

**EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL:
MONOCULTURALISMO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n2-304>

Data de submissão: 27/01/2025

Data de publicação: 27/02/2025

Rosenverck Estrela Santos

Doutor em Políticas Públicas/UFMA

Professor da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros/UFMA
Universidade Federal do Maranhão(UFMA)
E-mail: re.santos@ufma.br
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4940964956801562>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7112-2705>

Claudimar Alves Durans

Doutoranda em História e Conexões Atlânticas
Universidade Federal do Maranhão(UFMA)
E-mail: Claudimar.durans@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0508-4229>
LATTES: <https://lattes.cnpq.br/1431790786373742>

Domingos Sorriano Sá

Mestrando em Ensino de História
Universidade Federal do Maranhão(UFMA)
E-mail: Domingosufma2010@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4765-3446>
LATTES: <https://lattes.cnpq.br/6794612907804878>

Ebenezer Santos da Silva

Mestranda em Gestão e Ensino da Educação Básica
Universidade Federal do Maranhão(UFMA)
E-mail: slzpedagogia19@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6672-7589>
LATTES: <https://lattes.cnpq.br/0927362600662247>

Ester Alves Durans

Especialista em Psicopedagogia
Faculdade Dom Bosco
E-mail: Ewtheodurans@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1494-0338>
LATTES: <https://lattes.cnpq.br/2106641902136229>

Silvia Teresa de Jesus Pereira

Mestranda em gestão de ensino da educação básica
Universidade Federal do Maranhão(UFMA)
E-mail: dutrasilvia184@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5375-5140>
LATTES: <https://lattes.cnpq.br/1016303957441246>

Werly Cunha Santos

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Rede História
Universidade Federal do Maranhão(UFMA)

E-mail: werlycsantos@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5128-5076>

Vanda Conceição da Silva Pontes

Especialista em Psicopedagogia

Faculdade Santa Fé

E-mail: Vanda_levi@hotmail.com

RESUMO

O Brasil, um país historicamente marcado pelo racismo estrutural, a escola tem sido tanto um espaço de reprodução das desigualdades raciais quanto um potencial agente de transformação social. O monoculturalismo presente na educação brasileira dificulta a valorização das identidades negras, reforçando a hegemonia eurocêntrica nos currículos escolares e materiais didáticos e diante desse cenário, este estudo investiga a relação entre a educação e a construção da identidade negra nos espaços escolares, destacando desafios e possibilidades para a promoção da diversidade étnico-racial. A justificativa para esta pesquisa reside na necessidade de compreender os impactos do monoculturalismo na formação identitária dos estudantes negros e na busca por práticas pedagógicas mais inclusivas e representativas. A partir da implementação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, novas perspectivas foram introduzidas no debate educacional, mas ainda há desafios na efetivação dessas políticas. O estudo adota uma abordagem qualitativa, baseada na revisão bibliográfica de autores que discutem educação, identidade e relações étnico-raciais no Brasil. Os resultados apontam que, apesar dos avanços proporcionados pelas políticas educacionais, a presença de um currículo eurocêntrico e a ausência de formação docente específica ainda limitam a promoção de uma educação antirracista. A pesquisa destaca a necessidade de ações mais efetivas, como a reformulação curricular, a ampliação da formação de professores e o incentivo a práticas pedagógicas que valorizem a história e a cultura afro-brasileira.

Palavras-chave: Monoculturalismo. Currículo. Identidade.

1 INTRODUÇÃO

1.1 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NUM PAÍS DE HERANÇA ESCRAVISTA

A educação brasileira não pode ser entendida sem levar em conta as relações entre os diversos grupos étnicos que formaram esta nação, pois os “[...] quatrocentos anos de escravismo foram definitivos na plasmação do *ethos* do nosso país” (Moura, 1983, p. 124). Portanto, é preciso destacar que o caráter da formação do Brasil, pautado na escravidão, teve como uma de suas resultantes o surgimento de concepções e práticas racistas que perduram até os dias atuais.

O Brasil, após a invasão européia no século XVI, viveu sob a égide da exploração e da dependência. Inserido no quadro do antigo sistema colonial, fruto da expansão marítima e do desenvolvimento capitalista no continente europeu, a colônia brasileira segundo Prado Jr. (1998, p.55) deveria ser “[...] uma simples produtora e fornecedora de gêneros úteis ao comércio metropolitano e que se pudessem vender com grandes lucros nos mercados europeus”. O objetivo de Portugal com a colonização do Brasil era explorar o máximo possível de suas riquezas em proveito próprio (Prado Jr., 1965).

Nesse sentido, o advento da atividade açucareira veio substituir os tipos iniciais de exploração da colônia baseados no sistema extrativista de produtos como o pau-brasil (Ferlini, 1994). Com a produção do açúcar inaugurava-se o sistema produtivo de exploração, sendo o latifúndio, a monocultura e o trabalho escravo elementos essenciais para a diminuição dos gastos e aumento dos lucros (Novais, 2001).

A grande extensão territorial evitava gastos com fertilização e cuidados técnicos. A monocultura impedia o crescimento da pequena propriedade desinteressante para metrópole; e, o trabalho escravo se impunha por algumas razões, dentre elas a existência de um tráfico ultramarino de escravos era o que mais justificava. Conforme nos mostra Novais (2001) o tráfico de escravos possibilitava enormes lucros à metrópole e isso determinou a substituição do trabalho escravo indígena pelo trabalho escravo africano. As riquezas que a coroa portuguesa e os comerciantes de escravos angariavam com o tráfico tornavam esta atividade, e por consequência o trabalho escravo africano, indispensáveis à dinâmica das relações entre metrópole e colônia.

Segundo Sousa Filho (2004, p.136):

[...] o tráfico negreiro e a escravidão, como tributários do movimento de expansão colonial europeu estão recheados de justificativas utilizadas para caracterizar o africano como escravo e estabelecer como legítima a caça humana que produziu na África durante vários séculos.

Os europeus, portanto, utilizaram-se de variados argumentos (biológicos, religiosos, econômicos, etc.) para legitimar a exploração dos(as) africanos(as) em terras brasileiras. Segundo o mesmo raciocínio, Carneiro (1999) e Moura (1983) ressaltaram que o(a) negro(a) passou a ser definido como inferior, bárbaro, selvagem, assemelhado a um animal, simples instrumento de produção, onde lhes foram retirados sua verticalização e humanização através da violência física e psicológica. Essas concepções e práticas foram os pretextos necessários para a utilização da mão-de-obra africana como escrava.

[...] a imagem do negro tinha de ser descartada de sua dimensão humana. De um lado havia necessidade de mecanismos poderosos de repressão para que ele permanecesse naqueles espaços sociais permitidos e, de outro, a sua dinâmica de rebeldia que a isso se opunha. Daí a necessidade de ser ele colocado como irracional, as suas atividades de rebeldia como patologia social e mesmo biológica. (Moura, 1988, p. 23).

É preciso destacar que a formação do Brasil em face do trabalho escravo e na exploração de suas riquezas, teve como uma de suas resultantes o aparecimento de práticas racistas não apenas em seu contexto específico, mas também para os séculos posteriores. Com efeito, o Brasil pós-abolição, deveria ser repensado e reorganizado a fim de inseri-lo no quadro do capitalismo internacional. Segundo o discurso das elites, um país desenvolvido não poderia ser marcado por uma população negra e mestiça, ou com conflitos raciais que o desestabilizassem. Nessa direção, duas ideologias, inicialmente, surgiram para “solucionar” o problema: a *ideologia do branqueamento* e o *mito da democracia racial*.

A *ideologia do branqueamento* posta em prática com o incentivo dado aos imigrantes europeus e a busca, a partir deles, de tornar o Brasil um país branco foi “[...] uma tática para desarticular ideologicamente e existencialmente o segmento negro a partir de sua auto-análise”. (Moura, 1983, p.126).

A divisão racial do trabalho durante a escravidão seria substituída pela “competição democrática” da sociedade capitalista. Tal pensamento escamoteava a construção histórica do país e virava as costas à condição da população negra durante essa formação. Essa “competição democrática” consubstanciada no *mito da democracia racial* “desarticula a consciência do negro brasileiro” (Moura, 1983, p.127), pois o mesmo se via como incapaz frente ao sucesso profissional e educacional do(a) branco(a).

À população negra foram suprimidas as oportunidades de trabalho, ora reservadas ao segmento branco nativo e aos imigrantes europeus, disto resultando uma divisão de funções na

sociedade brasileira, restando ao segmento negro posições sociais inferiores ou rejeitadas pelos(as) brancos(as).

É na especificidade das relações étnico-raciais no Brasil, portanto, que devemos refletir sob quais mecanismos e bases as instituições políticas, culturais e educacionais reproduziram e reproduzem os valores e padrões de uma elite dominante, em detrimento de outras visões de mundo e culturas.

Levando em consideração essa análise, é fundamental compreendermos a escola pública como uma importante instituição responsável pela sociabilidade dos seres humanos. Nela ocorre a possibilidade de construção das identidades, da formação de valores éticos e morais. Contudo, a escola na sociedade capitalista assume um caráter homogeneizador, prevalecendo o monoculturalismo, excluindo, por exemplo, a referência negro-africana da formação da sociedade brasileira (Candau, 2004). A garantia de acesso gratuito a todos os que querem entrar na escola não esconde contraditoriamente o seu papel de reprodução das idéias e valores da classe dominante.

Segundo Bourdieu e Passeron (1992) tal reprodução se materializa, dentre outros meios, na escolha dos conteúdos por parte dos dominantes e na imposição e inculcação desses conteúdos aos grupos dominados. Impõe-se uma cultura por meio de uma ação pedagógica, através de sua dupla arbitrariedade: a imposição/inculcação de conteúdos balizados por uma seleção/exclusão dos mesmos, realizados pelos grupos ou classes detentoras de privilégio e poder. A escola, nesse sentido, apresenta-se como uma instituição que contribui para reforçar a diferença entre privilegiados e excluídos. Como resultado temos a legitimidade da cultura dominante e a ilegitimidade das culturas dos grupos e classes subordinadas.

[...], embora a escola seja apenas um agente de socialização dentre outros, todo este conjunto de traços que compõe a “personalidade intelectual” de uma sociedade – ou melhor, das classes cultivadas desta sociedade – é constituído ou reforçado pelo sistema de ensino, profundamente marcado por uma história singular e capaz de modelar os espíritos dos discentes e docentes tanto pelo conteúdo e pelo espírito da cultura que transmite como pelos métodos segundo os quais efetua essa transmissão. (Bourdieu, 2004, p. 227).

Essa reprodução pode ser melhor entendida se observarmos dois elementos fundamentais na prática educativa: o currículo e o livro didático.

O currículo oficial, não é um elemento neutro, mas ao contrário é constituído por disputas, relações de poder e controle social sobre o conhecimento produzido. É por isso que no caso da questão étnico-racial, por exemplo, os negros e negras quando são tratados nos currículos, geralmente, estão situados no período da escravidão como passivos ou inferiores. Existe ainda o currículo “oculto” que permeia as relações escolares. Por meio dele, incluem-se valores que são

explicitados nos gestos, olhares, repreensões e nas atitudes de professores(as) e alunos(as) brancos(as) no dia-a-dia frente aos alunos(as) negros(as). Essa violência simbólica afeta a existência escolar das crianças e jovens submetidos e têm reflexos na permanência dos mesmos na escola.

Assim como o currículo, o livro didático também se tornou um importante instrumento de caráter ideológico, servindo a interesses de grupos hegemônicos na sociedade. Tourinho Júnior (2002), comentando o livro didático, nos informa que os discursos textual e imagético são utilizados, levando-se em consideração a simplificação conceitual implícita, “para reificar algumas noções essenciais para a padronização de um determinado tipo de conhecimento necessário para a manutenção da ordem social”. (Tourinho Jr, 2002, p.91).

Nesse sentido, o livro didático não é levado às escolas de forma descomprometida. Pelo contrário, ele é controlado por instituições oficiais, a partir de muitos decretos. E, apesar dos avanços na análise e crítica dos mesmos, ainda se percebe a ausência de referenciais étnicos africanos que quando existem são tratados de maneira depreciativa. Silva A. (1995, p.31), analisando 82 livros de comunicação e expressão do ensino fundamental aponta que raramente a criança negra é retratada na escola, o seu nome quase nunca é mencionado, é chamado por apelidos ou de negrinho e se percebe claramente uma falta de atributos humanos. “O livro didático coloca de forma explícita a intenção de inferiorizar e desumanizar o negro, que é descrito e ilustrado de forma caricaturada, deformada, associado a seres destrutivos e sujos”. (Silva, A., 1995, p.51).

Diante do exposto, evidenciamos que para além das aparentes oportunidades de acesso e permanência garantidos a todos no direito à educação, o que existe realmente são discriminações de classe e raça reproduzindo visões de mundo dominante e instituindo o fracasso escolar para aqueles que não se adequam numa instituição de ensino cuja organização administrativa e curricular, a relação professor-aluno, etc. levam os discentes não-brancos a terem um rendimento inferior ao dos(as) brancos(as).

Conforme Henriques (2001, p. 26-27):

[...] a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo, um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos de estudo. A intensidade dessa discriminação racial, expressa em termos de escolaridade formal dos jovens adultos brasileiros, é extremamente alta, sobretudo se lembrarmos que trata-se de 2,2 anos de diferença em uma sociedade cuja escolaridade média de adultos gira em torno de 6 anos.

Para tratar sobre educação no contexto de uma sociedade onde existe uma herança escravista deve-se, portanto, considerar as relações étnico-raciais. Como sugerem muitos estudos¹ sobre educação, com a perspectiva do recorte étnico-racial, os problemas da população negra nas escolas não estão relacionados apenas com a baixa renda ou desestruturação econômica familiar, evidentes na maior parte da população negra brasileira, mas existem condicionamentos raciais que causam multirrepetências, violência, auto-negação, evasão escolar, baixo rendimento entre os(as) aluno(as) negros(as).

Apple (2005, p. 48) reforça esta assertiva ao declarar que,

[...] fui convencendo-me cada vez mais de que as relações de *gênero* – e as que envolvem *raça*, que são de fundamental importância nos Estados Unidos e em muitos outros países – são de igual relevância na compreensão dos efeitos sociais da educação e de como e por que o currículo e o ensino são organizados e controlados.

Isso evidentemente é ocultado e escamoteado no interior da escola, pois aparentemente sua função seria formar e qualificar os seus discentes para o mercado de trabalho ou para a cidadania, independente de raça, classe, gênero, etc. Como afirma Machado (1989, p. 107) “O projeto burguês de escola unificada pretende realizar a unificação escolar pela supressão das barreiras econômicas, políticas, religiosas, raciais, sexuais existentes, ao acesso à escola, condicionando-os apenas a critérios psicopedagógicos”.

Tal discurso, empreendido pelas classes dominantes, acaba sendo incorporado pelos próprios alunos(as) negros(as) que acreditam que o seu fracasso profissional e escolar é eminente, ou por problemas socioeconômicos; ou por questões de mérito e competência, cuja questão étnico-racial em nada interfere, pois no Brasil e nas escolas, todos têm direitos iguais não importando raça, sexo, classe ou credo religioso.

Como nos mostra Gramsci (1991) a apreensão das visões de mundo da classe dominante pelos grupos excluídos do aparato de poder se torna qualificada e eficiente com a interferência da escola, instituição organizada e sistematizada para a formação humana.

Com efeito, a reprodução da ideologia dominante no Brasil, que no caso da educação é respaldada por uma visão eurocêntrica e monoculturalista, baseada numa suposta “democracia racial” e alicerçada numa aparente “competição democrática” tem como consequência o impedimento da formação da identidade coletiva e da mobilização do segmento negro que atribui sua condição a questões estritamente socioeconômicas ou ético-morais (incompetência, preguiça,

¹ Silva, A., 1995; Souza, 1997; Portela, 1997; Durans, 2002; Silva (org.), 2003; Iolanda; PINTO; SILVA, (2005); são apenas alguns exemplos do vasto material publicado a esse respeito.

malandragem, etc.). Isso resultou em que poucos negros(as) viram necessidade para a organização e luta contra as condições de desigualdade racial.

As classes populares são exploradas e oprimidas a tal ponto que perdem a possibilidade de formar sua identidade, gerando com isso o que Freire (1997) denominou de *cansaço existencial* associado a uma *anestesia histórica*.

Com relação à população negra, diante do processo histórico brasileiro e das relações interétnicas no interior das instituições oficiais de ensino, lhe foi expropriada a identidade. Suas referências históricas, culturais, sua contribuição à construção da sociedade brasileira foi ocultada e/ou descaracterizada, gerando com isso uma auto- imagem negativa e impondo barreiras à sua organização e mobilização.

2 EDUCAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

Vários estudos² têm destacado o padrão eurocêntrico, não apenas do currículo escolar e do livro didático, mas de outros campos como a literatura e o ensino de História do Brasil, dentro outros.

De acordo com Pereira (1978) o estudo de História do Brasil, por exemplo, possuiu uma herança derivada do colonialismo cultural que supervaloriza os feitos europeus e minimiza ou exclui qualquer referência à história afro-asiática. O autor em destaque afirma que os currículos são em sua maioria eurocêntricos e a população brasileira sofreria de *miopia* e *astigmatismo cultural*, no sentido de que não consegue estabelecer relações – nem no plano imediato, nem ao longo do processo histórico – entre o Brasil e a África. O modo como a África, os africanos e os seus descendentes no Brasil são vistos constituem exemplos desse colonialismo cultural³.

A África é percebida como uma totalidade amorfa, onde a diversidade existe apenas através das tribos. As diferentes nações, etnias, línguas existentes neste continente são ignoradas pela maior parte do povo brasileiro. A região africana é tida como um espaço de tribos primitivas onde a “civilização” está apenas pontualmente, pois esta é uma característica da Europa. Na África existem costumes exóticos em contraponto aos “valores universais” europeus.

Consequentemente a visão sobre o continente africano se desdobra aos seus habitantes e descendentes que formam a população brasileira. No caso do Brasil, a formação da nacionalidade é escamoteada relegando a contribuição africana apenas a culinária, folclore, misticismo e língua. A África para a maioria dos brasileiros é reduzida à imagem dos quatros “T”: Tribo, Tambor, Terreiro

² Pereira, 1978; Bernd, 1987; Moura, 1988; Azevedo, J.; Silva, 1995; Silva, A., 1995;

³ Munanga, 1999; Lima, 2004; Mattos, 2003; Moreira; Silva, 2005; dentre outros.

e Tarzan. E assim, os brasileiros deixam de reconhecer uma parte importante de suas raízes históricas.

Como vimos, porém, nada disso é aleatório ou espontâneo. A escola e a educação têm como uma de suas funções o fortalecimento das visões de mundo e Em 9 de janeiro de 2003 ocorreu um importante avanço com a lei 10.639 que altera a lei 9394 de dezembro de 1996, instituindo a obrigatoriedade nos currículos oficiais da rede de ensino a temática: “História e Cultura afro-brasileira”. Por outro lado, se esta Lei representa um avanço é, por outro lado, a demonstração e o reconhecimento oficial de que as escolas do país ainda precisam superar em muitos os condicionamentos raciais que desvalorizam as culturas e referenciais históricos dos negros e índios. Até por que a Lei está sendo empreendida de forma muito precária pelo sistema de ensino brasileiro. Indivíduo da elite dominante, que considera os valores europeus “civilizados” e, portanto, devendo ser difundido entre as classes populares.

De acordo com Gramsci (1966), o exercício de dominação por parte das classes dominantes possui uma dimensão educativa fundamental. As classes opressororas não exercem domínio apenas pelo uso da coerção utilizando-se, para tanto, do consentimento necessário por parte das classes oprimidas. Uma das instituições responsáveis por esse legado é a escola, mantenedora, via educação, da reprodução das visões de mundo das classes dominantes e opressororas.

Em razão disso, as classes dominantes impõem uma concepção de mundo que é sua e utilizam-se para isso de vários meios, entre eles a escola. A escola reproduzirá a ideologia oressora, proporcionando a hegemonia desta sobre as demais classes, por via do consentimento. Por outro lado, Gramsci (1991) supera a visão mecanicista de perceber a escola e a educação como meros reprodutores da ideologia dominante e das condições de classes que privilegia uma em detrimento das outras. A educação e a escola podem e devem, segundo este autor, serem utilizadas como instrumento de luta pelos setores oprimidos, pois na medida que reproduz a dominação de classe, também, reproduz suas contradições, permitindo dessa forma que as classes subalternizadas vislumbrem a superação do domínio por meio das práticas dos que trabalham na escola e da aquisição de conhecimentos universais necessários à intervenção consciente no mundo.

Nesse sentido, ressaltamos a afirmação de Saviani (1991, p. 11) segundo o qual:

A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares.

Se a escola possui a função de reproduzir as idéias e valores das classes dominantes, instrumentalizada pelo currículo e livro didático, por outro lado, a escola apresenta ao mesmo tempo, um caráter ambíguo, pois o direito a ela não significa um simples benefício do poder público, mas também, um processo contraditório segundo o qual os grupos organizados conquistaram esse direito como um meio de formação e mudança social.

Isto posto, destacamos as idéias de Munanga (1999) segundo o qual para se construir uma sociedade com justiça social e equidade é necessário ter como ponto de partida uma identidade coletiva mobilizadora que possibilite romper com a ideologia dominante e, nesse sentido, com o olhar do outro sobre si mesmo. No que se refere à população negra brasileira, sua identidade foi, ao longo de nossa história, negada e/ou descaracterizada, impondo barreira à constituição de uma identidade auto-affirmativa que possibilitasse a mobilização e organização desse segmento para reivindicar por direitos relacionados à discriminação racial.

Segundo Bernd (1987, p. 38) a “[...] busca pela identidade do negro é a busca de autodefinição”, pois encontra-se em meio a valores de um mundo branco, de uma cultura eurocêntrica, que os aliena em relação às suas referências históricas.

O processo histórico brasileiro, como dito anteriormente, pautado na escravidão não só atingiu a cultura, a psicologia, a economia e a sociedade do seu contexto histórico específico, mas marcou profundamente a dinâmica do desenvolvimento socioeconômico e cultural do Brasil pós-escravidão. O fim da escravidão e o início do sistema capitalista de produção não representaram para a população negra brasileira uma melhoria das suas condições de vida que permaneceram extremamente precárias. Os ex-escravos e seus descendentes continuaram a ser tratados como inferiores e discriminados pela cor da pele, relegados à miséria e falta de perspectivas.

A sociedade de modelo de capitalismo dependente que substituiu a de escravismo colonial conseguiu apresentar o problema do negro sem ligá-lo, ou ligá-lo insuficientemente, às suas raízes históricas, pois [...] ao tempo em remanipula os símbolos escravistas contra o negro procura apagar a sua memória histórica e étnica, a fim de que ele fique como homem flutuante, ahistórico. (Moura, 1983, p. 125).

Sem identidade, os oprimidos interiorizam a ideologia opressora e imergem na realidade que os opõe, tornado-se *seres duplos*, isto é, são oprimidos, mas com visão de mundo da classe opressora, inclusive sobre si mesmos. São *seres para o outro* (FREIRE, 2005).

Por não possuírem uma identidade coletiva mobilizadora, os oprimidos, no caso deste trabalho a população negra, não identificam o opressor em seus pensamentos e em suas ações e por isso possuem atitudes fatalistas. Acreditam na realidade opressora como algo fixo e pré-determinado

por forças exteriores, percebem-se, pois, desvalorizados. É a interiorização da visão opressora incidente sobre ela.

Conforme Memmi (1977)⁴ as imagens que o dominador faz do oprimido transformam-se numa verdadeira instituição no sentido de que essencializa determinadas características supostamente associadas ao dominado, como por exemplo, a preguiça, a malandragem, a marginalidade ou mesmo a passividade, dentre outras caracterizações.

As classes dominantes atribuem uma série de características aos oprimidos que tem como fundamento a negação. A maior parte de suas qualidades são desqualificadas. Mais problemático ainda, segundo o autor em destaque, é a interiorização que o oprimido faz das visões constituídas pela classe dominante. “Acaba por reconhecer-la como um apelido detestado, porém convertido em sinal familiar”. (Memmi, 1977, p. 83). Isso ocorre por meio da mistificação da realidade.

O mito não é apenas uma espécie de fantasma que paira sobre a sociedade sem influenciá-la. Pelo contrário, a produção de mito pela classe dominante, instaura condutas, influencia na hierarquização e divisão social (Memmi, 1977, Freire, 2005). Como vimos anteriormente, a ideologia do branqueamento e o mito da “democracia racial” constituem instrumentos de leitura da realidade brasileira que tem alocado lugares privilegiados a uns em detrimento da grande maioria, que perdendo sua identidade, não se mobilizam em busca de melhorias.

Silva, A. (1995, p. 25) refletindo acerca dessas formas de pensamento afirma:

Como não é possível estabelecer relações recíprocas de direitos e respeito em um sistema baseado na exploração do outro, desenvolveu-se toda uma ideologia justificadora da opressão e inferiorização, objetivando a destruição da identidade, da auto-estima e do reconhecimento dos valores e potencialidades do oprimido.

Diante do exposto, e levando-se em consideração o processo histórico e os mecanismos de reprodução da ideologia dominante, veiculada em especial pela escola, a população negra brasileira além de ter impedimentos à formação de sua identidade, se vê estigmatizada frente aos valores que negam sua história, sua arte e seus modos de viver. Os jovens negros e pobres convivem com uma série de estigmas que lhe são imputados colaborando, dessa maneira, para sua autodesvalorização. Um estigma é, portanto, uma “[...] referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, [...]” . (Goffman, 1975, p. 13).

⁴ O estudo clássico de Memmi (1977) diz respeito à dominação colonial da Europa sobre os povos africanos, a partir do século XIX. No entanto, consideramos oportuna a referência, pois se trata de uma análise sobre a relação dominador-dominado, além de que no Brasil ainda possuímos uma forte herança do período colonial, portanto, com fortes marcas de um colonialismo cultural.

Segundo Goffman (1975), um estigma configura-se quando atribuímos valores a outros que supostamente fogem da normalidade. O outro se torna indesejável, não o qualificamos como normal e dessa forma é tratado com alguém diminuído, estragado. Goffman (1975) alerta que os atributos indesejáveis em questão são apenas aqueles incompatíveis com o estereótipo que temos para determinado tipo de indivíduo. Um estigma é uma relação entre atributos estabelecidos a determinados grupos ou indivíduos e os estereótipos preconcebidos.

Com relação à sociedade brasileira existe todo um estereótipo de normalidade e beleza. Ser branco(a), se possível loiro(a), de olhos azuis, ter curso superior, um bom emprego, ser cristão, constituem atributos vistos como bons e desejáveis. Um negro(a) subempregado(a) ou desempregado(a), de formação escolar incompleta, morador de periferia, pelo contrário, foge completamente do estereótipo considerado desejável por grande parte da população brasileira. Daí surgem os estigmas referentes aos negros(as) vistos como desocupados, preguiçosos ou marginais. Quanto mais nos aproximarmos do referencial desejado, mais teremos a chance de fugir da estigmatização e dos efeitos sociais dela decorrentes⁵.

É por essa razão que os dominados procuram de alguma forma escapar de si mesmos e apropriam-se da visão dominante. Por isso que pessoas negras têm dificuldade em assumir sua identidade e incorporam a visão das classes dominantes sobre elas.

Aqui ocorre o que Freire (2005) denomina de *invasão cultural*, pois os oprimidos vêem a realidade com os olhos dos opressores percebendo-se, em contraponto, como inferiores.

A invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibir seu expansão. [...], a invasão cultural tem uma dupla face. De um lado é já dominação; de outro, é tática de dominação. (Freire, 2005, p. 173).

Nesse contexto, duas saídas apresentam-se: ou os oprimidos fazem de tudo para se parecerem com o opressor; ou reconquistam suas dimensões negadas.

Na primeira resposta, o oprimido se enxerga com o olhar do opressor, com o qual quer parecer o máximo possível. A vergonha de si mesmo torna-se a marca de sua personalidade.

De acordo com Goffman (1975), o estigmatizado responderá a este problema da “aceitação” na sociedade tentando corrigir diretamente o que considera a base objetiva de sua rejeição. É por isso, que muitos negros(as) acreditam que alisando o cabelo, clareando os pêlos, afilando o nariz,

⁵ É importante ressaltar como os meios de comunicação e o próprio Estado disseminam a idéia de violência nos bairros periféricos como resultado da presença de pobres, negros e “marginais”, sem questionar como se dá o processo de marginalização. A esse respeito conferir Carrança; Borges (Orgs.), 2004.

atribuindo inúmeros padrões cromáticos, a exemplo do moreno, não conseguir se afastar do padrão indesejado e se aproximar do considerado “normal” ou “esteticamente bonito”. É a negação de sua identidade visando se aproximar de valores construídos pela elite dominante.

Na mesma linha de raciocínio, referente à identidade dos grupos dominados, Bourdieu (2004) concebe duas perspectivas. Ou aceitam a definição de sua identidade pela classe dominante buscando, inclusive, sua assimilação por meio da recusa de suas características identitárias (linguagem, vestuário, estilo de vida, religião, etc.); ou por meio de uma luta coletiva, eliminam a valoração dos seus estigmas no sentido de impor uma reviravolta nas definições produzidas pelas classes dominantes e com isso definir, de forma autônoma, os princípios de organização do mundo social e de sua identidade.

Neste caso, assemelha-se com a segunda resposta analisada por Goffman (1975), qual seja, a reconquista de sua identidade coletiva, no caso de nosso estudo, étnico-racial. Aos oprimidos cabe objetivar os dominados e romper a aderência que possuem em relação ao opressor.

A luta, nesse sentido, contra a dominação simbólica que impõe uma visão negativa sobre a identidade dos dominados, não intenta apenas conquista ou reconquista da identidade, mas o poder de definir sua própria identidade do qual havia abdicado em detrimento da visão dominante, no momento em que se negaram para serem reconhecidos. “O estigma produz a revolta contra o estigma, que começa pela reivindicação pública do estigma, constituído assim em emblema, [...].” (Bourdieu, 1989, p. 125).

Isto ocorre porque há uma unidade negativa, simbólica e econômica, imposta pela visão dominante que leva os que nela estão incluídos a se revoltarem contra os efeitos danosos de tais definições estereotipadas. A luta para modificar os valores contidos em tais definições estigmatizantes deve passar pela eliminação das condições que permitem a dominação simbólica e material. (Bourdieu, 1989).

[...] existir não é somente ser diferente, mas também ser reconhecido legitimamente diferente e em que, por outras palavras, a existência real da identidade supõe a possibilidade real, juridicamente e politicamente garantida, de afirmar oficialmente a diferença – qualquer unificação, que *assimile* aquilo que é diferente, encerra o princípio da dominação de uma identidade sobre outra, da negação de uma identidade por outra. (Bourdieu, 2004, p. 129).

Podemos pensar o mito da “*democracia racial*” que vigora de maneira muito intensa na sociedade brasileira com um mecanismo, portanto, de desarticular a identidade dos afrodescendentes e causar com isso desmobilização, possibilitando um melhor controle sobre os oprimidos.

A identidade negra surge, então, da dinâmica conflituosa entre a visão dominante eurocêntrica, que nega os referenciais negros, e a busca pela valorização desses referenciais por esse segmento da população. Ou seja, de um sentimento de perda, negação, constrói-se uma auto-imagem positiva e alta da pessoa negra. É uma resposta política à situação de opressão na qual a população negra, descendente de africanos escravizados, se encontrou ao longo da história do Brasil. É, portanto, a negação da negação.

[...] no plano político, pode-se, a partir da tomada de consciência da exclusão fundamentada na discriminação racial (raça aqui entendida no sentido sociológico e político-ideológico) construir uma identidade negra mobilizadora, pelo fato de todos serem, apesar de oferecerem identidades regionais diferentes, coletivamente submetidas à dominação do segmento branco e constituírem o segmento social mais subalternizado da sociedade. Uma tal identidade, embora passe pela aceitação da negritude e das particularidades culturais negras, tem um conteúdo político e não cultural, pois alguns negros não vivem as peculiaridades culturais e religiosas do seu grupo histórico e não deixam de participar das identidades dominantes como catolicismo e o protestantismo, [...]. (Munanga, 2000, p. 32-33).

Segundo a análise de Munanga (2000), a identidade étnico-racial não passa necessariamente pelo aspecto cultural, mas é um posicionamento político frente à situação comum de opressão. A identidade não existe, pois, somente a partir de um referencial empírico, a exemplo da cor da pele, mas define-se pela relação estabelecida com a sociedade hierarquizada e as visões de mundo dominantes.

Os segmentos negros, ao recuperarem sua identidade, deixam de ser menos receptores das diretrizes dominantes e se inscrevem como agentes do processo.

Percebemos que a identidade étnico-racial constituída não se configura apenas como uma referência de afirmação, auto-estima, mas constitui-se de um instrumento de organização e mobilização. Ou seja, não é uma identidade auto-contemplativa, ou de *primeira ordem*⁶ como diz Bernd (1987), mas uma identidade que serve de plataforma para o ativismo, a militância e organização do segmento negro em busca da transformação da realidade envolvente.

Enquanto o negro não for capaz de converter-se em agente histórico pela destruição do sistema que o negou durante séculos não estará esgotado o ciclo que se instaurou com os primeiros negros quilombolas: o da busca de sua completa emancipação como ser social e como ser individual. (Bernd, 1987, p. 42).

⁶ Identidade de primeira ordem é aquela que se limita a olhar sobre si mesmo, sem perceber a relação com o outro, com a exterioridade e as hierarquias surgidas a partir da relação entre ambos.

É necessário chegar aonde os estereótipos se originam, onde existem os que se apropriam dos meios de produção usufruindo em proveito próprio e os que são explorados e oprimidos em detrimento do privilégio daqueles.

Em qualquer sentido encontramos, em essência – tanto por parte dos professores e professoras preocupados(as) com uma prática educativa progressista e sem discriminações como, também, por parte dos negros e negras em sua batalha diária pela definição e auto-affirmação de suas identidades étnico-raciais – uma luta constante contra as desigualdades socioeconômicas e contra a educação escolar dominante que reproduz hierarquias, ao mesmo tempo que se voltam para a transformação da sociedade visando a construção de um mundo justo e igualitário, onde existam sujeitos históricos empreendendo sua humanização.

Afinal, uma das razões que nos difere dos outros animais é nossa capacidade de nos humanizarmos. Função da educação? Projeto de todos nós que trabalhamos, intencionalmente, com a prática educativa.

3 CONCLUSÃO

A educação desempenha um papel central na construção das identidades individuais e coletivas, sendo um espaço fundamental para a formação da consciência social e histórica dos sujeitos. No Brasil, um país marcado por uma história de escravização e marginalização da população negra, a relação entre educação e identidade racial se torna um tema essencial para a compreensão das desigualdades sociais e da luta por equidade é nesse contexto, o monoculturalismo tem sido um obstáculo significativo para o reconhecimento e valorização das identidades negras dentro do ambiente escolar. A predominância de uma perspectiva eurocêntrica no currículo escolar brasileiro reforça estereótipos, invisibiliza a contribuição da população negra para a formação do país e dificulta a construção de uma identidade negra positiva.

É possível ver que a estrutura educacional brasileira foi historicamente concebida dentro de um paradigma monocultural, que privilegia uma visão homogênea de cultura e conhecimento, sendo esse um modelo que reflete a herança colonial e escravocrata do Brasil, que naturalizou a exclusão da população negra dos espaços de poder e do reconhecimento cultural. Gomes (2017), a escola tem sido um espaço de reprodução de valores que desconsideram a diversidade étnico-racial, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais e para a negação da identidade negra. Essa realidade impacta diretamente na construção subjetiva de estudantes negros, que muitas vezes não encontram no ambiente escolar referências positivas sobre sua história e cultura, o que pode gerar sentimentos de baixa autoestima e desvalorização da própria identidade.

A construção da identidade negra, portanto, encontra desafios significativos em um sistema educacional que ainda opera sob a lógica da hegemonia branca, onde a ausência de narrativas afrocentradas nos materiais didáticos e a pouca representatividade de professores negros são reflexos desse monoculturalismo, que tende a reproduzir uma história única, apagando a pluralidade de experiências e vivências da população afrodescendente. Para Almeida (2019), o racismo estrutural presente na sociedade brasileira se manifesta também no campo educacional, onde há uma hierarquização do conhecimento que desvaloriza saberes e epistemologias de matriz africana. Esse contexto reforça a necessidade de políticas educacionais voltadas para a promoção da diversidade étnico-racial, que reconheçam e valorizem a história e a cultura afro-brasileira como elementos constitutivos da identidade nacional.

Diante desse cenário, iniciativas como a implementação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, representam um avanço na tentativa de romper com o monopólio cultural eurocêntrico, sendo necessária a efetivação dessa política que ainda enfrenta desafios, como a resistência de algumas instituições e a falta de formação específica para professores. Para transformar a escola em um espaço de construção identitária positiva para os estudantes negros, é necessário investir em práticas pedagógicas que promovam a valorização da diversidade, o combate ao racismo e a desconstrução de estereótipos. Dessa forma, a educação pode se tornar um instrumento de emancipação e fortalecimento da identidade negra, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- Almeida, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.
- Bernd, Zilá. Negritude e literatura na América Latina. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- Bourdieu, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo, Perspectiva, 2004.
- ___. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil/Difel, 1989.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21 de fev de 2025.
- Gomes, Nilma Lino. O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- Henriques, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro, IPEA, 2001.
- Moura, Clóvis. Sociologia do negro brasileiro. São Paulo: Ática, 1988.
- ___. Escravismo, colonialismo, imperialismo e racismo. In: AFRO-ÁSIA, nº 14, Universidade Federal da Bahia, 1983.
- MunangA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade, etnia. Niterói: EDUFF, 2000.
- ___. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- Ortiz, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PEREIRA, José Maria Nunes. Colonialismo, racismo, descolonização. In: Estudo Afro-asiáticos, Cândido Mendes, Ano 1, nº 2, 1978.