engenheiro, não pelo fato de o terem reconhecido como o ativista negro, mas pelo fato de ele estar de terno, chegando mesmo a comentarem “um negro de terno só pode ser importante”. Quanto a Milton Santos, ele pouco foi reconhecido como importante geógrafo, ocupando como os demais negros a condição de faxineiro e cozinheiro.

Este “detalhe” premeditado da inserção dessas duas personalidades foi discutido com uma atenção especial no sentido de aprofundar os equívocos da localização social delegada aos negros. Nesse momento, a surpresa, o choque ou desconforto ao se perceberem como parte constitutiva da “sociedade preconceituosa” que até então julgavam como “os outros”, entidade autônoma, e não sendo eles mesmos torna-se nítida. Essa percepção é positiva no sentido de se auto-analisarem como partícipes do processo, sujeitos da história, e não meros espectadores.

Os resultados foram paulatinamente se delineando. Após a oficina, toda a turma já “desperta” pode ir percebendo pouco a pouco, que também dentre eles, o negro, raramente, é visto como o mais bonito, ou mais inteligente, ou é contratado como engenheiro ou médico, ocupando posição de prestígio.

A constatação da segregação por aspectos estéticos empreendidas por eles mesmos, levou à percepção de que a ocupação dos negros no mercado de trabalho tem a ver com aquilo que vários intelectuais negros e não negros vem chamando a atenção (INOCÊNCIO,1999; CAVALLEIRO,2003; MUNANGA,2004; GOMES,2006) que embora o racismo e suas implicações estéticas sejam tidos como fatores periféricos na estrutura social, eles não o são.

Após as atividades, os relatos em sala de aula passaram a demonstrar uma respeitosa e resignada constatação de que não se trata de “ver preconceito em tudo” ou manifestação de racismo por parte da professora. A necessidade configura-se a partir deles mesmos, como fato real. Assim, as aulas passaram a transcorrer de forma mais participativa, criativa e coletiva também em relação à temática negra, não só em relação aos outros assuntos desenvolvidos no decorrer do curso.

A importância da adequação da pesquisa de FIGUEIRA (1990) nesta Oficina foi, justamente, chegar à mesma conclusão que ela chegou só que por outros canais e de uma forma mais imediata. Como consequência das práticas empreendidas foi possível adentrar sem tanta resistência a temática racial. Constatado que fazem parte das estatísticas e são pessoas preconceituosas tornam-se mais permeáveis à afirmação de que é preciso reverter esse quadro, senão por eles mesmos enquanto sujeitos históricos que se julgam críticos e

esclarecidos, mas principalmente por serem professores *aquela que transmite, a partir de sua condição de autoridade central na sala de aula, conceitos que são absorvidos pelos alunos como conhecimento científico, conhecimento verdadeiro* (FIGUEIRA, 1990, p.55).

O lugar reservado ao negro pelos estudantes não destoava daquele percebido no imaginário social brasileiro, apresentou-se vinculado a condições inferiores de sobrevivência, ocupando cargos de menor prestígio social.

Muito mais atentos e responsáveis em suas falas, o grupo percebe que o “olhar” do negro que possuem ficou cristalizado no período da colonização brasileira, na sociedade escravocrata, do negro trabalhador braçal, espancado e escravizado. Daí abre-se campos para abordar o papel da mídia escrita e televisiva, dos livros didáticos e paradidáticos, das brincadeiras e das atividades lúdicas que desenvolvem sem muita preocupação com a divulgação de estereótipos preconceituosos e racistas. Processualmente, a “Pedagogia do Conflito”(GADOTTI, 1998) vai se instalando e a sociedade com toda a sua complexidade se faz presente no interior da sala de aula.

Após estas atividades tornou-se possível explorar o que já vínhamos sinalizando desde o início deste artigo, a relação entre História, ensino de História, a invisibilidade social do negro, o papel da educação e a iminência da implementação de políticas afirmativas reivindicadas pelo movimento negro.

As formas de abordagens sobre a temática racial exige considerar o aspecto político que impregna a cultura no Brasil. Desconsiderar as visões de mundo e convicções interiores dos estudantes pode significar adentrar num debate improfícuo, e esta com certeza não é a melhor alternativa.

Comumente, tem-se de um lado o professor tentando ressaltar a importância crucial da temática racial para o avanço da consciência sobre a organização sócio-histórica, política, cultural e econômica brasileira, considerando que muitos, provavelmente, terão como alunos, crianças pretas e pardas residentes em cidades Satélites e/ou do entorno de Brasília, local de residência, também de muitos destes discentes universitários. De outro lado, estão os estudantes de pedagogia, impermeáveis às explicações sejam elas baseadas em evidências, relatos de colegas, dados estatísticos e estudos acadêmicos.

É possível inferir que a não percepção da discriminação ocorra também porque muitos destes alunos não ousaram romper com a localização social que lhes foi reservada, muitas vezes por falta de oportunidade. Por viverem em locais afastados, onde a maioria da população é preta e parda, acabam por naturalizar - o que é cultural!. O trato diferenciado em

algumas situações em função da cor é visto apenas como resultado da condição sócio-econômica. Isto porque, em seus bairros/locais de origem, o preconceito se lhes apresenta menor.

A efetivação de políticas de ação afirmativa e a promoção da igualdade racial conecta-se às situações descritas, e a longo prazo, passa necessariamente por uma reordenação dos caminhos da educação, que muito mais do que esclarecer, camuflou, ocultou ou deturpou o diálogo possível entre diferentes realidades histórico-culturais, Brasil e África.

Pelos resultados das dinâmicas, percebe-se o papel da educação como mobilizadora das opiniões, dos “olhares” ao transmitir valores calcados em referências européias. Para repensar a educação no Brasil, torna-se necessário uma mudança nas práticas dos professores, para tanto é preciso que sejam pró-ativos, pesquisem e elaborem, por vezes, o seu próprio material instrucional. Faz-se necessário pensar e repensar procedimentos pedagógicos que induzam a novos comportamentos.

Á GUIA DE CONCLUSÃO...

Muito mais do que afirmar foi essencial problematizar a questão dos “olhares” sobre o negro visando assim construir efetivos conhecimentos escolares.

Instigar e informar os mestres quanto à sua história e sua identidade é um começo de caminho para se mudar o panorama educacional. Os professores precisariam se reconhecer no que ensinam, conscientizando-se da formação pluriétnica do povo brasileiro e aceitando suas próprias origens, para que pudessem ensinar um processo educativo na escola mais adaptado à realidade nacional, levando os alunos a também desenvolver uma atitude afirmativa com relação à sua própria identidade (MOURA, 2005, p. 80).

Cabe ao professor que coordena as atividades captar quais são os pontos a serem trabalhados mais efetivamente, só o conhecimento teórico não induz a uma mudança de postura. Se assim fosse a afirmação abaixo não seria necessária:

Todos nós sabemos que raça não existe cientificamente, a não ser a raça humana. Raça é um conceito socialmente construído. Branco, negro, pardo, amarelo, índio, entre outras, são categorias socialmente construídas e não dadas pela natureza. Se há desigualdades e discriminações em nossas relações raciais, essas também são construídas e reproduzidas por nós seres humanos. E se somos nós que as construímos, somos nós, também, que devemos desconstruí-las (BENTO & SILVA, 1999).

Rever currículos e métodos de abordagem, repensar práticas pedagógicas criativas e coerentes, aprofundar discussões com exemplos práticos torna-se essencial. Pesquisar e estudar sobre a História da África e dos africanos em sua relação com a cultura brasileira, sobre a atuação dos movimentos negros e suas reivindicações passa a ter sentido. Supera-se assim o estágio em que tudo é óbvio, para a percepção da complexidade da questão.

Só a partir dessa tomada de consciência será possível tecer comentários mais apropriados à realidade acerca da contribuição histórica do negro para a sociedade brasileira. Discutir sem “achismos” desde a colonização do Brasil às atuais políticas de promoção da igualdade racial que vêm sendo implementadas.

Enfim, não se trata de falar do racismo na sociedade, enquanto entidade autônoma, mas sobre si mesmo e em que momento “simples piadas” são ferramentas que ajudaram a construir a trava que tapou os olhos, domesticados pela educação.

Notas:

Agradeço a contribuição inestimável do Professor Franco Bernardes, cientista político, pela leitura e comentários sobre este artigo.

¹Doutoranda no Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Linha de Pesquisa Política e Educação: gênero, raça/etnia e juventude, sob a orientação da Prof^a Dra. Maria Abádia da Silva. Título da tese: “Educação e políticas públicas: um estudo sobre cultura, raça e classe no Brasil”. Data de conclusão dez/2009.

² Refiro-me a implementação do Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, nº 9394/96, alterada pela lei 10.639/2003 que trata da obrigatoriedade do ensino de História da África, Cultura Africana e Afro-Brasileira e do estudo das relações etnicorraciais.

³ Segundo SANDER (2000) são quatro as perspectivas analíticas que fundamentam os estudos sobre políticas públicas na contemporaneidade: 1) a administração para a *eficiência econômica*, a partir da primeira Guerra Mundial; 2) a administração para a *eficiência técnica*, meados da década de 20; 3) a administração para a *efetividade política*, pós-II Guerra Mundial. 4) a administração para a *relevância cultural*, impulsionada pelos movimentos sociais na abertura política das últimas décadas, que culminaram na consolidação de valores democráticos.

⁴ Esta pergunta foi feita em voz alta; “Quem se considera negro?” Recorrentemente apenas os jovens com traços fenotípicos negros mais acentuados e com pele mais escura levantavam o braço.

⁵ PAIXÃO, M. & CARVANO, 2009, PP s9;185.

⁶ PAIXÃO, M. & CARVANO, 2009, p.77.

⁷ Negros refere-se a somatória de pretos e pardos, mantém-se a terminologia utilizada pelo Instituto Brasileiro de geografia e Estatística/IBGE.

⁸ DA MATTA, 1997.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHA, S. *Documentário em dois momentos: As poéticas de Renato Barbieri*, Luis Valdovino e Dan Boord. Bsb: s/d. (mimeografado).
- BENTO, M.A.S. & SILVA, V.P. da. Racismo e mercado de trabalho. In: Oliveira, D.D (org.) *50 anos depois: relações raciais e grupos socialmente segregados*. Goiânia: Brasília: Movimento Nacional dos Direitos Humanos, 1999.
- BRITES, Z. Refletindo sobre a pesquisa histórico-sociológica tendo como objeto a educação da população brasileira. In: SAVIANI, D., LOMBARDI, J.C & SANFELICE, J. L (orgs). *História e História da Educação. O Debate teórico-metodológico atual*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000 – (Coleção Educação Contemporânea).
- CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Ed. Contexto, 2003.
- DA MATTA, R. Notas sobre o racismo à brasileira. In: SOUZA, J. (org.) et al. *Multiculturalismo e racismo. Uma comparação Brasil – Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997.
- FIGUEIRA, V. M. Pesquisa: Preconceito racial na escola. *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, n.18, maio de 1990.
- GADOTTI, M. *Educação e Poder. Introdução à Pedagogia do Conflito*. São Paulo: Cortez, 1998.
- GOMES, N. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABAMOWICZ, A; BARBOSA, L. M. de A & SILVÈRIO, V. R. (orgs). *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.
- INOCENCIO, N. Relações raciais e implicações estéticas. In: OLIVEIRA, D. D. (Org.). *50 anos depois: relações raciais e grupos socialmente segregados*. Movimento Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1999.
- MOURA, G. O. Direito à Diferença. In: MUNANGA, K (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- MUNANGA, K. *A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil*. Estudos Avançados 18(50),2004.
- OLIVA, A. R. A África, o imaginário ocidental e os livros didáticos – Reflexões de uma pesquisa acerca do ensino da História da África. In: ROCHA, M. J. & PANTOJA, S. (orgs.).

Rompendo Silêncios. História da África nos currículo da educação básica. Brasília: Publicações Independente, 2004.

PAIXÃO, M. & CARVANO, L. M (orgs). *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil;2007-2008.* Disponível: http://www.laeser.ie.ufrj.br/relatorios_gerais.asp

ROCHA, M. J. & PANTOJA, S. (orgs.). *Rompendo Silêncios. História da África nos currículo da educação básica.* Brasília: Publicações Independente, 2004.

SANDER, Benno. *Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação.* Brasília: LiberLivros, 2005. P.91-139.

SANTANA, P. M. de S. Rompendo as Barreiras do Silêncio: Projetos Pedagógicos discutem relações raciais em escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. In: SILVA, P. B. G. & PINTO, R. P. *Negro e educação. Presença do Negro no Sistema Educacional Brasileiro.* SP: Editora da Anped, 2001.

SANT'ANA, A.O. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, K (org.). *Superando o racismo na escola.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, I. A. A. Discriminação uma questão de direitos humanos. In: OLIVEIRA, D. D. (Org.). *50 anos depois: relações raciais e grupos socialmente segregados. Movimento Nacional de Direitos Humanos.* Brasília, 1999.

SILVA, A. C. *Pesquisa Estereótipos – Assimilação, tipos e Preconceitos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de Primeiro Grau, nível 1(1ª à 4ª séries).* In: *Educação e Discriminação dos Negros.* Ministério da Educação, FAE/Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro-Belo Horizonte/MG, 1987(a).

SILVA, A. M. M. A formação do educador na perspectiva da construção da cidadania. ANAIS II. Conferências, mesas redondas e simpósios do *IX ENDIPE* (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino). Vol 1. org. Andréia Slemian. Águas de Lindóia/SP, 1998 (b).

SILVA, P. B. G. & PINTO, R. P. *Negro e educação. Presença do Negro no Sistema Educacional Brasileiro.* SP: Editora da Anped, 2001.

TELES, E. *Racismo à brasileira. Uma nova perspectiva sociológica.* Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

THOMPSON, E.P. *A Miséria da Teoria.* Tradução de Waltensir Dutra. RJ: Zahar Editores, 1981.

_____. *Costumes Comuns. Estudos sobre cultura popular tradicional.* São Paulo: Cia das Letras, 1998.