

Educação e identidade negra

Education and negro identity

Azquete Fogaça

Doutora em Educação pela UFRJ. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG
e-mail: azuete@globo.com

Resumo

O texto trata da relação entre a educação escolar e o processo de formação de identidade, no contexto da questão racial brasileira, particularmente do debate recente sobre a diversidade étnica/racial e sobre a implantação de políticas/ações afirmativas. Ao mesmo tempo, pretende-se contribuir para a desconstrução de alguns temas ou vertentes de análise da questão racial brasileira que, soam mais como novas estratégias de esvaziamento do debate e desqualificação das denúncias de discriminação racial e das reivindicações de ações reparatórias que são demandadas pelos segmentos discriminados. O texto destaca a contribuição da educação escolar para a reprodução/manutenção da desigualdade étnico-racial, isto é, para a manutenção da maioria da população negra brasileira à margem dos direitos básicos de cidadania e para a atitude da população branca de "naturalização" da desigualdade baseada na diversidade étnica e cultural.

Palavras chave

Educação e cidadania; processos identitários; identidade negra.

Abstract

The text deals with the relationship between formal schooling and the process for identity formation, in the context of the racial question in Brazil, particularly that of the recent debate on ethnic/racial diversity and on the implantation of affirmative policies/actions. At the same time, there is the intention of contributing to the deconstruction of some themes or ways of analyzing the racial question in Brazil that sound more like new strategies for draining the debate and disqualifying the denouncements of racial discrimination and of the claims of repairing actions that are demanded by the discriminated segments. The text brings out the contribution of formal schooling to the reproduction/maintenance of ethnic-racial inequality, that is, for keeping the majority of the Brazilian negro population on the edge of basic citizenship rights and for the attitude of the white population, of "naturalization" of inequality based on ethnic and cultural diversity.

Key words

Education and citizenship; identity processes; negro identity.

Introdução

No Brasil do século XX, a questão étnica, que hoje mobiliza grande parcela dos estudiosos da desigualdade que marca a sociedade brasileira, tem como característica maior o descaso e a omissão dos poderes constituídos e das elites política e econômica ante a discriminação racial, apesar das inúmeras evidências que se pode coletar no conjunto dos indicadores sociais produzidos por instituições públicas e privadas. Rompendo o que Mattos (2006) chama de “ética do silêncio”, a mobilização dos movimentos representativos dos segmentos discriminados no sentido da implantação de ações afirmativas, ou seja, de políticas que eliminem ou minimizem os efeitos perversos da discriminação baseada em fatores étnicos, contribuiu fortemente para a ampliação do debate sobre a discriminação aos afrodescendentes, impondo, inclusive, que ela seja transformada em importante item da agenda política. Assim, independentemente das decisões governamentais no sentido de implementar ou não ações afirmativas, podemos afirmar que houve um grande avanço rumo à desconstrução do mito da democracia racial brasileira: a questão da discriminação racial está posta e não dá mais para escamoteá-la, como vinha sendo feito ao longo do século XX.

De acordo com Bento (2006), “a inércia e a omissão da sociedade brasileira ante a discriminação racial que atinge metade de sua população caracterizam um silêncio eloqüente, que pode ser constatado onde menos se espera (p.1)”. Os estudos do Observatório da Cidadania indicam, conforme

Santos (1999), que, em 1999, os negros representavam 45% da população brasileira, mas correspondiam a 64% da população pobre e 69% da população indigente. Conforme afirma Henriques (2001), citado por Bento (2006, p.2), a pobreza brasileira tem estreita relação com a desigualdade na distribuição de recursos, e não na escassez dos mesmos, e os dados indicam, ainda de acordo com Bento (2006) que, “no Brasil, nascer negro está diretamente relacionado à possibilidade de estar vinculado à pobreza, pois a população negra concentra-se no segmento de menor renda *per capita* do país” (p.3).

No conjunto dos indicadores que confirmam a discriminação racial no Brasil sobressaem dois aspectos relevantes: o primeiro, é o da inequívoca relação entre pobreza e baixa escolaridade. Não significa dizer que a alta escolaridade seja uma garantia de riqueza, mas sim, que a falta de escolaridade contribui fortemente para a permanência dos indivíduos na situação de pobreza. O segundo, é a continuidade dessa situação, ou seja, os dados mais eloqüentes, que comprovam a existência de discriminação racial no Brasil são relativamente recentes, exatamente, porque durante muito tempo evitou-se incluir nas coletas de dados o item “raça/cor”. Entretanto, é preciso lembrar que, embora recentes, esses dados não mostram exatamente uma novidade. Ao contrário, eles apenas revelam, com mais objetividade, uma realidade que se escondia sob o mito da democracia racial, e que pode ser considerada como uma característica secular da nossa sociedade, cujas raízes estão no período colonial, como justificativa

e suporte do regime escravocrata, mas foram fortemente consolidadas, a ponto de influenciar a formação social brasileira e, mesmo no regime republicano, de suposta igualdade, impor um modelo de relações sociais que ainda se pauta pelas idéias de “raça” e da superioridade da “raça branca” sobre as demais. E é nesse contexto que o estudo da contribuição da escola para a construção das identidades “raciais” torna-se relevante, para que se verifique em que medida ela reproduz a desigualdade de base étnica, ao mesmo tempo em que propaga o mito da democracia racial.

Educação, Cidadania e Desigualdade

Se vamos tratar da questão da desigualdade racial significa que também teremos que discutir a questão da cidadania, principalmente, quando se observa que a escola, que por definição é o espaço da formação do cidadão, contribui fortemente para a manutenção da maior parte da população “não-branca” à margem dos direitos básicos de cidadania.

A reflexão sobre a relação entre educação, cidadania e desigualdade deve partir da própria concepção de cidadania, desde suas definições usadas em dicionários ou em trabalhos acadêmicos, até aquelas que circulam no imaginário popular. O conceito de cidadania é, em primeiro lugar, um conceito construído historicamente, ou seja, ele incorpora os próprios avanços da sociedade moderna, à medida em que, nesta sociedade, avança e se amplia a questão dos direitos. Assim, é um conceito que se difunde,

inicialmente, profundamente articulado ao contexto dos direitos civis (século XVII), em um momento histórico em que ser cidadão era ter, mais do que o direito, as condições de pleno uso da liberdade pessoal e de respeito à liberdade alheia. Posteriormente – mais especificamente nos séc. XVIII e XIX – com a consolidação dos direitos políticos, ser cidadão passa a implicar, além da liberdade, a possibilidade concreta de participar da vida política, de participar, em pé de igualdade, das escolhas e das decisões acerca dos destinos da sociedade da qual o indivíduo faz parte. Por último, já no século XX, o conceito de cidadania incorpora os direitos sociais: ser cidadão é ser livre, é participar da vida política e é ter garantido um padrão mínimo de qualidade de vida, concretizado no acesso a bens e serviços considerados básicos para uma vida humana digna. Esta é a trajetória clássica dos direitos e, por extensão, da própria concepção de cidadania no mundo moderno.

É importante destacar, ainda, que a segunda metade do século XX traria uma importante contribuição à questão dos direitos: em primeiro lugar, embora seu cumprimento não seja ainda uma realidade para grande parte dos seres humanos, difunde-se o conceito de **direitos humanos**, a partir dos quais se amplia a idéia da existência de um conjunto de direitos que são inerentes à própria espécie humana e que, por isso, estão acima dos códigos, das leis, dos valores e dos costumes das diferentes culturas e estruturas sociais em que estamos organizados¹. Paralelamente, e por consequência desse processo, verifica-se a extraordinária expansão dos **direitos das**

minorias. Nesse sentido, o ideal democrático ultrapassa a concepção inicial do predomínio da vontade da maioria, procurando garantir que esse predomínio não se converta em supressão dos direitos das minorias. É nesse contexto que se organizam movimentos em favor do espaço de expressão de minorias étnicas, do reconhecimento da liberdade de opção sexual, da liberação e/ou descriminalização do uso de drogas, etc. Na verdade, trata-se de um conjunto de direitos que são hoje reivindicados ou até praticados em algumas sociedades mais flexíveis e avançadas, e que alteram profundamente as estruturas conceitual, moral e jurídico-formal consagradas ao longo de pelo menos quatro séculos de existência da sociedade moderna.

Sem dúvida, se olharmos sob uma perspectiva histórica, o mundo caminha no sentido de reconhecer e aceitar a diversidade humana como uma realidade concreta, que se expressa livremente no cotidiano de cada indivíduo, mas sem perder de vista o fato de que, ao lado dessa diversidade, existe um conjunto de direitos aos quais todos os indivíduos, independentemente de suas singularidades, devem ter acesso. Trata-se de um difícil exercício, porque exige, por exemplo, que olhemos para um assassino, e nele enxerguemos um ser humano que, exatamente por isso, é detentor de direitos que devem ser respeitados. É um exercício que depende de um alto grau de tolerância e, basicamente, do reconhecimento do outro como um ser tão humano quanto nós.

Pois bem, falar de educação, cidadania e desigualdade implica perceber como a escola comportou-se ao longo desse pro-

cesso em que o conceito de cidadania incorporou progressivamente os avanços da sociedade moderna. A idéia de que o Estado deve manter um sistema público de educação, que atenda a todos igualmente, tem como base a necessidade de “civilizar os bárbaros”², isto é, de garantir a integração dos indivíduos aos novos padrões de sociabilidade trazidos pela sociedade moderna, capitalista, urbana, em contraposição ao mundo feudal. Pela primeira vez os indivíduos conviveriam no interior de uma organização social fundamentada nos princípios básicos de liberdade e igualdade. Assim, a educação seria o instrumento capaz de conduzir ao respeito das normas necessárias à garantia da igualdade e à preservação da liberdade³. A sociedade moderna dependeria, então, para sua estabilidade e consolidação, de uma instituição social – a escola – que seria encarregada de ajustar as novas gerações a essas regras e, a partir dela, todos, sem exceção, passariam por um processo educativo que, de um lado, propiciaria a participação social dentro dos limites e das possibilidades postas pelo regime democrático e, de outro, garantiria a constituição de uma sociedade igualitária onde todos os cidadãos tivessem as mesmas oportunidades de exercer seus direitos e a liberdade de exercer suas individualidades, respeitadas suas características socioculturais.

No início da segunda metade do século passado, não foram poucos os estudos, oriundos principalmente do ambiente acadêmico, que mostravam como esses ideais igualitários eram burlados no cotidiano escolar, fazendo com que, em vez de

contribuir para a formação de sociedades efetivamente democráticas, onde as oportunidades fossem iguais para todos e a diversidade sociocultural estivesse presente nos conteúdos e nas atividades pedagógicas, a escola se transformasse em um espaço de disseminação das idéias hegemônicas, ignorando ou desqualificando quaisquer contribuições vindas dos grupos subalternos da sociedade, perpetuando, dessa forma, as desigualdades já existentes. Sob esse aspecto, Bourdieu (1982) denunciou o uso da “violência simbólica” na escola capitalista, consubstanciado no uso exclusivo e na imposição, para os alunos das camadas subalternas, dos códigos linguísticos e dos padrões culturais típicos das camadas dominantes, em um processo que, ao fim e ao cabo, impedia ou dificultava a aprendizagem das crianças vindas de ambientes culturais diversos, ao mesmo tempo em que atribuía o fracasso escolar dessas crianças a uma suposta incapacidade para as atividades intelectuais.

Assim, ainda que as mudanças políticas e econômicas das primeiras décadas do século XX trouxessem novas perspectivas, ao introduzirem, no âmbito dos direitos sociais, o espaço para a diferença e para a diversidade étnico-cultural, o espaço escolar continuaria sendo organizado tendo em vista a manutenção das estruturas de poder. Embora Bourdieu e Passeron (1975) tivessem formulado a Teoria da Reprodução a partir de estudos da escola básica francesa, boa parte das pesquisas educacionais realizadas no Brasil nos anos 1970 e 1980 indicava que a violência simbólica e os efeitos de reprodutivismo estavam presentes

no espaço escolar e na sociedade brasileira, e se expressavam facilmente nos indicadores educacionais que demonstravam que o fracasso escolar estava profundamente ligado à pobreza. Recentemente, o aprofundamento desses estudos revelou também que o fracasso escolar incidia fortemente sobre os grupos étnicos socialmente discriminados.

Na trajetória da educação escolar brasileira sobram evidências de que, até meados do século XX, ela sequer havia incorporado os objetivos “homogeneizadores” decorrentes dos direitos civis e dos direitos políticos. Na verdade, a escola brasileira nasce dedicada às elites e assim se mantém até pelo menos os anos 1970, funcionando mais para garantir que, mesmo no regime republicano, o controle do Estado e dos mecanismos de distribuição da riqueza se mantivessem nas mãos de um pequeno e seleto segmento da sociedade, de modo geral composto por herdeiros dos poderes político e econômico do período imperial.

Esse controle ocorreu tanto pela não-incorporação, no espaço escolar, de todos os segmentos que compunham a sociedade brasileira⁴, quanto pela estruturação de currículos, programas e práticas pedagógicas a partir dos padrões culturais hegemônicos, ditados por aquela elite. Aparentemente, esse panorama começa a se modificar no final do século XX, quando o sistema de educação escolar se expande, incorporando massivamente crianças e jovens oriundos das camadas populares. Todavia, essa expansão se configura, ainda, como um processo de “modernização conservadora”, no qual a escola se abre para os

diferentes segmentos que compõem a sociedade brasileira, mas o faz desconhecendo não só as desigualdades socioeconômicas, como a diversidade étnico-cultural dos seus novos alunos, exatamente como Bourdieu e Passeron (1975) apontaram na Teoria da Reprodução.

Desconhecendo intencionalmente essa diversidade, a escola brasileira pouco ou nada incorporou dos princípios que regem os direitos de cidadania e, mais especificamente, os direitos sociais: o máximo que se conseguiu foram os movimentos no sentido da oferta de educação para todos que, entretanto, não geraram mudanças nas práticas escolares, que embora nominalmente estejam referenciadas nos princípios democráticos, estão de fato pautadas por valores típicos de uma sociedade estamental, na qual, parafraseando Anísio Teixeira (1968), a educação, longe de ser um direito, constitui, na verdade, um privilégio, reservado, com as naturais exceções, às crianças e jovens oriundos das camadas mais altas da sociedade. Em estudos dos problemas da educação brasileira, anteriores à formulação da Teoria da Reprodução, Teixeira (1968) já apontava o fato de que a industrialização brasileira ocorrera às custas dos não-escolarizados que, não por acaso, eram filhos de operários, cujas oportunidades educacionais eram mínimas ou inexistentes, e que, mesmo quando logravam algum tipo de educação profissional, era em ocupações subalternas, de baixa remuneração, e que não exigiam maior escolaridade formal. Na verdade, os estudos de Teixeira (1968) confirmam a análise de Gramsci (1975), para quem, na sociedade

capitalista, o problema não era o filho do operário tornar-se um operário; o problema era o filho do operário já nascer condenado a ser operário, porque, salvo raríssimas exceções, não teria qualquer oportunidade de mobilidade social ascendente a partir da trajetória escolar.

Assim, nas análises de Bourdieu e Passeron, assim como nas de Anísio Teixeira, o sentido verdadeiramente relevante das críticas feitas à escola, naquilo que diz respeito à relação entre educação, cidadania e desigualdade, está na constatação de que a escola não é um espaço neutro, onde as forças sociais vivas encontrem-se e, em um ambiente favorável, busquem, democraticamente, a melhor forma de convívio e/ou integração. Na verdade, o que esses autores mostram, é que, ao contrário do que diz o ideário liberal que fundamentou a implantação dos sistemas nacionais de educação pública e estatal, a escola constituiu-se, na prática, em uma ferramenta eficaz para a defesa dos interesses dos grupos hegemônicos, adotando estratégias, na maioria das vezes, pouco explícitas que limitam as oportunidades de acesso ao conhecimento e, com isso, determinam, para a grande maioria das crianças e jovens dos segmentos excluídos e/ou socialmente discriminados, uma trajetória escolar marcada pelo fracasso.

Educação escolar, processos identitários e identidade negra

Em relação à desigualdade étnico-racial, os dados que explicitam a distribuição de renda na sociedade brasileira, os níveis de escolaridade da população e o desem-

penho escolar, quando desagregados de acordo com a variável "raça/cor", não deixam dúvidas quanto ao fato dessa ser uma sociedade discriminatória e racista. Para Santos (1999),

a desigualdade que se inicia com a falta de oportunidade de educação atravessa as chances de participação plena, leia-se condições igualitárias, no mercado de trabalho, aprofunda-se na menor remuneração obtida na atividade produtiva, passa os mecanismos velados ou explícitos de violência e discriminação e desemboca em outras desvantagens como o não gozo de serviços públicos e outros serviços essenciais. (SANTOS, 1999, p.150)

Entretanto, até meados da segunda metade do século XX a situação de pobreza e exclusão em que vive a grande maioria da população negra brasileira foi interpretada pelos "brancos" como uma consequência da própria incapacidade dos negros em se adequar às exigências da vida urbana nos moldes democrático-capitalistas. No imaginário social construído a partir do passado escravocrata e do mito da democracia racial, a população negra foi associada ao despreparo, à carência cultural, à incapacidade intelectual, à acomodação, à preguiça e à inadaptação. Nesse contexto, de um lado, naturalizou-se a situação de pobreza vivida desde sempre pela maioria da população negra; de outro lado, foram criados limites a quaisquer movimentos no sentido de explicitar o racismo "à brasileira" e, mais ainda, a quaisquer reivindicações no sentido da obtenção de um tratamento mais igualitário, tanto por parte do Estado, quanto no modelo de relações sociais estabelecido. As eventuais denúncias de

racismo, assim como as raras reivindicações de igualdade, eram de modo geral classificadas como infundadas, já que vivíamos em uma democracia racial, ou como produto de uma discriminação às avessas, ou seja, como uma atitude decorrente do fato dos negros não aceitarem o lugar que "lhes competia" na sociedade. Quanto a isso, Santos (1999) destaca

[...] a reação dos "brancos" e dos defensores do mito da democracia racial, de sensível desconforto e apreensão quanto aos(as) negros(as) que reivindicam igualdade e quanto aos negros que ascendem socialmente, que são então considerados arrogantes e agressivos, além de terem a pretensão de invadir um território que seria, também "naturalmente", reservado aos brancos. (SANTOS, 1999, p.153)

Nesse contexto, a escola brasileira tem se mantido alheia à questão da desigualdade racial, seja pela aceitação do mito da democracia racial, seja pelo desinteresse em enfrentar a questão, seja, ainda, por acreditar ser um espaço democrático e igualitário. Entretanto, tais posturas começaram a cair por terra quando, ainda nos anos 1990, os resultados das avaliações sistêmicas realizadas evidenciaram a presença do preconceito e da discriminação étnico-racial no ambiente escolar, atingindo desde as diretrizes e o trabalho pedagógico, até o modelo de relações sociais praticado nesse ambiente, no qual gestores, docentes, e servidores das redes públicas de ensino adotam, conscientemente ou não, atitudes discriminatórias em relação aos alunos negros.

O estudo feito por Araújo e Araújo (2003), a partir de dados do Sistema de

Avaliação da Educação Básica – SAEB, apontou os efeitos da discriminação racial no desempenho escolar das crianças negras. De acordo com esses autores, a primeira constatação importante é que os alunos negros são excluídos prematuramente da escola. A participação das crianças negras na última série do ensino médio representava, em 2002, a metade da registrada na 4ª série do ensino fundamental, enquanto os brancos, que somam 44% dos alunos ao final do primeiro ciclo do fundamental, totalizam 76% na 3ª série do ensino médio. Dentre aqueles alunos negros que não abandonam a escola, a maioria apresenta uma sensível queda de desempenho à medida em que avança nas séries escolares: entre 1995 e 2001, a diferença no desempenho escolar na prova de leitura dos estudantes negros, em relação aos brancos, aumentou de 20 para 26 pontos. O estudo mostra, ainda, na avaliação das habilidades de leitura, na 4ª série do ensino fundamental, que 67% dos estudantes negros apresentam desempenho classificado como “crítico” e “muito crítico”, contra 44% de alunos brancos.

Usualmente, professores e gestores das redes públicas de ensino “explicam” essas diferenças de desempenho escolar entre brancos e negros como produto exclusivo de um suposto “deficit” cultural, de uma menor capacidade intelectual e de um também suposto desinteresse pelos estudos, por parte dos alunos negros e suas famílias. Em contraposição a esse tipo de argumentação, Araújo e Araújo (2003) lançam mão de dados de escolas privadas, onde alunos brancos e alunos negros estariam situados

na mesma faixa de renda média, ou seja, teriam perfis socioeconômicos similares e, mesmo nesse caso, o desempenho entre brancos e negros não é igual. Na 4ª série, em Língua Portuguesa, alunos negros alcançam uma pontuação de 179, na escala de desempenho, e os brancos de 228 pontos. Para os autores, “mesmo a mais tradicional explicação para as diferenças de desempenho, que tem como ponto de apoio as desvantagens historicamente acumuladas pelas famílias negras, não explicariam as diferenças de desempenho encontradas” (p.1) Tomando como base os argumentos relativos à escolaridade da família (pais, avós e bisavós), os autores afirmam que

teríamos grande dificuldade de entender os dados do Saeb relativos à escolaridade da família. Alunos brancos, matriculados na 4ª série (rede pública e particular) – filhos de mães com escolaridade até a 8ª série do ensino fundamental – obtiveram média de desempenho de 175 pontos em Matemática, contra uma média de 160 de estudantes negros, filhos de mães com a mesma escolaridade. Essa diferença de 15 pontos entre as médias de desempenho aumenta para 38 quando comparamos alunos brancos com mães de escolaridade média ou superior, com alunos negros com mães de mesma escolaridade. (ARAÚJO, C. H. e ARAÚJO, U.C. – 2003, p.1)

Sintetizando a análise dos resultados do SAEB, os autores enfatizam a necessidade de superação das explicações do fraco desempenho das crianças negras ligadas exclusivamente aos aspectos socioeconômicos. Para eles, é fundamental a aceitação da existência de discriminação racial no nosso sistema educacional, para que

medidas efetivas possam ser tomadas, buscando superar esta questão e criar bases sólidas para a transformação da escola em um espaço de fato igualitário, capaz de oferecer maiores e melhores oportunidades de desenvolvimento das reais potencialidades das crianças e jovens negros.

Não há como reduzir o campo explicativo dessa desigualdade educacional às variáveis socioeconômicas. Certamente que elas são um componente importante do problema, mas não o explica totalmente. O que salta à vista é a reprodução de condições hostis aos alunos negros nas escolas brasileiras, que atuam permanentemente para o agravamento das diferenças de desempenho escolar desse segmento. É preciso enfrentar, sem hipocrisia, a constatação de que a escola não é tão eficaz para os negros quanto é para os brancos. Essa evidência define os contornos de um problema a ser diagnosticado e resolvido: as desigualdades raciais são especificamente responsáveis pelas desigualdades educacionais. (ARAÚJO, C. H. e ARAÚJO, U.C. – 2003, p.1)

No contexto descrito por esses autores, deve-se destacar o fato de, historicamente, os conteúdos e os métodos praticados nas escolas serem incompatíveis com as especificidades culturais e com os anseios de cidadania da população escolar negra. Apesar da legislação educacional mais recente enfatizar a necessidade da escola se assumir como um espaço que privilegie e respeite a diversidade cultural, não é preciso uma análise muito profunda das práticas escolares para se constatar que essas diretrizes são ignoradas. Da mesma forma, sabe-se que, no Brasil, a história e a cultura negra, de modo geral, estão ausentes na

formação dos cidadãos brasileiros e, nas raras situações em que são abordadas, são apresentadas em contextos que acabam por legitimar a posição de subalternidade e a suposta inferioridade dos negros frente aos brancos.

Este é um dado importante na questão da formação da identidade negra, principalmente quando se observa, de acordo com Candau (1998), que

[...] o sistema público de ensino, nascido no contexto da modernidade, assentado no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e que garanta o acesso a todos dos conhecimentos sistematizados de caráter considerado "universal", além de estar longe de garantir a democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, terminou por criar uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal e pouco dinâmica [...] (CANDAU, 1998, p.22).

Para a mesma autora, um elemento importante nessa discussão é a questão dos conteúdos curriculares, à qual se acrescenta a forma como esses mesmos conteúdos são desenvolvidos em sala de aula:

"os problemas relativos à cultura escolar que têm estado presentes nas políticas educativas, na formação dos professores, nas propostas curriculares e nas escolas são, principalmente, os relativos à seleção e organização dos conteúdos das diferentes áreas curriculares e seu tratamento didático-pedagógico" (CANDAU, 1998, p.21).

Embora não se refira especificamente ao fato de esses problemas contribuírem enormemente para a manutenção da desigualdade racial, Candau afirma que, no Brasil, a proposição e a adoção de propostas curriculares ocorrem a partir de uma

perspectiva acrítica, pretensamente técnica, que desconhece, intencionalmente ou não, os pressupostos políticos, sociais e ideológicos do currículo escolar. Quanto a isto, a autora lança mão da reflexão de Sacristán, que destaca a inadequação da "cultura" escolar, expressa nas propostas curriculares e nas práticas pedagógicas, face aos problemas que permeiam as relações sociais nas sociedades contemporâneas.

Para Sacristán (1995), citado por Candau (1998), o pressuposto implícito é uma "naturalização" da forma dominante de estruturar o currículo escolar, como se necessariamente as áreas curriculares habituais, de base disciplinar, constituíssem a única forma de conceber o currículo escolar. Os diferentes atores do processo educacional vivem contextos de "culturas híbridas" e experimentam diariamente a sedução e os conflitos da vida urbana. No entanto, em geral, a cultura escolar ignora esta realidade plural e apresenta um caráter monocultural. No caso brasileiro, a observação de Sacristán se concretiza no discurso pedagógico que, a pretexto de educar para o exercício da cidadania em uma perspectiva democrática e igualitária, na verdade assume a perspectiva cultural dos grupos hegemônicos e, com isso, transforma a escola em um espaço de "homogeneização", no qual as diferenças e as singularidades não podem e não devem se manifestar.

Assim, de acordo com Sacristán (1995),

A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a

cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais, e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego e dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as conseqüências do consumismo e muitos outros temas que parecem "incômodos". Consciente e inconscientemente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente. (SACRISTAN,1995, p.97, citado por CANDAU, 1998, p.21)

Sob esse aspecto, em seus estudos sobre multiculturalismo e identidade negra, Diniz e Canem (2004) destacam a necessidade de compreensão dos mecanismos que participam do processo de construção da identidade negra, de forma a incorporá-los dentro de um quadro educacional que busque ir além da "homogeneização cultural" e da "cegueira racial", rompendo o que Mattos (2005) aponta como a "ética do silêncio", ou seja, a recusa em aceitar e discutir a existência da discriminação racial na sociedade e na escola brasileira. É nesta mesma perspectiva que Fogaça (2004) aborda as inúmeras estratégias de negação do racismo, que vão desde o recurso ao perfil negativo já consolidado no imaginário social, que imputa aos negros a total responsabilidade por sua situação de pobreza e subalternidade, até a desqualificação das pesquisas e dos dados censitários que explicitam e comprovam a existência de discriminação racial no Brasil.

Para Araújo e Araújo (2003), a promoção da cultura negra nas escolas brasileiras seria uma das ações prioritárias para o combate às desigualdades raciais e educacionais nas escolas, porquanto "o conheci-

mento das diferenças traz consigo a possibilidade de um novo hábito de convívio, mutuamente respeitoso entre alunos de diferentes cores e culturas" (p.2). Entretanto, em se tratando da contribuição da escola para a formação da identidade negra, é preciso lembrar o que revela o estudo de Diniz e Canem (2004), ou seja, que não adianta apenas incluir a cultura negra nos conteúdos escolares. É preciso que as diferenças entre essa cultura e a cultura dominante sejam tratadas de modo que os alunos desenvolvam um respeito pela diferença e não a utilizem como justificativa para a discriminação. De fato, segundo as autoras, "é preciso que a introdução dos elementos dessa cultura [...] não recaia em perspectivas meramente folclóricas, em que a diversidade cultural e a diversidade racial sejam tratadas de forma exótica e circunstancial" (p.2).

Nesse sentido, a incorporação da cultura negra ao cotidiano da escola seria, de um lado, a base sobre a qual se reconheceria essa cultura como parte inegável e importante daquilo que se convencionou chamar de "cultura brasileira". Em outras palavras, a cultura negra passaria a ser vista não como a "cultura dos negros", mas como um elemento constitutivo de uma cultura que abarca todos os segmentos sociais brasileiros. Para Bento (2002), esse é um aspecto extremamente relevante quando se observa, de acordo com Jodelet, que os processos identitários dizem respeito à necessidade do pertencimento social: a forte ligação emocional com o grupo ao qual pertencemos e os interesses envolvidos nesse pertencimento levam-nos a investir nele nossa própria identidade.

A partir dessa análise, o processo de formação da identidade do brasileiro não poderia prescindir da influência da cultura negra, sob pena de contribuir para a estruturação de uma sociedade discriminatória e racista. Sendo assim, podemos entender, no caso brasileiro, que o uso da "ética do silêncio" e a naturalização da desigualdade racial são consequências do fato de que os negros não são vistos pelos brancos como seus pares, ou seus iguais, porque negros e brancos, tendo culturas diferentes, pertenceriam a grupos diferentes. Esta é uma realidade que confirma a percepção de Jodelet, citada por Bento (2002), segundo a qual, a explicação para que pessoas e grupos que se consideram defensores e praticantes de valores democráticos, sejam capazes de aceitar e conviver com a injustiça social e com a discriminação racial, ou negar que ela exista, estaria no fato de que "a imagem que temos de nós próprios encontra-se vinculada à imagem que temos do nosso grupo, o que nos induz a defender os valores grupais. Assim, protegemos e fortalecemos o 'nosso grupo' e excluímos aqueles(as) que não pertencem a ele" (p.10).

Entretanto, no que se refere especificamente à identidade negra, antes é preciso ressaltar que a formação da identidade não é produto apenas de uma vontade individual. As identidades se constroem a partir de interações, em um processo no qual os indivíduos exprimem sua visão de si e do "outro", sob a forma de expectativas, de comportamentos e de aplicação de valores e juízos pré-definidos, nos moldes do modelo de relações sociais no qual estão inseridos. Segundo Turra (2006), a

formação da identidade não é um processo qualquer: “é um processo complexo, que envolve uma multiplicidade de fatores, variáveis, situações, histórias, relações e pessoas” (p.1).

Essa reflexão é importante, também, quando se observa que é bastante recente a intensificação da mobilização da população negra, tanto no sentido de ver respeitados seus direitos de cidadania, quanto no sentido de difundir e preservar a cultura negra, de se afirmar dentro de padrões estéticos e culturais próprios, explicitando, então, o desejo de alcançar o exercício pleno da cidadania, sem que isso represente a negação da diferença e a perda de suas singularidades.

Significa dizer que não se pode falar da identidade sem levar em conta as histórias de vida, as trajetórias múltiplas, o cenário cultural, as vivências experimentadas pelos indivíduos e/ou pelos grupos. No caso da formação da identidade negra, o reconhecimento da complexidade desse processo é indispensável, até para que se entenda eventuais atitudes percebidas como de “negação” da identidade, ou de suposta passividade diante das injustiças, violência e humilhações a que a maioria dos negros é usualmente submetida em nossa sociedade. Por isso, é preciso observar, ainda segundo Turra (2006), que, nesse complexo processo de formação identitária,

[...] do vínculo primeiro, no âmbito dos primeiros cuidadores, a criança passa para outros vínculos, para outras afetividades, na escola, no grupo, na vida adulta. É essa evolução particular, é esse caminho próprio que cada pessoa tem na estruturação

dos modos de vínculo no mundo [...] que define a capacidade de amar, de ter amigos, de se relacionar com outras pessoas. [...] É a constituição do que se gosta e do que não se gosta numa pessoa, num outro. [...] Assim, para se conhecer a identidade de uma pessoa é preciso conhecer o histórico, o caminho, a evolução da maneira própria de estabelecimento do leque das muitas formas de afetividade (TURRA, 2006, p.3).

É sob essa perspectiva que Morrison (2003), em texto autobiográfico que aborda os processos de formação identitária de duas meninas negras, retrata a personagem Pecola Breedlove⁵, menina de onze anos de idade, que vive a época mais brutal da política de segregação racial norte-americana. O que se pode perceber no texto de Morrison, ao descrever a angústia de Pecola, é que, em uma sociedade racista, o processo de formação de identidade dos negros ocorre em uma dupla perspectiva: de um lado, ele se dá nas relações que o sujeito negro estabelece com o mundo negro, de modo geral marcado pela pobreza, pela violência, pela falta de perspectiva e pela baixa auto-estima; de outro lado, ele se dá nos contatos que o indivíduo negro mantém com o mundo branco, onde se situam a riqueza, a dignidade, as possibilidades de ascensão, os padrões estéticos consagrados.

Se, como observa Jodelet, a formação da identidade está ligada ao sentimento de pertencimento, de se perceber como parte de um grupo, pode-se imaginar o que significa assumir uma identidade carregada de conotações negativas. No caso dos negros, tanto a atitude passiva, a percepção

de si mesmo como um ser menos capaz – que leva à aceitação da subalternidade, quanto as atitudes ligadas à não aceitação dos rótulos que lhes são impingidos – a agressividade, a rebeldia e o desprezo às convenções sociais – são vistas como comportamentos que “confirmam” a incapacidade de adaptação ou uma suposta tendência natural à marginalidade; na verdade, são respostas previsíveis e desejadas por aqueles que se beneficiam do modelo de relações sociais consagrado na sociedade brasileira, já que, em ambos os casos, contribuem para a legitimação da desigualdade e da discriminação. Assim, ao reproduzir em seu interior o modelo de relações sociais vigente em nossa sociedade, a participação da escola brasileira no processo de construção da identidade negra tem sido muito mais no sentido de levar os negros a uma aceitação passiva da discriminação racial e da exclusão social dela resultante, e de consolidar, nos brancos, a naturalização da desigualdade, do que de promover a construção de uma auto-imagem positiva da população negra e contribuir para a formação de identidades, sejam elas brancas ou negras, nas quais as diferenças não alimentem os preconceitos e não justifiquem e nem legitimem atitudes discriminatórias.

Conclusões

Embora o panorama pareça desanimador, a crescente organização da população negra e a intensificação dos movimentos que denunciam a discriminação racial e reivindicam um tratamento igualitário e o respeito aos direitos de cidadania

dos negros demonstram que algo está mudando nesse processo. Entretanto, é preciso estar atento aos mecanismos sutis de que a sociedade brasileira lança mão, para manter uma imagem aparente de sociedade democrática, capaz de reconhecer a diversidade étnico-racial e de com ela conviver, sem preconceito e sem discriminação.

É importante observar que o debate em torno da questão racial brasileira só assumiu as dimensões que a tornaram interessante para a mídia, quando a reivindicação de maior acesso ao ensino superior público para os negros estava em vias de ser atendida pelo atual governo. A omissão diante da relação entre fracasso escolar e discriminação racial na escola básica, fenômeno que vem sendo exposto por pesquisadores há mais de uma década, pode ser explicada pelo fato de este ser funcional aos jovens brancos e/ou das camadas mais favorecidas, na medida em que lhes garante maiores possibilidades de acesso às universidades públicas, de melhor qualidade. Entretanto, quando se trata da política de cotas raciais, a atitude é outra e a negação da existência de racismo na sociedade, na escola básica e na universidade é imediata e bastante ostensiva. Foi nesse momento que se levantaram inúmeras vozes contrárias às ações afirmativas, baseadas em diferentes argumentações, mas todas com o objetivo de defender e manter os critérios tradicionais de seleção ao ensino superior público e, por consequência, de impedir que uma parcela maior de jovens negros a ele tenha acesso.

A intensidade e a natureza das manifestações contra a implantação da política

de cotas⁶ nas universidades públicas promoveram, de um lado, o quanto a abertura de maiores oportunidades de acesso para os negros mobiliza os segmentos mais escolarizados e bem sucedidos da população – onde a presença de negros é mínima – no sentido da negação da existência de racismo; de outro lado, explicitou que, para aquele mesmo grupo, a universidade e, particularmente, a universidade pública, não é vista apenas como um espaço de formação das elites – que é o papel que se espera dela – mas, basicamente, é vista como um espaço **das elites**.

De todo modo, seja na educação básica, seja no ensino superior, o fato é que o argumento básico da reafirmação da democracia racial brasileira e a tese de que a desigualdade é um produto do preconceito social, ou seja, que a discriminação existente seria contra os pobres – sejam eles negros ou brancos, não mais se sustentam diante da avalanche de dados de pesquisas realizadas por instituições insuspeitas, a começar pelo IBGE. A idéia de que as políticas afirmativas transformariam nossa sociedade “cordial” em uma sociedade conflitiva, nos moldes do período segregacionista norte-americano, e introduziria, no Brasil, um modelo de relações sociais que jamais teria existido, também, não sobrevive a uma análise dos dados da violência, tanto objetiva quanto simbólica, nos quais os negros surgem como as maiores vítimas. No que se refere à educação escolar, seja na escola básica, seja na universidade, também já se constata que, sob o discurso da defesa do princípio constitucional da igualdade democrática, o espaço

escolar se revela elitista e discriminador. Para além de conteúdos e métodos, não podemos perder de vista as relações sociais dentro da escola e no seu entorno, nas quais se reproduzem práticas discriminatórias contra alunos negros, configurando um ambiente de hostilidade.

No que se refere à relação entre educação e identidade negra, é fácil concluir que a contribuição da escola para esse processo tem sido, não de estimular o desenvolvimento de processos identitários que façam da sociedade brasileira uma sociedade mais igualitária; ao contrário, a escola mantém e reproduz a estrutura e o modelo de relações sociais vigentes, calcados na percepção da diferença como sinônimo de inferioridade. E é nesse sentido que, para que esse debate possa avançar e contribuir para uma efetiva democratização da nossa sociedade, temos que considerar, na nossa discussão, a escola real, ou seja, a escola como um espaço politicamente orientado para aquilo que é dominante na sociedade. Os estudos indicam que aí se reproduz um racismo difuso, silencioso e habitual, fundamentado na cristalização de representações negativas do estudante negro.

Notas

¹ São os direitos que justificam, por exemplo, a mobilização em defesa da africana Amina, a mobilização contra o regime Taliban, principalmente no tratamento dado às mulheres, a assistência dada ao menino iraquiano que perdeu os dois braços num bombardeio insano no início da guerra do Iraque, as manifestações em favor dos presos da base de Guantanamo, a quem o direito de defesa vem sendo negado.

² Referimo-nos aqui ao pensamento de Adam Smith, apontando a necessidade da oferta de educação elementar para o povo, para ajustá-lo aos novos princípios e valores trazidos pela sociedade moderna e capitalista e que substituíram aqueles que vigoravam no mundo feudal.

³ Já que o mundo da razão desprezava a idéia da existência de um Deus que tudo vê (um Deus onisciente, onipotente e onipresente e que, por isso, controlava o comportamento dos homens), seria preciso apelar para a idéia de que todos deveriam contribuir para a preservação dos princípios da liberdade e da igualdade, independentemente da vigilância concreta do Estado (que não é onisciente e nem onipresente, apesar de seu aparato policial e jurídico). Esta percepção está implícita na obra de Comenius, para quem a escola formaria, em primeiro lugar, o "homem de bem".

⁴ Referimo-nos, aqui, ao fato de que até os anos 1970 a rede física de ensino primário (as atuais séries iniciais do Ensino Fundamental), atendia a menos da metade das crianças brasileiras em idade escolar (7 a 14 anos) e as unidades escolares se situavam basicamente nas regiões, nas cidades e nos bairros mais desenvolvidos, cujos moradores pertenciam aos segmentos mais privilegiados política, cultural e economicamente.

⁵ Crescendo em uma família que não era a sua, falta a Pecola uma imagem negra positiva, que lhe sirva de modelo e que lhe aponte alguma alternativa ao previsível futuro de privações, como empregada doméstica ou como prostituta. A mãe "adotiva" sonha com uma casa bonita, com uma filha de cabelos sedosos, com uma cozinha branca e moderna e com ser respeitada pela comunidade; entretanto, ela "realiza" esse sonho nas suas jornadas

diárias de trabalho na casa de uma das famílias mais ricas da cidade, arrumando com excessivo esmero a casa que não é sua, penteando com todo o carinho os cabelos louros da menina que não é sua filha, mantendo limpa e impecável a cozinha na qual trabalha, e exigindo dos entregadores, de modo geral negros como ela, o mesmo respeito que dedicavam à dona da casa. Na escola, Pecola é rejeitada até mesmo pelas crianças mestiças que possuem traços mais finos, pele mais clara e desfrutam de melhores condições de sobrevivência; e tudo isto ocorre em um momento em que a pequena atriz Shirley Temple, com seus cabelos louros e cacheados, simbolizava a beleza e o talento das crianças norte-americanas. Pecola tenta escapar da imagem a ela atribuída pelos outros, que a vêem como a personificação do abandono, da feiúra e da incapacidade intelectual; cansada das humilhações cotidianas, inclusive no ambiente escolar, reza todas as noites pedindo a Deus um milagre: que, no dia seguinte, seus olhos castanhos tenham se transformado em olhos azuis, símbolo da beleza e da "superioridade" dos brancos, que lhe abririam as portas para um mundo mais justo, mais rico, mais bonito e mais feliz do que aquele em que ela vivia.

⁶ No dia 30 de junho de 2006 foi publicado nos principais jornais do país o manifesto contrário ao Estatuto da Igualdade Racial e às cotas para negros nas universidades públicas, entregue no dia anterior ao presidente da Câmara dos Deputados. No dia 5 de julho de 2006 foi publicado um manifesto de apoio ao referido estatuto e à política de cotas, também entregue no dia anterior à presidência da Câmara e ao Senador Paulo Paim, que apóia, no Congresso Nacional, as reivindicações do movimentos negros.

Referências

ARAÚJO, C.H. e ARAÚJO, U.C. *Desigualdade racial e desempenho escolar*. Brasília. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em 10 Ago. 2003.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. *A cor do silêncio*, Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. São Paulo, Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, USP, São Paulo. 2002.

- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo; Perspectiva; 1974.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A Reprodução*. Lisboa; Editorial Vega, 1978.
- CANDAUI, V.M. Mudanças culturais e redefinição do escolar: tensões e buscas, in *Contemporaneidade e Educação*, Ano III, n. 3, p. 14-26 março, 1998.
- DINIZ, Marta.; CANEM, Ana. *Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo*. GE21/ANPED2004. Rio de Janeiro. Disponível em: <www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0525.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2006.
- FOGAÇA, Azuete. *O Brasil precisa reconhecer que o racismo existe*. Rio de Janeiro. Jornal O Globo. 2004
- GRAMSCI, A *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2004.
- MATTOS, Hebe. A ética do silêncio. Rio de Janeiro. *Jornal O Globo*. 2006.
- MORRISON, Toni. *O olho mais azul*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.
- SANTOS, Hélio. Políticas públicas para a população negra no Brasil. *Observatório da Cidadania*. Ibase: Rio de Janeiro, n.3, p. 147-157, 1999.
- TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ. 1994.
- TURRA, Virginia. *A formação da identidade*. Brasília: UnB. Disponível em: <www.hub.unb/ensino/formacaoidentidade.200905.pdf>. Acesso em 18 dez. 2006.

Recebido em 17 de agosto de 2006.

Aprovado para publicação em 30 de agosto de 2006.