

Reflexões sobre o Mito da Democracia Racial no espaço escolar e a implementação da Lei 10.639/03.

Natália Lidia Garcia de Carvalho¹ e Lucas Ribeiro Scaldaferrri²

Resumo

Compreendendo a escola como um espaço de construções ideológicas da sociedade o trabalho tem como eixo central a discussão acerca das questões raciais que permeiam o ambiente escolar, seja no convívio cotidiano, com piadas, xingamentos, desvalorização do trabalho realizado por pessoas negras, seja no campo institucional, através de legislações nacionais ou mesmo de medidas locais realizadas pela gestão escolar. Para isso, foi necessário realizar uma leitura do contexto histórico das relações étnico-raciais no Brasil e como a construção do conhecimento científico contribuiu para fortalecer o racismo na disciplina escolar de Geografia. Abordamos contribuições de Althusser (1972), Freyre (2006) e Ratts (2010) para constatar a realidade brasileira acerca do racismo e do mito da democracia racial. Realizando revisões bibliográficas e observações numa escola pública de Fortaleza, constatamos reflexões que reafirmam a necessidade de trabalhar o tema das relações étnico-raciais, visando a superação do racismo. Por fim realizamos uma discussão sobre a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas e como esta incide sobre a realidade escolar.

Palavras-chave: Escola; Geografia; Relações étnico-raciais.

Abstract

Understanding the school as a space of ideological constructions of society, this paper has as its central axis the discussion about the racial issues that permeate the school environment, whether in daily living, with jokes, curses, devaluation of the work done by black people, or in the institutional field. Through national legislation or even local measures carried out by school management. For this, it was necessary to make a reading of the historical context of ethnic-racial relations in Brazil and how the construction of scientific knowledge contributed to strengthen racism in the school discipline of Geography. We approach contributions from Althusser (1972), Freyre (1933), and Ratts (2010) to verify the Brazilian reality about racism and the myth of

¹ Universidade Federal do Ceará.

² Universidade Federal da Bahia.

racial democracy. By carrying out bibliographic reviews and observations in a public school in Fortaleza, we found reflections that reaffirmed the need to work on the theme of ethnic-racial relations, with a view to overcoming racism. Finally, we held a discussion about the implementation of Law 10.639 / 03 in schools and how it affects school reality.

Keywords: School; Geography; Ethnic-racial relations.

1. Introdução

A história brasileira de quase 400 anos de escravização de pessoas negras (1530-1888) também adentra o campo da educação. Historicamente se nega direitos básicos à população negra, seja através de proibições legais ou pelos processos de desigualdade racial no país. Sendo assim, a construção do conhecimento científico, dentre eles a geografia, foi pautada majoritariamente por pessoas não negras (com exceção daqueles e daquelas que vêm rompendo as fronteiras raciais estabelecidas na educação brasileira), estando historicamente a serviço do poder político hegemônico.

O conhecimento escolar está intimamente relacionado a esse processo, sendo muito comum se deparar com livros didáticos que tratam da questão étnico-racial dentro de uma perspectiva colonizadora e discriminatória, resumindo a história dos negros ao processo de escravização, deixando de lado toda a riqueza histórica e cultural africana e afrobrasileira. Diante disso a pesquisa teve como objetivo identificar o contexto histórico das relações étnico-raciais no Brasil e como a construção do conhecimento científico contribuiu para fortalecer o racismo na disciplina escolar de Geografia.

Reconhecemos a geografia enquanto disciplina que deve resgatar um significado social para a construção do conhecimento geográfico na escola tem a obrigação de se preocupar com as temáticas que envolvem as relações espaciais e políticas no Brasil e no mundo. A partir dessa concepção buscamos realizar um trabalho que compreenda a importância da pesquisa e da ação pedagógica, com a intenção de voltar os olhares para a escola pública e suas problemáticas.

A experiência a ser relatada foi fruto da pesquisa realizada na Escola Municipal Maria Alice, que perdurou do mês de março ao mês de dezembro de 2016, com o intervalo no mês de julho. O diário de campo foi o principal mecanismo metodológico utilizado no procedimento de observação.

Compreendendo a dimensão teórica com suporte conceitual no materialismo histórico dialético, consideramos que a pesquisa não deve se resumir a descrição do objeto, mas sim conhecer o objeto, sua estrutura e dinâmica, ou seja, buscar alcançar a essência. Também não concordamos com a perspectiva de neutralidade científica, entendendo que a relação sujeito-objeto está socialmente conectada o que, portanto, exclui qualquer pretensão de “neutralidade”. (NETTO, 2011)

Consideramos que “o sujeito deve ser capaz de mobilizar o máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los, e deve ser dotado de criatividade e imaginação.” (NETTO, 2011). Marx entende que o sujeito deve apoderar-se da matéria, analisando os pormenores nas suas diversas formas de desenvolvimento, daí o papel do sujeito ser fundamental no processo de pesquisa. (MARX, 1968, p. 16 *apud* NETTO, 2011, p. 25).

Com fundamento na dimensão teórico-metodológica estabelecida, a pesquisa desenvolvida utilizou uma diversidade de instrumentos e técnicas para buscar compreender ao máximo o objeto de estudo. As relações étnico-raciais se apresentam sob uma visão histórica, por isso, além da pesquisa desenvolvida na escola foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica para dar amparo à pesquisa de campo. Portanto, no capítulo seguinte será desenvolvido um breve histórico político e social da condição dos/as negros/as no Brasil.

2. Breve histórico político e social do/a negro/a no Brasil

Para garantir o fluxo e a tranquilidade da história oficial, a história dos povos negros tende a ser apresentada somente como uma nota de rodapé das narrativas acerca dos “feitos” de homens brancos das classes dominantes. “Para além” da cadeia diabólica da exploração escrava, há uma história social de resistência e criação que, em grande medida, é esquecida ou submetida aos grilhões de uma ordem historiográfica pretensamente legal.

Certa vez, Hegel disse que *a África não era uma parte da história do mundo*. Ora, essa ideia, guardada as devidas proporções, se repete no estudo da História do Brasil, uma vez que as pessoas se veem diante de narrativas das quais os povos negros parecem não ser parte, a não ser como “figurantes mudos” de tempos que se sucedem.

A noção de um comércio transatlântico de negros da África para a América Portuguesa é simplesmente parcial. Do mesmo modo que é demasiadamente genérico enfatizar as sub-regiões equatoriais como o ponto de origem do fornecimento da mão de

obra servil, ainda que essa informação, tanto quanto a primeira, seja verídica. Milhões de negros que vieram como escravos para trabalhar inicialmente na atividade açucareira (século XVI), objetivamente, representavam diferentes etnias e grupos sociais organizados que, ao longo do tempo, foram sendo desarticulados pela ação frenética do tráfico. Antes de serem africanos das sub-regiões equatoriais, eram guinéus, angolanos, bantus, sudaneses, minas etc. Cada povo tinha sua língua, religião, cultura, organização familiar e economia. Com a diáspora, essa diversidade se espalhou pelo mundo e ajudou a moldar o Brasil, independentemente de que a historiografia oficial tenha se empenhado em ofuscar esse fato.

Grande parte desses negros (e negras) sequer chegou ao seu destino: “É comum afirmar-se que quatrocentos mil saíram da África e nunca chegaram ao Brasil” (PINSKY, 2009, p. 37). Além disso, a maior parte dessas populações aprisionadas não conseguia sobreviver por mais de cinco anos. Presume-se que os sobreviventes que ultrapassaram esse limite de tempo alcançou a marca de 2 milhões de indivíduos humanos num total de cerca de 8,3 milhões de aprisionados. Isso não impediu que os traficantes maximizassem seus lucros. Aliás, esse fato apenas demonstra o significado repugnante da atividade por eles exercida.

Esses povos negros compunham a vida cotidiana da colônia, ainda que, segundo Pinsky, o escravo vivesse, não em função de suas escolhas, “mas em decorrência das tarefas que lhe eram atribuídas” (2009, p. 47). Durante aproximadamente quatro séculos, para usar a expressão do padre Antonil, ele foi a mãos e os pés dos senhores, mediante múltiplas atividades, dentre as quais a canavieira, a aurífera, a cafeeira e as domésticas são somente as mais destacadas.

Para Mattoso (2003), não há uma forma única da condição escrava no Brasil. Nesse sentido, a autora antes citada refere-se à inutilidade da tese de um modelo único, ressaltando, então, “as múltiplas formas da condição escrava no Brasil” (p. 99). São essas múltiplas formas que, de certo modo, chamam a atenção para aspectos como a diversidade dos povos negros, os distintos graus de adaptação em uma terra que lhes era estranha e, por fim, “a infinita variedade de condições materiais e afetivas experimentadas pelos escravos negros”, conforme salienta Mattoso (idem).

Esse é o segredo interno das relações sociais nas quais estavam inseridas as populações negras escravizadas que, decerto, cumpriram papel decisivo não apenas na formação social que se desenvolvia, mas na determinação do modo de produção, que nisso desempenharam uma ação de tal modo crucial que Jacob Gorender define o

escravismo colonial como o modo de produção específico estruturado no âmbito da colônia. Nesse sistema produtivo e na ordem social a ele afeita, certamente, negros e negras ajudam a moldar a sociedade de maneira plena, o que conduz autores retrógrados, dentre eles o sociólogo Gilberto Freyre, a admitir esse papel decisivo interpretado por esses povos de matriz africana na formação do Brasil, ainda que o faça nos limites do racismo imanente à intelectualidade conservadora.

A inserção subalterna dos povos negros na ordem colonial escravista não constituiu empecilho para que essa população influísse nos hábitos, costumes, língua e demais elementos construtivos da sociedade brasileira ao longo da história. Esse fato ao lado das formas de resistência empregadas na luta contra as condições escravas, nomeadamente a organização dos quilombos, cidadelas negras em meio ao domínio branco escravista, demonstram não somente a capacidade de resistência negra, mas, concomitantemente, a firme disposição dos afrodescendentes de não aceitarem o papel de figurantes mudos no terreno da história.

Depois de um penoso e longo processo de aglutinação das pautas negras em torno de movimentos precariamente organizados, em escala nacional, sobretudo a partir dos anos 1930, os afrodescendentes, no Brasil, no marco geral da luta contra a ditadura e pela abertura política, começaram a dar pequenos saltos no terreno da organização específica. Esses pequenos saltos prepararam as condições para uma entrada em cena, com maior força, na dobra do século. Nessa direção, os primeiros anos do século XXI representaram instantes de aprendizagem e avanço, de enfrentamento da invisibilidade e de afirmação de uma pauta que se choca historicamente com a pauta branca das classes dirigentes. As políticas afirmativas, que adquiriram foro de cidadania nos últimos anos, não só traduzem o ímpeto recente do movimento negro organizado, mas, ao tempo, desnudam o véu da ideologia da “democracia racial”, ferramenta de um país em que o racismo se dissemina debaixo de mil disfarces.

Isto posto, é o momento de se fazer um acerto de contas com essa ideologia, condição necessária para que o povo negro não se veja espremido entre um passado que se recusa a sucumbir e um presente que demora a se reconhecer.

3. O mito da democracia racial

Os intelectuais do campo conservador deslocaram-se do racismo aberto e impudente para uma situação de racismo escamoteado desse caráter historicamente

obsceno. Nasce desse segundo momento a ideia de que no Brasil existe uma forma peculiar de democracia: a “democracia racial”. Esse mito adquiriu ares de ciência nos termos propostos por Gilberto Freyre.

Na obra clássica *Populações meridionais do Brasil*, Oliveira Vianna leva a cabo uma leitura histórica reconhecidamente racista no tocante aos povos indoafros, exaltando o que ele chama de “nossa aristocracia territorial”. Para o autor fluminense, “Na sociedade colonial, o desejo de enriquecer, de ascender, de melhorar, de gozar os finos prazeres da civilização só pode realmente existir no homem de raça branca” (1973, p. 112). Nessa mesma direção, Vianna assinala que “o negro e o índio... não dão... às classes superiores e dirigentes, que realizam a obra de civilização e construção, nenhum elemento de valor” (*apud* PAIVA, 1978, p. 134). A sua crítica da limitadíssima “lei da Abolição”, de 1888, parte do pressuposto de que ela teria concorrido *para retardar a eliminação do “homo afer”* (população negra), justificando a necessidade de haver sido mantida a escravidão africana. Para Vianna, “conservado em escravidão, ele (o negro) teria desaparecido mais rapidamente” (*idem*).

Não é difícil verificar os aspectos racistas que contaminam as ideias de Oliveira Vianna. A contestação desses argumentos infames, de certo modo, conduziu quase que ao arquivamento desse tipo de raciocínio. Nesse sentido, Gilberto Freyre se empenha em apresentar um ponto de vista renovado do conservadorismo ante a questão racial. Sob essa perspectiva, assinala-se o elogio da mestiçagem e aflora a hipótese de uma “democracia racial” no Brasil. À vista disso, a crítica à noção de “democracia racial” impõe a necessidade de uma análise mais detida das teses de Freyre.

No que concerne à miscigenação, denominada por ele de “confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos” (FREYRE, 2006, p.33), o autor afirma que “as relações entre os brancos e as raças de cor” estarão condicionadas pelo sistema de produção econômica – a monocultura latifundiária – e pela escassez de mulheres brancas. Indo mais longe, conclui que a miscigenação “corrigiu a distância social” (*idem*, p. 33) entre a casa-grande e a senzala. Em suma, as relações sociais que se estabeleceram entre os brancos e os negros “agiram poderosamente no sentido da democratização social no Brasil” (*idem*). Assim sendo, o sistema patriarcal e escravocrata de colonização, supostamente, cumpre um papel “progressivo”, devido, sobretudo, à sua plasticidade. Nessa direção, apesar de reverenciado por sua visão culturalista, Freyre saúda entusiasmadamente o que ele define como a “imposição

imperialista da raça adiantada à atrasada” (p. 35).³ Cabe indagar: é essa a plasticidade? É essa a democracia racial?

É exemplar o ponto de vista pejorativo de Gilberto Freyre com relação ao episódio da abolição. Freyre não se furta em dizer que o patriarcalismo, leia-se sistema escravista, “desfeito em 88”, teria amparado os escravos, alimentando-os “com certa largueza” (talvez se refira à largueza do chicote), socorrendo-os “na velhice e na doença”, proporcionando “aos filhos (dos escravos) oportunidades de acesso social” (p. 51). Em síntese, a sociedade escravista se pautou, para o pasmo do leitor mais crítico, pelo exercício vigoroso da mobilidade social.

De um ponto de vista mais geral, Gilberto Freyre resume: “formou-se na América tropical uma sociedade agrária na estrutura, escravocrata na técnica de exploração econômica, híbrida de índio – e mais tarde de negro – na composição” (p. 65). Assim, a mítica “democracia racial” deriva do caráter híbrido, marcante na composição demográfica da sociedade engendrada “pelo braço e pela espada do particular” (idem).

Com a leitura atenta de *Casa Grande e Senzala*, nota-se que Freyre imputa à família patriarcal e ao sistema econômico monocultor e escravista a criação de uma sociedade idílica que teria perdurado até o “descalabro da abolição” (p. 109), uma vez mais coincidindo com a versão sociológica de Oliveira Vianna. Por seu turno, o sociólogo pernambucano atribui ao cenário pós-1888 a situação de penúria de negros e pardos, que teriam ficado “desamparados da assistência patriarcal das casas-grandes e privados do regime alimentar das senzalas” (p. 109).

Mas como explicar a violência contra os negros? Os flagelos? O regime alimentar de açoites da senzala? Freyre busca uma justificativa pseudopsicológica e pseudopedagógica: “é que sobre o filho da família escravocrata no Brasil agiam influências sociais – a sua condição de senhor cercado de escravos e animais dóceis” que o induzia “à bestialidade e ao sadismo” (p. 113).

Transforma-se o sadismo do menino e do adolescente no gosto de mandar surrar, de mandar arrancar dente de negro ladrão de

³ Esse tema foi brilhantemente retratado por Fanon – com base em sua experiência de vida na França, cujas camadas dirigentes eram veementes na negação do racismo. Frantz Fanon, ele mesmo um cidadão de Martinica, desnudou o racismo na “France civiliséé” e expôs isso em uma obra seminal: *Pele negra, máscaras brancas*.

cana, de mandar brigar na sua presença capoeiras, galos e canários – tantas vezes manifestado pelo senhor de engenho quando homem feito; no gosto de mando violento ou perverso que explodia nele ou no filho bacharel quando no exercício de posição elevada, política ou de administração pública: ou no simples e puro gosto de mando, característico de todo brasileiro nascido ou criado em casa-grande de engenho (FREYRE, pp. 113/114).

Decorre dessa justificativa, a dicotomia freyreana: “sadismo de senhor” X “masoquismo de escravo”.

Há nos pressupostos teóricos freyreanos uma mobilização de forças com vistas a reconciliar os opostos e existem nesse esforço, de resto, aspectos problemáticos se se toma como base o horizonte histórico de uma sociedade assentada em uma norma: a do conflito irreconciliável. Ignorando essa definição simples e objetiva, Gilberto Freyre não se furta em iniciar o capítulo III tecendo loas ao escravocrata lusitano - sem abandonar a tese da confraternização das raças – que, segundo ele, seria “o colonizador europeu que melhor confraternizou com as raças chamadas inferiores” (p. 265). Mais: teria sido “o menos cruel nas relações com os escravos” (idem). Insiste igualmente na tendência dos portugueses “para o cruzamento e a miscigenação”, decorrente da sua “maior plasticidade social”. Por fim, alude a Portugal na condição de “país europeu do louro transitório ou do meio-louro” (p. 281), decorrendo daí a “dualidade na cultura e no caráter” (p. 285), ou, em outros termos, a existência de uma sociedade “móvel e flutuante como nenhuma outra” (p. 295).

No capítulo IV ele aprofunda o estudo relativamente à influência do negro na família e na vida sexual nos limites da sociedade brasileira. Afirma, inclusive, que “trazemos quase todos a marca da influência negra” (p. 367) e que “se sente a sombra do escravo negro sobre a vida sexual e da família do brasileiro” (p. 368). Ademais, “Conhecem-se casos no Brasil não só de predileção, mas de exclusivismo: homens brancos que só gozam com negra” (p. 368).

Argumentos que aspiram ao atributo de racionalidade resvalam para uma nova dicotomia: senhores todo-poderoso X escravos passivos. Dessa compreensão é alusiva a seguinte passagem: “O que a negra fez foi facilitar a depravação com a sua docilidade de escrava, abrindo as pernas ao primeiro desejo do sinhô-moço. Desejo, não: ordem” (p. 435). Eis a “democracia racial”! O congraçamento! A intimidade mais fraternal! Em última análise, trata-se da naturalização do sadismo das classes dominantes, que, da sua parte, não há como não agradecer à pena apologética de Gilberto Freyre.

Gilberto Freyre não se dar por vencido. Realça, então, o papel do escravo negro, em particular do escravo doméstico, encarnado na ama negra, que amolece a comida e a língua, contribuindo de forma profunda para elaboração do português brasileiro. As línguas africanas, entretanto, não tinham motivo para “subsistirem à parte”, mas deveriam cumprir a função que lhes cabia, qual seja: a de confraternizar com a do branco, embora o autor conclua que a “nossa língua nacional resulta da interpenetração das duas tendências” (p. 417) e, que no frígir dos ovos, “verificou-se entre nós uma profunda confraternização de valores e de sentimentos” (p. 438). Em suma: os negros escravos (juntamente com os povos indígenas) transformaram a religião dos brancos, a língua dos brancos, a sua vida sexual, a sua dieta e outras tantas coisas e isso, por si só, demonstraria o caráter democrático, equilibrado e solidário da colonização portuguesa, caracterizada não pela violência das instituições, práticas e processos afins, mas pela brandura e benevolência do senhor e natural subserviência do escravo.

Eis as raízes da suposta “democracia racial”. Nessa *óptica*, o Brasil seria um país miscigenado, “moreno”, misturado etc. A característica em si teria um fundamento histórico, remeteria à tipicidade da colonização portuguesa, de certa maneira, decorrente da singularidade lusitana. Do modo familiar com que, hipoteticamente, se organizou a sociedade brasileira resultou a aproximação de diferentes povos e etnias, produzindo um amplo, generoso e esplêndido caldeirão humano-social. Esse caldeirão democrático, de samba e pandeiro, marcaria, enfim, a qualidade específica do Brasil.

Acontece que o discurso da “democracia racial” elimina ou faz pouco caso do Brasil das piadas contra negros, a ideia de boa aparência em oposição à aparência negra, as extremas desigualdades sociais que separam brancos e negros no âmbito da pirâmide social, não apenas pelas rendas opostas pelo vértice, mas pelo acesso diferenciado à educação, aos direitos trabalhistas, a moradia, ao lazer etc. Nessa perspectiva, a retórica da “democracia racial” não significa o apelo à mistificação, e quando não, uma tentativa de omitir a realidade?

Durante décadas, a ideologia da “democracia racial” estendeu seu lençol sobre o sono profundo da universidade, ainda que debaixo do protesto de vozes isoladas, particularmente de intelectuais como Florestan Fernandes. Hoje, se permite a formação de uma massa crítica que enseja novas interpretações e sugere novos caminhos. Nisso não está expresso ignorar que a ideologia da “democracia racial” persiste como uma

fronteira invisível bloqueando as propostas que surgem à luz da ação dos afrodescendentes. Não por acaso, a resistência às políticas afirmativas e o rechaço a tese da reparação histórica seguem como obstáculos muito poderosos. O racismo oculto na célebre ideologia atua sorrateiramente por meio dela e, algumas vezes, ultrapassa suas veleidades e revela sua face mais sinistra. Tem sido assim ao longo da história. História que segue.

Essa realidade explica, por exemplo, as dificuldades para implantação da lei 10.639/03. Os estudos sobre as africanidades, e junto disso, o processo de formação de docentes com práticas educativas afeitas à diversidade, decerto, necessariamente, pressupõem entender a lógica da ideologia racista camuflada de democracia racial. Sem esse enfoque crítico, a tendência é que legislações arrancadas pela luta popular se vejam precarizadas pela lógica de um sistema que, à sombra de múltiplos disfarces, como anteriormente assinalado, almeja se perpetuar, esquecendo os seus apologistas da fascinante assertiva de Goethe que diz que *tudo o que é vivo merece perecer*. Para que essa assertiva ganhe vida, é preciso começar por coisas simples como discutir as relações étnico-raciais na escola.

4. Discutindo as relações Étnico-raciais na escola

Iniciamos este ponto realizando um questionamento quanto a função da escola. Nesse caso queremos ir além de uma discussão organizacional ou conteudista, mas pra isso precisamos nos perguntar primeiro o que se aprende na escola? Segundo Althusser (1985) Aprendemos a ler, escrever, realizar operações matemáticas, interpretar textos sobre os mais diversos assuntos, etc.

Porém, ao mesmo tempo, e junto com essas técnicas e conhecimentos, aprendem-se na escola as “regras” do bom comportamento, isto é as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja “destinado” a ocupar; as regras de moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. (ALTHUSSER, 1985, p.58)

Isso quer dizer que a escola enquanto instituição, portanto parte da sociedade capitalista, ela serve para garantir a reprodução da força de trabalho, proporcionando qualificações adequadas, de acordo com as funções sociais. Se for necessário para a

produção capitalista ter trabalhadores com determinados conhecimentos técnicos, a escola irá proporcionar as bases necessárias a esse conhecimento. Ademais, o papel da escola não se limita a reprodução da “qualificação”, mas também é fundamental para a reprodução da submissão à ideologia dominante. (ALTHUSSER, 1985)

Imagem 1 - Cartaz na parede do corredor da Escola Municipal Maria Alice.



Fonte: CARVALHO, 2016. No cartaz estão contidas regras de convivência na escola: pergunte, arrume, limpe, cumpra, feche, apague, devolva.

Nesse sentido “a educação como um elemento constituinte do Estado, órgão regulador das sociedades de classes, passa a ter papel central na institucionalização das normas e regras da vida social.” (ARAÚJO e ROCHA, 2016, p. 5). As relações escolares, os conteúdos, as regras, a estrutura organizativa, o funcionamento, são condizentes com o objetivo da instituição ligada ao Estado, e portanto, deve ser entendida como espaço social contraditório das relações de produção e reprodução social no contexto da sociedade capitalista.

O currículo é um componente imprescindível para o estabelecimento das construções ideológicas na escola. Pereira (2007) declara que a configuração dos currículos escolares não é desassociada dos fenômenos culturais. O autor continua:

[...] se as culturas resultam, entre outros aspectos, de construções ideológicas, os currículos, por sua vez, não deixam de participar dessa realidade. Por conta disso, o jogo social da construção/desconstrução que sustenta as estruturas curriculares nos ameaça, por um lado, com o enrijecimento de conteúdos e valores, mas, por outro, nos estimula (em função do dinamismo inerente ao próprio jogo) a elaborar/reelaborar tendências de ensino aprendizagem permeadas pelo espírito da autocrítica e do respeito às diversidades sociais. (PEREIRA, 2007. p. 11)

Por conseguinte, a escola é parte imprescindível nas construções (e desconstruções) de ideologias raciais em contextos sócio-espaciais distintos. A escola - enquanto Aparelho Ideológico do Estado - com suas regras, valores, conteúdos inseridos

em determinados currículos estabelecidos pelos órgãos educacionais do Estado, favorece essencialmente as culturas hegemônicas. Santomé (1995) escreve que:

As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. (SANTOMÉ, 1995. p. 161)

Essas relações podem se estabelecer de diversas formas. No caso das relações étnico-raciais, ao fazer referências desse tipo problema vêm-se à mente exemplos como da segregação racial Norte Americana e *apartheid* na África do Sul. Não obstante, a realidade brasileira, por mais distinta que seja, produz um sistema de dominação e opressão com resultados semelhante ao das outras nações. Cunha Jr. (2001) aponta a recusa do sistema educacional brasileiro em admitir o caráter racista e segregador de uma educação que limita as possibilidades de expressão política e cultural dos afrodescendentes.

A dominação ideológica tem suas bases materiais, e no que diz respeito a questão racial a ideia de inferiorização do/a negro/a contribui para justificar as desigualdades sócio-espaciais. Se antes – em um passado não tão distante - a ideologia justificava a escravização de pessoas negras, hoje essa mesma ideologia justifica a maior exploração de pessoas negras em relação às brancas. No que diz respeito a Santos (2016):

Nos mais de 120 anos de trabalho livre no Brasil, a hierarquia manteve-se. A expectativa nacional de que o desenvolvimento econômico derrubaria os obstáculos à ascensão dos não brancos foi frustrada. Diversos estudos e mensurações revelam que a discriminação dos não brancos no mercado de trabalho persiste e que a cor escura da pele continua sendo um fator que empurra os salários para baixo. (p. 12)

A violência também atinge pessoas negras e brancas de forma diferente. Os dados do *Mapa da violência* mencionam que em 2003 morreram nos Homicídios por Armas de Fogo 71, 7% mais negros⁴ do que brancos (WAISELFISZ, 2016; p. 60). Em 2014 a diferença chega a 158,9%. O próprio relatório aponta que “Existe uma enorme escassez de fontes e poucas alternativas para estudar a questão da cor das vítimas na mortalidade por armas de fogo” (WAISELFISZ, 2016; p. 54), ou seja, mesmo diante de dados alarmantes a questão da violência numa perspectiva racial é deixada de lado pela sociedade brasileira.

A ideologia das classes dominantes é consistente na produção de ideias que

⁴ Segundo a classificação do IBGE negros é referente a população autodeclarada “Preto” ou “Pardo”.

justificam as desigualdades sociais, fornecendo ideias que prefiguram as desiguais por natureza, camuflando o contexto das relações sociais. (CHAUI, 1990) A Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado tem o papel fundamental de imprimir essas ideias, sobretudo naqueles/as mais prejudicados/as: os/as negros/as. Apesar disso precisamos perceber os AIE não apenas como os *meios*, mas também como *lugar* da luta de classes, e, portanto, lugar de disputa.

5 Um breve histórico sobre o discurso étnico-racial nas páginas geográficas.

No Brasil, a Geografia enquanto ciência tem uma formação do pensamento científico fortemente influenciada pela história social, econômica e política do país. Entre o fim do século XIX e o início do século XX, o pensamento geográfico tem o papel de abordar temas como representações sobre território e sobre a população brasileira, com enfoque nas potencialidades físicas, sociais e políticas que o território nacional possui, preocupação esta das elites nacionais, as quais corriam em busca do chamado “progresso”. (MACHADO, 1995).

São abordadas nas páginas geográficas questões étnico-raciais dentro da perspectiva hegemônica. A Geografia trabalho, durante muito tempo, na intenção de “resolver” o grande problema da população brasileira: a composição étnica (a maioria negra) da população. Machado (1995) assinala que, em 1872, 20% da população era escrava e 40% era população livre de cor, do total de dez milhões recenseados. Diante dessa conjuntura, teorias como o *determinismo geográfico* e o *determinismo racial* foram aprofundadas, com o objetivo de explicar cientificamente o, até então, atraso econômico do Brasil, buscando a saída para o progresso. Machado, (1995, p.328) afirma que “Como impedimento à degeneração, o culto à raça e o racismo foi unido à ideia de progresso, desenvolvendo-se o que Robert Nisbet chamou de teoria racista do progresso, ou seja, de que a base do progresso ocidental era a raça[branca].” (MACHADO, 1995). A autora continua,

Todos esses matizes, que fizeram parte do ‘cientificismo’ da época, vão aparecer no debate sobre a raça brasileira: como ideologia política, a raça explicaria as diferenças sociais e regionais internas do país; como ideologia da História, ao atribuir o atraso brasileiro ao ‘atraso’ português frente às nações europeias; como ideologia do progresso, ao ser vinculada à formação da nacionalidade - como no debate sobre a superioridade dos imigrantes europeus e a inferioridade do trabalhador nacional. E, por certo, o conceito de raça será associado ao determinismo: ao determinismo geográfico, na avaliação das vantagens e desvantagens da ação do ‘clima tropical’ e da

estrutura do relevo sobre o povo; ou ao contrário, como determinismo racial, defendendo a tese de que a ‘fatalidade’ geográfica no meio tropical podia ser superada pelo aprimoramento das qualidades da população (MACHADO, 1995, p. 329).

As bases teóricas do conhecimento geográfico foram construídas a partir de ideias que reafirmavam inferioridade do negro em detrimento da exaltação do europeu, fundamentando a base do desenvolvimento e subdesenvolvimento através da composição étnico-racial da nação. É a partir dessas ideias que haverá, no fim do século XIX, um estímulo à vinda de imigrantes europeus, que, segundo Machado (1995), com o mínimo de investimento privado, a mão-de-obra europeia era a preferida pelos fazendeiros, havendo uma discriminação do trabalhador brasileiro em nome da política de branqueamento.

Para Ratts (2010) há um mito que se reverbera numa “ideologia geográfica” em que, aparentemente, a geografia interpreta a construção do território nacional a partir do reconhecimento das três raças: indígena, branca e negra, mas que, segundo o autor, além de excluir outros povos, se encaixa em uma “geografia imaginativa” onde esse discurso serve para se utilizar em momentos onde são questionadas as desigualdades étnico-raciais. O autor considera que para alguns essa estrutura pode ser tranquilizadora diante de outras realidades socioespaciais, criando-se a ideia de que no Brasil não há racismo. Esse pensamento não está presente exclusivamente na geografia, sendo fundamentado por Gilberto Freyre em “Casa Grande e Senzala”. Na obra de Freyre o negro que se rebelava contra a escravidão é substituído pelo escravo dócil e o fazendeiro é apresentado na figura de um senhor benevolente. Segundo o autor,

Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se construiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado; no máximo da contemporização da cultura adventícia com a nativa, da do conquistador com a do conquistado”. (FREYRE, 2006; p 91).

Foi a partir dessa obra que se constituiu no Brasil uma ideologia racial, entendendo que para além do desrespeito e intolerância sofrido pelos povos negros historicamente também foi elaborado um conjunto de ideias que garantem a dominação social e material da população não branca. Cunha Jr (2001) destaca que:

Precisamos ser atentos ao fato de racismo como ideologia de dominação ter que ser diferente de lugar para lugar. O nosso racismo é diferente dos outros, se constrói de forma diferente, mas não é menos cruel. Não é menos nem mais racista. Enquanto na Europa e na América do Norte o racismo se

elabora pela teoria da supremacia do branco, no Brasil este se estrutura pela teoria da inferioridade do negro. Resultando a visão que a situação da população negra, nestes países, é admitida como consequência dos racismos e aqui fica como da incapacidade nossa, negros e índios, como atores sociais, retirando a responsabilidade dos racismos. (CUNHA JR, 2001; p. 10)

De acordo com Rufino (1989; p. 45), “*O mito da Democracia Racial é uma forma brasileiríssima, bastante eficaz de controle social*”. Daí a constatação de Ratts (2010) sobre as “ideologias geográficas” que, na verdade acabam por reforçar a ideia de uma democracia racial, demonstrando como a questão étnico-racial está inserida na geografia. Esse mito se inseriu na ciência geográfica a fim de reafirmar a ideia de que o processo de construção do território nacional foi amigável e pacífico onde, através da miscigenação, ocorreu a união das três raças e a diversidade cultural do povo brasileiro conseguiu romper as barreiras da discriminação racial em detrimento da unidade da nação.

Foi somente a partir do século XX que houve uma tentativa de romper com esse pensamento hegemônico, dentro e fora da Geografia. Movimentos sociais, de negros, mulheres, LGBT’s e outros grupos sociais tomaram força a partir da metade do século, sendo, no Brasil, fortemente interrompidos pela Ditadura Militar. Na Geografia, esse contexto de transformação pode ser visto através das tendências teórico-metodológicas surgidas a fim de questionar a Geografia Tradicional fundada nas bases positivistas. (MACHADO, 1995).

Diante desse cenário no que tange a geografia e entendendo que a história brasileira de mais de 400 anos de escravização de pessoas negras não pode ser esquecida, cabe as seguintes indagações: Como a questão étnico-racial é trabalhada atualmente nas páginas geográficas? É necessário entendermos a composição social brasileira, de maioria negra (IBGE, 2010), e a implicação disso no ensino de geografia, partindo do pressuposto que, nós educadores e educadoras, iremos nos deparar a todo momento com alunos/as que, apesar de terem realidades e vivências distintas, estão inseridos num processo semelhante de esquecimento de sua ancestralidade e das implicações sociais que negros e negras enfrentam hoje diante de uma brutal realidade histórica.

6. O ensino de Geografia na escola básica: relatos de experiência

No percurso da pesquisa de campo foram observadas as aulas de Geografia em

três turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II. A fim de complementar o estudo bibliográfico feito neste trabalho, constatamos que o principal instrumento teórico e metodológico utilizado pela professora durante as observações da regência foi o Livro Didático. Essa realidade é bem comum nas escolas já que este é o material mais acessível a professores/as e alunos/as. O livro adotado pela escola para o 6º ano foi o “Projeto Araribá” da Editora Moderna⁵. A professora avalia o livro como ótimo e afirma que utiliza a mesma coleção em outras escolas sempre que possível.

Imagem 2 - Capa do Livro Didático adotado pela escola.



Fonte: <https://goo.gl/Vrzvx9>

O conteúdo trabalhado durante a pesquisa faz parte da “Unidade 3” do livro, cujo título reside “Os continentes, as Ilhas e os Oceanos”. Em geral, existe uma divisão realizada pela ciência geográfica em duas vertentes (física e humana), no caso do ensino de geografia no 6º ano do EFII se concentram os conteúdos relativos à “Geografia Física”. Contudo, percebemos que essa separação é formal, visto a diversidade de temas que podem ser abordados dentro de cada conteúdo.

No tocante, as primeiras aulas sobre “Os continentes” (Tema 1 da Unidade 3 do livro) foram regidas pela professora, onde o LD foi o principal guia teórico. Ademais foram realizadas pesquisas sobre outros aspectos que não estavam presente no LD.

Quanto aos assuntos abordados pelo LD, observamos que são abordadas características específicas para cada continente, com diferenciações simplórias e que tornem o conteúdo menos complexo. Perguntas como “Qual continente possui a maior

⁵ PNLD 2014, 2015 e 2016.

área territorial? e a menor?”, “Em que continente há o maior número de países?”(p. 66) definem os continentes de forma simples e pragmática, sem abordar as características físicas, culturais, sociais e políticas de cada um deles.

Aqui iremos realizar uma comparação com dois trechos presente no material didático, no qual o primeiro faz menção à África e o segundo a Europa. São eles:

O continente africano é o que possui o maior número de países (figura 5). Alguns deles, como a Etiópia, a Somália e Serra Leoa, detém os maiores índices de miséria do mundo, com problemas de fome e doenças atingindo a maior parte da população. (VEDOVATE, 2010. p. 68).

A Europa (figura 7) é um continente de grande importância na história mundial: os europeus colonizaram a maioria dos países da América, da África e de parte da Ásia a partir do século XV, no período conhecido como Grandes Navegações, espalhando seus valores, línguas, e modo de vida pelas terras que ocuparam. (VEDOVATE, 2010. p. 68).

As figuras mencionadas mostram o mapa político de cada continente, mas no corpo do texto não há menção de como foram realizadas as divisões políticas dos países. Outro elemento que deve ser considerado é a forma como o texto diferencia os continentes, apontando que na África têm “problemas de fome e doenças”, porém “regiões ricas em recursos naturais, como minério de ferro, diamante, ouro, petróleo e gás natural”. No texto há uma contradição que não é problematizada nem desenvolvida.

No tópico que discorre sobre a Europa fica perceptível a visão eurocêntrica do LD quando coloca que este contém “grande importância na história mundial”. De fato essa afirmação está correta, mas a título de comparação não é saudável que a diferenciação feita em sala de aula com os/as educandos/as seja que a Europa é o único continente que tem importância na história mundial, quando na verdade, muitos dos principais “feitos” realizados pelos europeus teve como palco principal os demais continentes.

5. Reflexões

A escola como Aparelho Ideológico do Estado e parte do espaço social onde está inserido esse contexto também possui grandes dificuldades de trabalhar o tema, com a exceção de professores/as e gestores/as dispostos e envolvidos politicamente, a questão étnico-racial é resumidamente trabalhada no dia 20 de Novembro como forma de “data comemorativa”. A presença de conteúdos produzidos com base no pensamento hegemônico presente nos livros didáticos torna ainda mais difícil o rompimento dessas

barreiras, visto que o livro ainda é o principal recurso pedagógico utilizado por professores e professoras em sala de aula. A pouca ou nenhuma formação a respeito da temática para os/as profissionais da educação também deve ser levada em consideração visto a necessidade de se realizar um debate para além das representações hoje postas na sociedade.

Desse modo, entendemos a educação como um dos meios para levar essas reflexões, porém tendo em vista uma compreensão de totalidade das relações raciais e sociais não podemos resumir o espaço escolar como o único e exclusivo ambiente de desconstrução das ideologias dominantes apresentadas na sociedade.

Os poucos recursos produzidos e disponibilizados pelos governos para a implantação da Lei 10.639/03 são exclusivamente voltados para o ensino de história e sociologia, deixando para a geografia a lei, mas sem nenhum material teórico-metodológico oficial disponível. Também permanece a vontade daqueles e daquelas que veem na geografia uma ciência social engajada e politicamente ativa. Por isso desvendar as verdades deixadas pelo pensamento positivista, encarando o determinismo racial e geográfico de frente na sala de aula é tarefa de todo professor e professora preocupado/a com a justiça social e racial do país.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ARAÚJO, Raquel Dias. ROCHA, Nericilda Bezerra. *Educação e Ideologia: Uma análise marxista do Programa Escola Sem Partido*. Fortaleza, 2016. IV Colóquio Nacional e I Encontro Internacional Marxismo, Teoria Crítica e Filosofia da Educação.
- CENSO, I.B.G.E. Disponível em: < <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Consultado em 20/09/2016, 2010.
- CHAUI, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. São Paulo: 1990. Editora brasiliense, 31ª ed. Coleção primeiros passos.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique. *Africanidade, afrodescendência e educação*. *Educação em debate*, v. 2 n. 42, 2001.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*, Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala*, 51ª edição, São Paulo: Global, 2006, 51ª Ed., 728p.

Hegel, G.W.F. (1995), A razão na história. Introdução à filosofia da história universal. Lisboa: Edições 70.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: 2011, Expressão Popular. 1ª ed. 64p

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, p. 159-177, 1995.

SANTOS, Joel Rufino dos. **A questão do negro na sala de aula**. São Paulo: 2016. Global, 2ª Ed.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é Racismo**. São Paulo: 1989. Editora brasiliense, 13ª ed. [Coleção primeiros passos]

MACHADO, Lia Osório. Origens do Pensamento Geográfico no Brasil. **Geografia: conceitos e temas**. CASTRO, Iná; GOMES, Paulo e CORRÊA, Lobato. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. pp. 309-353.

MATTOSO, Kátia de Queirós. Ser escravo no Brasil, São Paulo: Brasiliense, 2003, 3ª ed. 270p.

PAIVA, Vanilda. Oliveira Vianna: nacionalismo ou racismo? In: encontros com civilização brasileira, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, setembro de 1978, p. 127-156.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São Paulo: Paulinas, 2007.

PINSKY, Jaime. A escravidão no Brasil, São Paulo: Contexto, 2009, 20ª Ed., 96p.

RATTS, Alex. Geografia, relações Étnico-raciais e Educação: A dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. **Terra Livre**, v. 1, n. 34, 2010.

VEDOVATE, Fernando Carlo. Projeto Araribá: geografia. 6º ano—. **São Paulo**, 2010.

VIANNA. Oliveira. Populações meridionais do Brasil, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973. 428p.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2016: homicídios por armas de fogo**. 2016. Disponível em:

<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf>. Data de acesso: 03 de junho de 2017.