

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS
AO COTIDIANO ESCOLAR**

ALEIR FERRAZ TENÓRIO

MARINGÁ
2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS AO
COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada por ALEIR
FERRAZ TENÓRIO ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, Área de
Concentração: Educação, da Universidade
Estadual de Maringá, como um dos
requisitos para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientador: Prof.: Dr. JOÃO LUIZ GASPARIN

MARINGÁ
2009

ALEIR FERRAZ TENÓRIO

EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS AO
COTIDIANO ESCOLAR

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Luiz Gasparin (Orientador) – UEM

Prof^{fa}. Dr^a: Tânia Maria Baibich Faria - UFPR - CURITIBA

Prof. Dr. Walter Lúcio de Alencar Praxedes – UEM – Maringá

Prof^{fa}. Dr^a: Sônia M. Vieira Negrão (suplente) - UEM – Maringá

Aprovada em 01/04/2009.

Dedico este trabalho:

*A todos que, de algum modo, sofrem devido
à falta do reconhecimento humano.*

*Àqueles que sabem que é preciso sonhar
por um mundo melhor e, ao fazê-lo,
cavalgam ideais e inventam o chão para que
os seus desejos floresçam.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu porto seguro.

Ao querido professor João Luiz Gasparin, pela sensibilidade, sabedoria e segurança na orientação deste trabalho.

À escola – campo de pesquisa e, de modo especial, a todos os sujeitos que participaram do estudo empírico.

Aos professores da banca de qualificação: Walter Lúcio de Alencar Praxedes, Tânia Maria Baibich Faria e Sônia M. Vieira Negrão, pelas importantes contribuições.

À querida amiga, Professora Arlene Clímaco, pela disponibilidade, incentivo e apoio em vários momentos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade, pela seriedade com a qual tem nos conduzido no universo da pesquisa.

Às professoras do mestrado Lizete Shizue Bomura Maciel, Analette Regina Schelbauer, Tereza Kazuko Teruya, Marta Sueli de Faria Sforini e Terezinha Belanda Galuch.

À querida amiga Vandira Luiza, companheira de sonhos, pelos momentos de trabalho, reflexões e diálogo a respeito de questões pertinentes a este estudo.

Às amigas queridas, Hélia e Fernanda, pelo carinho e constante incentivo.

Ao querido amigo, professor José Luiz de Araújo, pela acolhida, seguida de confiança e reconhecimento, e por possibilitar-me momentos para o estudo.

Aos colegas do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros da Universidade Estadual de Maringá – NEIAB/UEM, pela oportunidade de compartilhar da esperança de viver num mundo mais justo e humano para todos.

À minha mãe, Laurinda Ferraz, e à minha irmã Alci Ferraz, amigas especiais e companheiras para todos os momentos.

À compreensão e apoio incondicionais de quatro importantíssimos homens: Uracy, Lielmer, Artur e Lucas, que souberam se fazer participativos, contribuindo de tantas formas e maneiras.

Sonho Domado

(Thiago de Mello)

*Sei que é preciso sonhar. Campo sem
orvalho, seca a frente de quem não sonha.*

*Quem não sonha o azul do vôo perde seu
poder de pássaro.*

*A realidade da relva cresce em sonho no
sereno para não ser relva apenas, mas a
relva que se sonha.*

*Não vinga o sonho da folha se não crescer
incrustado no sonho que se fez árvore.*

*Sonhar, mas sem deixar nunca que o sol do
sonho se arraste pelas campinas do vento.*

*É sonhar, mas cavalgando o sonho e
inventando o chão para o sonho florescer.*

TENÓRIO, Aleir Ferraz. **EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS AO COTIDIANO ESCOLAR** (203 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá/PR, 2009.

RESUMO

Pensar o fenômeno da diversidade na sociedade e o seu desdobramento no campo educacional é um desafio e uma necessidade, pois a escola, instituição cultural, agrega diferentes formas de expressão. Trata-se de uma complexa relação que carece de amplo debate e de entendimentos capazes de gerar ações educativas que dêem conta de traduzir, na prática, atitudes de respeito à diversidade sociocultural e, conseqüentemente, à diferença. Nesse sentido, este trabalho objetiva conhecer as bases teóricas de algumas políticas públicas que vêm sustentando propostas de mudança no enfoque das questões educacionais, entre as quais o tema da Pluralidade Cultural e das questões referentes ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O trabalho objetiva também verificar como está se efetivando o desenvolvimento prático destas políticas em uma escola pública estadual de ensino fundamental e médio, da periferia da cidade de Maringá/PR, por meio de pesquisa descritiva, valendo-se da literatura sobre o tema e da investigação de campo. Propusemo-nos pensar e responder às seguintes indagações: como as orientações contidas no Tema Transversal Pluralidade Cultural, na Lei 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estão sendo executadas? Elas contribuem para o reconhecimento e o respeito à diversidade social e cultural no interior da escola, mais especificamente, à superação do preconceito e da discriminação racial vivenciados por alunos negros na instituição de ensino pesquisada? Partimos do pressuposto de que a depender do modo como o discurso da diversidade for apropriado pela escola, esta poderá favorecer em sua prática cotidiana o reconhecimento e o respeito a todos aqueles que convivem neste espaço. A pesquisa empírica possibilitou-nos conhecer o trabalho desenvolvido pelos educadores e constatar que a prática do preconceito e da discriminação contra as pessoas negras não desapareceu completamente da escola – campo de pesquisa. No entanto, há um certo clima presente naquela comunidade educacional, responsável por importantes avanços a serem considerados, que interroga as manifestações racistas e preconceituosas.

Palavras-chave: Educação. Diversidade. Cotidiano escolar. Preconceito. Discriminação racial.

TENÓRIO, Aleir Ferraz. EDUCATION FOR DIVERSITY: POLICIES OF THE PUBLIC SCHOOL COTIDIANO (203 f.). Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá/PR. Supervisor: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá/PR, 2009.

ABSTRACT

Thinking about the phenomenon of diversity in society and their deployment in the educational field is a challenge and a necessity, since the school, cultural institution, combines different forms of expression. This is a complex relationship that requires extensive discussion and understanding capable to generate educational activities in order to translate, in practice, attitudes of respect for social and cultural diversity and hence the difference. Accordingly, this study aims to understand the theoretical bases of some public politics that are supporting proposals for change in focus of educational issues, including the issue of multiculturalism and the issues concerning the teaching of History and Culture Afro-Brazilian and African. The work also aims to see how effective is the practical development of these politics in an elementary and high public school, on the outskirts of the city of Maringá / PR, through descriptive research, taking advantage of the literature on the subject and research field. We proposed to think and answer the following questions: how the guidelines contained in the Transversal Theme of Cultural Pluralism in the Law 10639/03 and the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic Relations, Race and the Teaching of History and Afro-Brazilian Culture and African are been executed? Do they contribute to the recognition and respect for social and cultural diversity inside the school, more specifically, to the overcoming of prejudice and racial discrimination experienced by black students in the school researched? Assuming that the subject of how the discourse of diversity is appropriate for school, this may facilitate their daily practice in the recognition and respect to all those people who live here. The empirical research has allowed us to know the work of the educators and that the practice of prejudice and discrimination against black people has not disappeared completely from the school - field of research. However, there is an entire community in this educational climate, responsible to important advances to be considered, which inquires the manifestations of racism and prejudiced.

Key words: Education. Diversity. Everyday school life. Prejudice. Racial discrimination.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. ALGUMAS REFLEXÕES A RESPEITO DOS NEGROS E SUA CONTRIBUIÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	19
3. DA DIVERSIDADE: OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O TRATAMENTO RESERVADO À PLURALIDADE CULTURAL	47
4. A LEI 10.639/03 E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA	78
5. DA PRÁTICA COTIDIANA: RECONHECIMENTO E RESPEITO ÀS DIFERENÇAS COMO FORMA DE SUPERAR O PRECONCEITO E A DISCRIMINAÇÃO RACIAL?.....	108
5.1 O processo de investigação	109
5.2 Como as orientações do Tema Transversal Pluralidade Cultural, da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares que a regulamentam se fazem presentes nos documentos que subsidiam a prática pedagógica da escola?	117
5.3 As orientações contidas no Tema Transversal Pluralidade Cultural, na Lei 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares que a regulamentam, vivenciadas pela comunidade escolar, contribuem para o reconhecimento e o respeito à diversidade sociocultural no interior da escola?.....	131
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	178

REFERÊNCIAS.....	185
------------------	-----

ANEXOS	199
--------------	-----

1. INTRODUÇÃO

Eu tenho um sonho que minhas quatro pequenas crianças vão um dia viver em uma nação onde elas não serão julgadas pela cor da pele, mas pelo conteúdo de seu caráter. Eu tenho um sonho hoje! (LUTHER KING, 2008).

As diversas transformações tecnológicas, o processo de globalização da economia e a mundialização da cultura, que proporcionaram o aumento das informações e propiciaram maior comunicação entre os povos, são alguns dos fatores que impactaram a sociedade atual e trouxeram para o cenário das discussões – além dos já tradicionais temas relacionados às diferenças de classes sociais – questões relativas à etnicidade, gênero, religião, dentre outras. O reconhecimento da sociedade como realidade multicultural, que reúne uma heterogeneidade de grupos humanos e identidades culturais, faz parte de uma discussão que não pode passar despercebida no campo da educação escolar. Como parte integrante e constitutiva dessa sociedade, a escola, instituição cultural, tem sido chamada a buscar o entendimento destas questões e a apontar formas mais democráticas de convivência multicultural¹.

As idéias multiculturalistas², por ganharem destaque no contexto atual e de forma cada vez mais intensa, têm se tornado uma inquietação que desafia a ação da escola a trabalhar os conhecimentos científicos concomitantes à valorização da cultura que cada grupo que compõe a comunidade escolar traz consigo. Trata-

¹ Estamos considerando formas mais democráticas de convivência multicultural as tratadas por McLaren (2000, p. 294), ou seja, aquelas nas quais as “[...] identidades conseguem fazer soar suas vozes, em uma interação dialógica com a condição do outro, exigindo disputa aberta nas estruturas acordadas e utilizando uma forma crítica de contraponto, para prevenir que a animosidade ferva e transborde para a violência”. Com relação ao vocábulo multicultural, segundo Hall (2006), trata-se de um termo qualitativo. O mesmo descreve “as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade”. Assim, existem muitos tipos de sociedades multiculturais.

² De acordo com McLaren (1997) e Hall (2006), o “multiculturalismo não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado” O vocábulo multiculturalismo é, para este autor, um termo substantivo e refere-se às várias estratégias e políticas (sempre inacabadas) adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais (HALL 2006, p. 50, grifo nosso).

se de uma complexa relação entre cultura e educação que carece de amplo debate e de entendimentos capazes de gerar ações que dêem conta de traduzir, na prática, atitudes de reconhecimento e apreço à diversidade social e cultural e, consequentemente, o estabelecimento do respeito entre os seres humanos.

Tais atitudes de apreço à diversidade, de acordo com McLaren (2000, p. 18), não podem vir qualificadas com hipócritas afirmações de assimilação e consenso, que, apenas, têm servido como apoio aos “modelos democráticos neoliberais de identidade”. Para este autor, ao tratarmos a questão da multiculturalidade, devemos fazê-lo com ênfase na reflexão a respeito do processo pelo qual foi construída e continua a ser afirmada, a supremacia de alguns grupos humanos em detrimento de outros, no intuito de questionar o poder e os privilégios presentes nas relações sociais. (HALL, 2006; MCLAREN, 2000)³.

Para Boaventura de Souza Santos (1999, p 62), e concordamos plenamente com ele, precisamos lutar pelo reconhecimento à diferença, entendida como parte constitutiva da singularidade humana, sem abdicar da igualdade de direitos, igualdade de tratamentos e igualdade de condições, porque “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

As questões referentes à diversidade suscitam um debate que tem interessado não apenas aos movimentos sociais, mas também à mídia, à academia e ao governo brasileiro, que, em diferentes momentos políticos e sob diferentes olhares e perspectivas teórico-políticas, têm sido instigados a considerar reivindicações da sociedade organizada em favor do reconhecimento à diversidade. Nesse sentido, o estado brasileiro vem buscando incorporar, em seus documentos oficiais, temas ligados à pluralidade. Como exemplo do interesse do governo para com o tema, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, lançados pelo Ministério da Educação, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso nos anos de 1997 e 1998, enfatizam a Pluralidade Cultural como um dos Temas Transversais a ser incorporado aos currículos das escolas (BRASIL, 1997,1998). Outro documento oficial, lançado no ano de 2004, já na administração do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, são as

³ É neste sentido que, como autora deste trabalho, entendemos deva ser tratada a questão da Diversidade ou multiculturalidade.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, diretrizes que regulamentaram a Lei 10.639/03⁴. Legislação que incorpora à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de todo o país.

Em relação a estas políticas públicas, partimos do pressuposto de que o Tema Transversal Pluralidade Cultural é proposta a ser tratada no âmbito do currículo formal, bem como a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares, por fazerem parte de ações que pressupõem a constituição plural da sociedade brasileira. Assim, a depender do modo de sua apropriação pela escola, podem favorecer, na prática, a vivência de uma escola, manifestadamente, mais comprometida com a humanização das relações sociais, via aceitação e reconhecimento à diversidade sociocultural.

Neste sentido, esta pesquisa objetiva conhecer as bases teóricas das políticas públicas que vêm sustentando propostas de mudança no enfoque das questões educacionais, entre as quais o Tema da Pluralidade Cultural e das questões referentes ao Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, ao mesmo tempo, verificar como está se efetivando o desenvolvimento prático destas políticas em uma determinada escola.

Por meio de pesquisa descritiva, com base em literatura sobre o tema, e investigação de campo, empreendida via estudo de caso em uma escola pública estadual de ensino fundamental e médio, da periferia da cidade de Maringá – PR, propusemo-nos pensar e responder às seguintes indagações: como as orientações contidas no Tema Transversal Pluralidade Cultural, na Lei 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estão sendo executadas? Elas contribuem para o reconhecimento e o respeito à diversidade social e cultural no interior da escola?

Estas questões nos desafiaram, porque defendemos que as instituições escolares, ao se constituírem em espaços educativos significativos, precisam e podem contribuir na redução da intolerância e do desrespeito às diferentes

⁴ Em 10/03/2008, a Lei 10.639/03 sofreu uma modificação no seu artigo 26 A, em decorrência da aprovação da Lei 11.645/08, ampliando a sua abrangência à obrigatoriedade e ao estudo a respeito da História e Cultura Indígena, conforme veremos à p.84. (BRASIL, 2008).

maneiras de ser humano, posicionando-se contrariamente a todas e quaisquer manifestações discriminatórias e preconceituosas. Para tanto, a organização escolar, a prática pedagógica e as propostas curriculares precisam ser, constantemente, alvos de sistemático processo de reflexão e, aqui, pensamos, insere-se a relevância do presente estudo.

Nesta perspectiva, a segunda seção deste trabalho propõe discutir o papel do negro⁵ e dos seus descendentes na formação e conformação do nosso país. Sob o olhar de vários autores brasileiros que se dedicaram ao estudo desta temática, analisamos como os séculos de crença na superioridade da raça branca, servindo de fundamento à ideologia do branqueamento, tornaram-se responsáveis, no Brasil, pela ausência de uma identidade positiva por parte dos afro-descendentes negros. Estes, a despeito da sua posição e como elementos constituintes da nossa nacionalidade, vivenciaram, e ainda vivenciam, relações perpassadas pelo preconceito e pela discriminação racial, não sendo vistos e respeitados como partícipes do processo de construção da nação brasileira.

A terceira seção aborda o Tema da Pluralidade Cultural, fenômeno trazido à tona pela sociedade globalizada, que põe em entrecruzamento as perspectivas, as culturas, os modos de ser, agir, pensar, sentir e imaginar de homens e mulheres. Para alguns teóricos, com os quais procuramos dialogar, uma política de valorização da diversidade sociocultural deverá partir da reflexão em torno da Diferença, como resultado de relações sociais assimétricas vivenciadas em nossa sociedade. Relações estas que precisam ser constantemente questionadas. Significa, em termos educacionais e escolares, a organização do ensino e, portanto, do currículo, entendido como espaço de poder⁶, para o aprendizado e o reconhecimento dos conhecimentos que as várias culturas detêm.

Esta seção apresenta, também, o histórico de lutas empreendidas pelo movimento social negro brasileiro em prol da caracterização do Brasil como um

⁵ Segundo classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, nesta categoria, inserem-se tanto as pessoas que se consideram pretas quanto aquelas que se consideram pardas. E, ao longo deste trabalho, empregaremos o termo com base nesta classificação.

⁶ Silva (2004), ao teorizar a respeito do currículo, fazendo uma análise do seu significado no âmbito das diferentes teorias, enfatiza que, para as teorias crítica e pós-crítica, o currículo não pode ser tomado, simplesmente, como um corpo de conceitos técnicos, como os voltados ao ensino e à eficiência, ou mesmo àqueles relacionados às categorias psicológicas de aprendizagem e desenvolvimento; grade curricular, lista de conteúdos. Como espaço de poder, o currículo está corporificado de conhecimento que carrega as marcas inapagáveis da relações sociais de poder. Poder que está espalhado por toda a rede social.

país plural e, sendo assim constituído, a luta pela incorporação em documentos oficiais do respeito a ser dado à sua Pluralidade Cultural. Evidenciamos, no campo da educação brasileira, a incorporação à política curricular, lançada pelo Ministério da Educação a partir de 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do seu Tema Transversal Pluralidade Cultural. Discutimos este documento, historicizando o momento de sua adoção, assinalando algumas de suas limitações, bem como possíveis contribuições. Concluímos esta seção, com a crítica de Santos (2005), que denuncia a não-presença, ainda, do negro no currículo brasileiro e a sua ausência como entidade importante da vida nacional.

A concretização possível desta presença está na Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas e a Resolução Nº. 1, de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Assim, na quarta seção, relatamos o processo em que se deu a formulação de tais documentos, contextualizando a luta pela aprovação dos mesmos. Procuramos evidenciar a opinião de alguns estudiosos do tema, no intuito de refletir sobre a contribuição que a escola, no desenvolvimento de uma pedagogia antirracista, pode oferecer à construção de uma sociedade marcada por relações sociais em que predominem o respeito e o compromisso mútuo entre todos.

Por fim, relatamos, na quinta seção, os resultados de uma pesquisa qualitativa, delineada via estudo de caso, empreendida em uma realidade escolar, onde a comunidade docente, juntamente com o seu grupo diretivo, desenvolvem trabalho específico, voltado ao tratamento das questões relativas à diversidade brasileira⁷. Uma vez que se trata de uma escola que se localiza em um bairro onde a maior parte de seus habitantes é de origem negra e recebe, de forma majoritária, alunos assim identificados, tal trabalho se pauta, segundo a própria escola, prioritariamente, pelo resgate da Cultura Afro-Brasileira e Africana, no intuito de superar o preconceito e a discriminação racial que têm marcado as relações sociais ali vivenciadas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a inserção na realidade escolar foi imprescindível. O trabalho de investigação deu-se por meio de observações,

⁷ A escolha da escola foi baseada pelo conhecimento obtido de que a mesma desenvolvia, há algum tempo, trabalho voltado às questões de valorização da diversidade sociocultural.

entrevistas e pesquisa em algumas fontes documentais da escola: projeto político-pedagógico, demais projetos e planos de ação desenvolvidos pela instituição.

Observamos por cerca de dois meses o cotidiano da escola no seu período noturno. Acompanhamos o trabalho pedagógico em duas turmas: Uma do ensino fundamental, outra do ensino médio. Em relação ao ensino fundamental, a observação se deu na sétima série. Com relação ao ensino médio, realizamos observações na última série deste nível de ensino, por se tratar de uma turma constituída por alunos que, de certo modo, já possuem toda uma trajetória histórica de vida estudantil na escola em pauta. Não foi priorizada nenhuma disciplina em particular; assim, nos dias de permanência em uma determinada sala de aula, resolvemos nela permancer o período integral das aulas.

No que se refere ao contato com os professores, para alguns deles, a nossa apresentação se deu no primeiro dia em que estivemos na escola. Aos outros, a apresentação foi se dando à medida que os encontrávamos na própria sala dos professores⁸ ou demais espaços do colégio. A coordenadora se encarregou de lhes falar sobre o trabalho que estaríamos realizando, bem como a respeito da nossa presença nas turmas escolhidas. Em sala de aula, apesar de perceber alguma mudança no comportamento de alguns alunos, todos procuraram demonstrar cordialidade e não se opuseram à nossa presença.

Todas as observações realizadas – o primeiro contato com a direção e coordenação pedagógica, os conteúdos trabalhados e as relações travadas em salas de aula, os espaços destinados à recreação, a entrada e a saída dos alunos, outros espaços físicos da escola, os espaços adjacentes à instituição escolar – foram transcritas em formato de notas de campo⁹.

⁸ Procuramos, durante o tempo em que permanecemos na escola, chegar alguns minutos antes do início das aulas. Além de poder acompanhar a entrada dos alunos, podíamos observar o diálogo travado entre os professores na sala destinada aos mesmos.

⁹ Segundo Wrightsman; Cook (1987), as notas de campo são instrumentos que contêm anotações detalhadas de tudo o que o pesquisador participante ouve e observa no ambiente de pesquisa. Ao discorrer a respeito da coleta de dados na pesquisa qualitativa, Triviños (1987) faz referência ao termo “anotações de campo” como um aspecto de natureza metodológica empregado na técnica da observação. Por anotações de campo, entende “todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, ela compreenderia descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo”. (TRIVINOS, 1987, p. 154).

As entrevistas foram realizadas com o consentimento formal dos entrevistados ou de seus responsáveis diretos e tiveram, em média, 45 minutos de duração. Todas as entrevistas, também com o consentimento formal, foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Com exceção da professora que não mais integra o corpo pedagógico da escola, onde a entrevista foi realizada em sua residência, as demais, com horário previamente agendado, realizaram-se no espaço escolar, mais especificamente na sala da supervisão, que se tornou um local privativo e adequado à coleta de dados pretendida. Ao todo, foram 17 sujeitos entrevistados: a diretora; uma coordenadora pedagógica; uma funcionária administrativa; uma ex-professora da escola; cinco professores do ensino fundamental e médio das disciplinas de História, Português, Artes, Inglês e Física; oito alunos, escolhidos de modo aleatório, sendo: três estudantes da sétima série do ensino fundamental e cinco do terceiro ano do ensino médio.

Além dos dois meses de presença ininterrupta, estivemos outras vezes na escola, como, por exemplo, nos últimos meses de novembro e dezembro. Neste último, estivemos assistindo a uma apresentação em comemoração ao dia da consciência negra.

A coleta dos dados referentes às fontes documentais foi se dando ao longo do tempo de permanência no colégio. Tais fontes se constituíram do Projeto Político-Pedagógico da Escola; Plano de Ação – 2008; Projeto Negritude e Cidadania, desenvolvido do ano de 1997 a 2005, neste caso, foram analisados tanto o Projeto original (cópia da escola) quanto o Projeto¹⁰ que integra o material do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT e o projeto denominado Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola, desenvolvido atualmente.

A quinta seção está dividida em três momentos: um apresenta de modo mais específico todo o processo investigatório, os outros dois que buscam

¹⁰ A escola concorreu com o Projeto Negritude e Cidadania, e foi uma das vencedoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial: Experiências de promoção da igualdade racial/étnica no ambiente escolar, promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, em parceria com a Fundação Kellogg; Fundação Ford; UNICEF; UNESCO; AMCE – Negócios sustentáveis; o Programa “Paz nas Escolas” da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça; Banco Real; SESC Vila Mariana e a Prefeitura de São Paulo no ano de 2003. Para este concurso, puderam ser inscritas experiências desenvolvidas por escolas entre os anos de 1999 a 2002. A experiência da escola pesquisada, assim como a de outras escolas também vencedoras, foi relatada em material impresso pelo CEERT, material que, nesta pesquisa, constitui-se como uma das fontes documentais analisadas.

responder à problemática pesquisada.

Nas considerações finais, procuramos retomar os temas trabalhados e realizamos uma breve reflexão em torno da contribuição da prática analisada ao reconhecimento e respeito à diversidade sociocultural e à humanização das relações sociais na escola.

Um importante fundamento nos motivou e subsidiou a realização deste trabalho: a convicção de que “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar” (MANDELA, 2008). Desse modo, acreditamos que a instituição escolar, na organização e concretização do seu trabalho pedagógico, pode contribuir com a promoção de relações, verdadeiramente, mais humanas e equânimes entre as pessoas que dela fazem parte.

2. ALGUMAS REFLEXÕES A RESPEITO DOS NEGROS E SUA CONTRIBUIÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Aqueles que não inventaram nem a pólvora nem a bússola. Aqueles que nunca souberam domar nem o vapor nem a eletricidade. Aqueles que não exploraram nem os mares nem os céus [...] Mas aqueles sem os quais a terra não seria a terra. (CÉSAIRE, 2008).

Refletir acerca do processo de constituição da identidade dos negros no Brasil, no que se refere ao atendimento dos objetivos deste trabalho, é de fundamental importância, uma vez que abre parâmetro de discussão em torno da condição do negro em nossa sociedade. Possibilita-nos, ainda, refletir sobre a questão de por que num país, onde, praticamente, 50% de sua população é constituída por pessoas negras, precisamos lutar pela implementação de políticas de ações afirmativas¹¹ que reconheçam o protagonismo desta população na construção da nação brasileira. Mesmo sendo elementos constituintes da nossa identidade, os brasileiros de ascendência africana vivenciam relações perpassadas pelo preconceito e pela discriminação racial, fruto de séculos de crença na superioridade da “raça”¹² branca. Crença esta que a razão científica ajudou a proclamar e a justificar durante mais de trezentos anos.

Nesse aspecto, esta seção procurará refletir como o regime escravocrata e o período pós-abolição contribuíram, no Brasil, para a construção de uma

¹¹Ações afirmativas: “ações que corrigem distorções no sistema de alocação por mérito, assentando-se nos valores individualistas e ‘republicanos’ que norteiam o direito civil ocidental [...] Justifica-se como forma de restituir a igualdade de oportunidades e, por isso mesmo, deve ser temporária em sua utilização, restrita em seu escopo, e particular em seu âmbito. É vista como um mecanismo para promover a equidade e a integração sociais. [...] Surge como aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas e mores se pautam pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres” (GUIMARÃES, 2005, p. 171 e 197). Outra maneira de anunciar o mesmo conceito pode ser buscada nos materiais do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD: Conjunto de políticas públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, idealizadas para combater a discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos da discriminação praticada no passado. Objetivam a concretização do ideal de igualdade de acesso a benefícios como a educação e o emprego.

¹²As categorias raça e etnia, quando utilizadas no decorrer deste trabalho, devem ser entendidas como categorias históricas de classificação dos seres humanos criadas com interesses de dominação e opressão.

identidade negativizada por parte dos afro-brasileiros negros. Apresenta, também, em rápidas palavras, a situação destes brasileiros no que tange a alguns índices sociais. Isto tudo com o intuito de abrir caminhos à discussão da contribuição do reconhecimento da Pluralidade Cultural brasileira, da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares que a regulamentam, à democratização do ensino brasileiro, ao resgatar o valor e a participação fundamental dos negros no processo de formação e construção do nosso país.

A história do negro em nosso país confunde-se e identifica-se com o seu processo de formação: desde a colônia até aos dias atuais, sendo, o período da colonização, responsável pela intensificação do tráfico negreiro para o Brasil-colônia. De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano: Racismo, Pobreza e Violência – 2005, operacionalizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (2005), o longo período da mercantilização de africanos foi o responsável pelo enraizamento das desigualdades e da violência sofrida pelos afro-descendentes negros na sociedade brasileira. Em todo o nosso continente, estima-se que tenha abarcado, entre os séculos XVI e XIX, dez milhões de cativos africanos e o Brasil, último país a abolir a escravidão, configurou-se como o maior destinatário desta mão-de-obra, algo em torno de quarenta por cento. A antropóloga Schwarcz (2001) narra que, no decurso daquilo que ela nomeia por moderna recriação do cativo humano, cerca de um terço da população da África deixou o seu continente na diáspora compulsória rumo às Américas.

O número de quase quatro milhões de africanos, representando quarenta por cento do fluxo total dos escravos no Atlântico ao longo dos quase quatro séculos de escravidão, distribuiu-se da seguinte maneira: de 1451 a 1500, 50.000 escravos; de 1601 a 1700, 560.000 escravos; de 1701 a 1810, 1.891.400 escravos e, de 1810 a 1870, 1.145.000 escravos. Esses dados retratam que, no início da colonização brasileira, o número de pessoas escravizadas era superior à população de origem européia. Em 1700, quando a população do país estava em torno de 300.000 pessoas, 200.000 eram escravas. No início do século XIX, período em que a dinâmica populacional chegou a girar em torno de pouco mais de três milhões de pessoas, estimava-se que a metade era de escravos, sendo

um terço de pessoas brancas e meio milhão representava a população de cor livre. (HASENBALG, 1979).

Os dados não deixam dúvidas quanto à participação dos africanos e dos seus descendentes na formação do nosso país, aliás, o Brasil não seria a nação tal qual a conhecemos sem o protagonismo do negro. Utilizados no desenvolvimento da recém-colônia portuguesa, os africanos realizaram, aqui, o trabalho que os índios, praticamente exterminados, não puderam realizar. Trabalharam na produção da cana-de-açúcar, primeira atividade econômica da colônia, e participaram ativamente, com sua força de trabalho não-remunerada, ao longo de mais de trezentos anos de escravidão, em todas as demais atividades econômicas instauradas no período de escravismo brasileiro.

A respeito do protagonismo dos africanos e dos seus descendentes no Brasil, Nascimento (2003) discute, no livro *Sortilégio da Cor*, que uma forma particular de atuação do racismo brasileiro se deu e ainda se dá pelo processo de invisibilidade e silenciamento em que eles foram e são submetidos em nosso país. Trata-se de “um racismo silenciado pela ideologia da democracia racial”. (MUNANGA, 1996, p. 80). De fato, respaldado pela crença da não existência de racismo e, portanto, da não necessidade de sua evidenciação, não se discute, na história oficial do Brasil, a presença do negro como ator, criador e transformador da história e da cultura brasileira.

Com relação aos países de origem, segundo a literatura que trata do assunto, os negros aqui trazidos eram provenientes do litoral da Angola, do litoral de Moçambique e do golfo de Benin. Uma vez que, logo após a abolição, todos os arquivos relativos ao tráfico negreiro foram queimados, por ordem do então ministro da fazenda, Senhor Rui Barbosa, é um tanto difícil saber com exatidão a origem dos africanos escravizados no Brasil. Todavia acredita-se que vieram africanos não apenas dessas regiões do continente, mas de outros países e de grupos étnicos de todas as outras partes do continente africano.

O processo de resistência à captura, o confinamento insalubre nos portos de embarque e as péssimas condições de transportes foram responsáveis por um considerável número de mortes. Sobre os milhões de capturados que morreram nesse processo de escravização, Munanga e Gomes (2006, p. 27) registram:

Foram milhões de homens e mulheres arrancados de suas raízes que morreram nas guerras de captura na própria África, nas longas caminhadas para os litorais de embarque, nas condições de confinamento, falta de comida e higiene nos armazéns humanos construídos nos portos de embarque da carga humana, na travessia, enfim nas condições de trabalho e de vida reservadas a eles nos países de destino que ajudaram a construir e a desenvolver.

Ao falar sobre as mortes dos africanos, desde o processo de apreensão na África até a chegada ao lugar onde iriam desenvolver atividade escrava, Hasenbalg (1979) informa que fazia parte da contabilização do lucro dos negociantes uma estimativa de 12% de perdas. Ainda com esse significativo percentual de mortes, o lucro com a comercialização de escravos mantinha-se alto e o negócio bastante rentável.

Como bem retrata Lima (2007, p. 114), “o olhar branco” dos agenciadores de escravos não se importava nem um pouco em perceber aspecto de alguma humanidade nessas “cousas”. Nem tampouco em saber qual seria o verdadeiro nome dessa pessoa que havia sido capturada para, aqui, ser negociada. Quantos anos teria quando fora sequestrado em sua aldeia ou vilarejo? Qual ofício ou atividades desempenhava para sustentar-se a si e a sua família? Possuía família? Era casado? Possuía filhos? Que tipos de crenças religiosas possuía na sua terra natal? Perguntas estas que não foram respondidas, assim como não o foram as perguntas daqueles que, na África, ficaram. Em suma, “o escravo perdia sua origem e sua personalidade. O escravo não tem pessoa, é um sujeito sem corpo, sem antepassados, nomes ou bens próprios”. (SCHWARCZ, 2001, p. 39).

Estamos a falar de um significativo número de pessoas humanas que, muito embora haja registros de suas resistências às guerras de captura, possuidores de modos de vida e culturas diversificadas, foram, violentamente, arrancados dos seios de suas famílias. Estrategicamente separados, para servirem a distintos senhores. Dominados e destituídos de sua humanidade, sofriam, desde os primeiros momentos da captura, um processo de redução e humilhação constante a fim de facilitar a exploração e a dominação das quais foram vítimas. O regime escravista dividia o Brasil em uma sociedade desigual, composta por uma parte de pessoas brancas e livres e outra de pessoas negras e escravizadas (MUNANGA; GOMES, 2006).

Podemos começar a pensar sobre a barbárie da escravidão, procurando entender o contexto em que ela ocorreu. Constatase, que se trata de um contexto de organização social, em que o objetivo era a obtenção massiva de lucros e de vantagens econômicas que envolveu os continentes europeu, americano e asiático. Na tentativa de apreender a inserção do homem no mundo, buscando, para isso, compreendê-lo em suas relações, Nascimento (2003) faz menção à conquista do saber ocidental que, na maioria das vezes, se deu pelo domínio, não só da natureza, mas também de outros homens. Aqui, a autora insere o desenvolvimento da ciência que, enquanto tal, já nasceu a serviço da dominação de outros povos, aperfeiçoando-se em modos e maneiras de legitimar essa dominação, ainda que, para isso, tivesse que matar e destruir culturas e milhares de vidas humanas:

A conquista e a ocupação de novas terras, por direito “natural” dos que se consideram “superiores”, implicam o genocídio, a subjugação e a escravização dos “outros” para construir o mundo moderno. Nesse processo, confeccionam-se teorias científicas que justificam tais práticas e que desembocariam depois na racionalização de mais um genocídio, agora contra um povo ocidental minoritário e discriminado. (NASCIMENTO, 2003, p. 18).

Como narram Munanga e Gomes (2006), o regime escravista, subjugando outros seres humanos, transformou homens e mulheres que eram livres em seu continente de origem, em mercadorias. Foram despojados de sua humanidade, considerados e tratados tão somente como força animal, meros objetos com os quais se negociavam da forma como os seus donos bem entendessem. Enquanto propriedade privada e objeto de uso do seu senhor, os indivíduos escravizados podiam fazer parte, como quaisquer outras peças, em diversas modalidades de transação comercial: ser alugado, leilado ou hipotecado. “Nos inventários, por exemplo, os cativos apareciam sem distinção ao lado dos demais, ambos classificados sob a rubrica bens semoventes, que se distinguiam dos bens móveis e dos imóveis”. (SCHWARCZ, 2001, p. 39).

O colonizador destituiu os escravizados africanos de sua cultura, desestabilizou-os moral e psiquicamente, deixando-os sem raízes, na tentativa de melhor dominá-los e explorá-los. Quando aqui aportavam, reservava-se, segundo

analisa Brandão (1986), a ordem de torná-los “mais iguais” aos seus senhores, para melhor colocá-los ao seu pleno serviço. Vejamos o excerto abaixo:

A mesma diferença necessária ao entendimento é a razão do conflito, ou é o que se inventa para torná-lo legítimo, quando inevitável. Sobretudo quando do conflito entre diferentes-desiguais um estende sobre o outro o poder de seu domínio. A história dos povos repete seguidamente a lição nunca aprendida de que os grupos humanos não hostilizam e não dominam o “outro povo” porque ele é diferente. Na verdade, tornam-no diferente para fazê-lo inimigo. Para vencê-lo e subjugá-lo em nome da razão de ele ser perversamente diferente e precisar ser tornado igual: “civilizado”. (BRANDÃO, 1986, p. 8).

No caso das relações entre os senhores e os escravos, o tornar igual não representava o desejo de manter uma relação simétrica, de horizontalidade ou mesmo de respeito e cultivo às diferenças. Ao contrário, a igualdade pressupunha a destruição da cultura de origem dos negros africanos. O que Freire (1987) daria o nome de Invasão Cultural, ou seja, quando os invasores impõem a outros a sua visão de mundo, intimidando-os na sua manifestação humana completa ou furtando a sua humanidade. Trata-se de um ato violento, imputado a uma pessoa ou a um grupo de pessoas, destituindo-os ou ameaçando-lhes de perder a cultura que lhe é peculiar – a sua originalidade. A diferença e a “não-humanidade” dos povos africanos representavam o pretexto para o cativo. Justificava a barbárie cometida. A desculpa que legitimaria a dominação seria o pleito pela igualdade ou identificação. O processo de identificação com o branco, que nada mais foi que a tentativa de aniquilamento da identidade africana, iniciava-se assim que os negros desciam das caravelas, quando eram batizados, ainda ali no porto. Seus nomes tribais de origem eram trocados e um processo de Invasão Cultural, de assimilação¹³, adoção do idioma e cultura do branco se iniciava. Tudo isso em nome da “ordem social consagrada” (FREIRE, 1987).

Sabia-se que a água do batismo era apenas uma porta líquida de entrada na redução necessária das diferenças que tornavam

¹³ O *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001) traz como sinônimo para assimilação, dentre outros, o processo pelo qual um grupo humano, uma minoria ou uma coletividade é absorvido pela cultura de outro (s) grupo(s); aproximação, identificação. Assimilar: absorver e incorporar como parte integrante sua; adotar um traço do vizinho ou tornar-se idêntico e semelhante a ele.

eficazes os usos da desigualdade. É importante que o escravo fale a língua do senhor para compreendê-lo e saber obedecer. É preciso que possua a mesma fé, para que no mesmo templo faça e refaça as mesmas promessas de obediência e submissão aos poderes ocultos da ordem social consagrada. (BRANDÃO, 1986, p. 9).

Foi nesse contexto de organização desigual da sociedade escravocrata, sob as condições de negação da sua religião, nome e idioma nativo, que a identidade do negro brasileiro foi se auto-construindo e, este, elaborando sua individuação. Fanon (2008), ao atribuir uma importância fundamental à linguagem, lembra que a fala expressa a nossa existência ao outro e significa assumir uma dada cultura, uma dada civilização. Ao negro, trazido ao Brasil, o processo de negação de seu idioma, forma de sua expressividade vital, ocorreu de modo abrupto e violento. A proibição de se expressarem em suas línguas maternas, considerados meros dialetos, possuíam como objetivo afastá-los, radicalmente, de suas terras, bem como contribuir para o processo de sepultamento de sua originalidade cultural.

Nesse modelo de sociedade, os negros foram constrangidos a ressignificar as suas vidas, absorver a imagem que os outros possuíam dele e a internalizar os valores e os símbolos presentes nos grupos sociais dos quais passaram a fazer parte. De acordo com Gomes (2005), a identidade não é inata, antes, refere-se a uma maneira de ser no mundo. Não sozinho, mas com os outros. Também, a identidade não está presa a apenas ao nível cultural. Ela envolve, em cada sociedade, tanto o nível cultural quanto os níveis sociopolíticos e o nível histórico. Assim, “o meu mundo, o meu eu, a minha cultura, são traduzidos também através do outro, de seu mundo e de sua cultura. [...] É como um processo de espelhamento” (GOMES, 2005, p. 42). É deste modo que a construção de uma identidade negra que seja positiva, numa sociedade que, desde os seus primórdios, levou o negro a acreditar que se quisesse ser aceito, necessário seria negar-se a si mesmo, representa um enorme desafio aos afro-brasileiros.

Castells (2002) entende a identidade como o processo pelo qual se dá a construção de significado e envolve um processo de individuação e autoconstrução. Por significado, entende-se “a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator”. Do ponto de vista

sociológico, a construção desse significado baseia-se em um atributo da cultura, ou mesmo em um conjunto desses atributos inter-relacionados, que prevalecem sobre outras fontes de significados. Uma vez que qualquer identidade é construída, e construída pela matéria-prima fornecida pela história, cabe indagar-se e entender, “a partir de quê, por quem e para quê isso acontece” (CASTELLS, 2002, p. 23). No caso dos negros, a tentativa foi forjar-lhes uma identidade de submissão e sujeição aos valores dos senhores brancos. O meio para tal se deu por um sistemático processo de aniquilamento de sua cultura. Buscaram incutir nos negros a crença de que eles representavam uma “raça” não produtora de cultura, ou, na melhor das hipóteses, portadora de uma subcultura. A única cultura válida seria a do branco.

Tal fato, por si, justificaria a superioridade desse elemento sobre os demais e, logo, o processo de escravização e subjugação dos negros. Nascimento (2003) evidencia como esse processo de aniquilamento deixou suas marcas em nosso meio, e ainda se faz presente no imaginário de nossa nação. Nesse sentido, à identidade dos brasileiros de origem africana, sempre se associa a idéia de escravidão, de trabalho braçal, de inferioridade intelectual e de atraso tecnológico. Ainda mais: ausência de desenvolvimento da cultura, da moral, da ética e da estética. À identidade cultural africana é comum referir-se à carência ou mesmo, total ausência de desenvolvimento linguístico, uma vez que as línguas faladas neste continente, em relação à língua dos senhores brancos, serem consideradas meros dialetos. Neste sentido, justifica a afirmativa de Fanon (2008, p. 90, grifo do autor), “a inferiorização é o correlato nativo da supervalorização européia [...] É o racista que cria o inferiorizado”.

Uma vez considerada como “raça” não portadora de cultura, a fim de sobreviver em uma sociedade não organizada para ele, o negro se viu impelido a ter que atravessar a porta que o separava do mundo dos brancos. Nesse sentido, buscaram inculcar-lhe a ideologia do branqueamento: é preciso passar por “um abrasileiramento que é, inapelavelmente, um processo sistemático de branqueamento” ou, ainda, um processo de autonegação de suas raízes. (FERNANDES, 2007, p. 35).

Por meio da ideologia racial, se dá a articulação e o desenvolvimento de uma “gama de manifestações, signos, símbolos ou emblemas com os quais os

indivíduos e coletividades explicam, justificam, racionalizam, naturalizam ou ideologizam desigualdades, tensões e conflitos raciais”. (IANNI, 2007, p. 24). No entendimento deste autor, o indivíduo racista se fundamenta em enredos que parecem ser sólidos. Enredos estes que, de tão convincentes que são, naturalizam, explicam e legitimam a posição de controle e poder de um grupo ou pessoa sobre outrem. Trata-se de técnica de estigmatização, utilizada de modo recorrente e repetida de geração a geração, utilizando todos os modos de apropriação cultural possível.

Ideologia que amplia suas idéias entre os séculos XIX e XX, fundada pela elite brasileira sob a justificativa de fundar uma nação desenvolvida, que, em algumas gerações, tornar-se-ia toda branca e, portanto, superior. Dividiu os negros e mestiços e acarretou a alienação do processo de identificação dos negros. Estes, com o fim de ascender-se socialmente, renunciam à sua identidade na busca pela assimilação dos padrões brancos de relações sociais. Para Munanga (2004, p. 16):

Apesar de o processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na negritude e na mestiçagem, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior.

De acordo com Munanga (2004a), a ideologia do branqueamento, ao desencorajar o sentimento de solidariedade entre os negros e os mestiços, foi a grande responsável pela não construção de uma identidade negra no nosso país. Isso porque o sonho que o mestiço, de modo bastante subliminar, nutre de um dia realizar a passagem ou mesmo de, no tempo presente, gozar de alguma respeitabilidade e aceitação social projeta sua salvação na total assimilação à cultura branca dominante. Para tanto, abre mão do que Munanga chama de identidade de excluídos: não conseguindo se enxergar como um excluído, não entende porque e para quê lutar. Essa falta de entendimento se torna um obstáculo para a consecução de um modo de organização social melhor, mais justo e igual. O poder da ideologia do branqueamento é efetivado no indivíduo de cor quando, ao se reconhecer negativamente, em detrimento da positividade do

outro, ele se rejeita. Passa a não se estimar e, portanto, querer aproximar-se, em tudo, daquele, estereotipado positivamente. Tomar os seus como os únicos bons e perfeitos.

A assimilação da cultura e dos valores brancos dominantes, tidos como bons e perfeitos, nada mais representam do que a negação, pelo negro, à sua condição humana. Negação esta, não criada por ele, como sugere Fanon (2008, p. 94):

E se, em um dado momento da sua história, ele foi levado a se questionar se era ou não um homem, é que lhe contestavam sua humanidade. Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco na medida que o homem branco me impõe uma discriminação [...] me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que eu seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo do branco. Então tentarei simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade.

Uma vez interiorizados os preconceitos negativos que contra eles foram criados, os mestiços viram na aceitação plena dos valores brancos o único meio de sobrevivência; isto impediu que, no Brasil, como já dissemos, fosse formada uma identidade negra coletiva, capaz de unir os mestiços aos negros. Evidencia-se, aqui, o modo pelo qual os brancos dominantes procuraram, por meio da ideologia do branqueamento, acabar com a ameaça que o negro representava. Ainda sobre esse processo de assimilação que perdurou e ainda perdura no Brasil, Munanga (2004a, p. 109) continua a afirmar:

No nosso entender, o modelo sincrético, não democrático, construído pela pressão política e psicológica exercida pela elite dirigente, foi assimilacionista. Ele tentou assimilar as diversas identidades existentes na identidade nacional em construção, hegemonicamente pensada numa visão eurocêntrica. Embora houvesse uma resistência cultural tanto dos povos indígenas como dos alienígenas que aqui vieram ou foram trazidos pela força, suas identidades foram inibidas de manifestar-se em oposição à chamada cultura nacional [...] O processo de construção dessa identidade brasileira, na cabeça da elite pensante e política, deveria obedecer a uma ideologia hegemônica baseada no ideal de branqueamento. Ideal esse perseguido individualmente pelos negros e seus descendentes mestiços para escapar aos efeitos da discriminação racial, o que

teve como consequência a falta de unidade, de solidariedade e de tomada de uma consciência coletiva.

Esta transcrição evidencia como, dominado pela hegemonia do branco de modo totalmente autoritário e sob constrangimento moral, que impossibilitava a livre manifestação cultural dos negros e indígenas, deu-se o processo de construção da nossa identidade nacional. Schwarcz (1994) afirma que a mestiçagem existente no Brasil foi não somente descrita, mas “qualificada” pelos cientistas do século XIX como uma pista com o intuito de justificar o atraso do país ou sua possível inviabilidade. Nesse aspecto, justificava-se a tentativa de construir uma identidade nacional, cujo modelo ideal era o europeu onde os valores hegemônicos eram fundados na ideologia da supremacia da raça branca. Na verdade, não se trata de asseverar que os negros escolheram se aproximar e tomar como sua a cultura dos brancos. O ideal de branqueamento representa essa desistência ao corpo e à cultura africana em favor da identificação com o modelo cultural importado da Europa. Modelo esse marcadamente apresentado como o melhor e capaz de realizar a unidade nacional, e, sobretudo na mente dos africanos e afro-descendentes, livrá-los dos efeitos do racismo e da discriminação.

Fernandes (2007, p. 85, grifo nosso), ao analisar as raízes da ordem social competitiva no Brasil, afirma que o escravo, enquanto vítima da escravidão, “foi também vitimado pela crise do sistema escravista de produção. A revolução social da ordem social competitiva iniciou-se e concluiu-se como uma revolução branca. Em razão disso, a supremacia branca nunca foi ameaçada pelo abolicionismo”. Como revolução branca, o abolicionismo não foi capaz de ameaçar a supremacia cultural dos brancos, antes, condenou o negro à marginalização social. De fato, o fim do regime escravo não conseguiu romper com a identificação do negro ao escravismo e com a imagem de inferioridade até então construída. Os negros, beneficiados com a igualdade formal, estiveram longe de efetivarem na prática, uma vez que não contaram com medidas que os amparassem e os assistissem para tal. Razão que contribuiu mais ainda para o fortalecimento do ideal do branqueamento.

Ao prefaciар o livro de Neusa Santos Souza, *Tornar-se Negro*, Costa (1983) afirma que a violência racista impetrada pelo branco ao negro exerce-se

no sentido de destruir a identidade do negro como sujeito. Este, mesmo sabendo que ao desejar se tornar branco estará negando a si mesmo, não consegue se desvencilhar de tal aspiração. Nesse sentido explica:

O negro sabe que o branco criou a inquisição, o colonialismo, o imperialismo, o anti-semitismo, o nazismo, o stalinismo e tantas outras formas de despotismo e opressão ao longo da história. O negro também sabe que o branco também criou a escravidão e a pilhagem, as guerras e as destruições, dizimando milhares de vidas. O negro sabe igualmente que, hoje como ontem, pela fome de lucro e poder, o branco condenou e condena milhões e milhões de seres humanos à mais abjeta e degradada miséria física e moral. O negro sabe de tudo isto e, talvez, muito mais. Porém, a brancura transcende o branco. [...] Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a "humanidade". O racismo esconde assim o seu verdadeiro rosto. Pela repressão ou persuasão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identitário antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal. (COSTA, 1983, p. 5).

Costa (1983) sintetiza, neste trecho, a intensidade do modo de atuação da ideologia do branqueamento sobre a constituição da subjetividade do negro. O fato de saber que foi o branco que construiu sua própria imagem de superioridade e consequente inferiorização da imagem dos outros elementos constituintes de nossa identidade; que ele é o responsável pela morte e destruição de milhares de outros negros; que, em busca do poder e do aumento de riquezas, o branco fabricou a escravidão não são suficientes para operar uma mudança no sentido de desmistificar a imagem desse branco e de deixar de lado o desejo de "ser" um deles. Aqui, reside a força de uma ideologia, qual seja, dizer uma verdade absoluta, incontestável, que interessa a um determinado grupo. A expectativa de ser branco, que para o negro carrega a simbologia do respeito, da consideração, da estima, da valorização e da não-discriminação, entre tantas outras coisas, continua-lhes a atravessar a razão e, hoje ainda, opera na realidade psíquica dos afro-descendentes.

Souza (1983, p. 34), ao teorizar a respeito da emocionalidade do negro, cuja experiência de existência tem-se dado num mundo organizado apenas para os brancos, postula que "o negro que ora tematizamos é aquele que nasce e sobrevive imerso em uma ideologia que lhe é imposta pelo branco como ideal a ser atingido e que endossa a luta para realizar esse modelo". O fruto dessa

empreitada foi a renúncia à sua identidade, ou seja, a qualquer “mancha negra” que o aproximasse de suas origens. Empregando uma abordagem psicanalítica, em sua pesquisa, Souza partiu da seguinte hipótese de trabalho:

O negro tem dificuldade de conquistar uma identidade egossintônica que o integre ao seu grupo de origem e que o instrumentalize para a conquista da ascensão social. Numa sociedade de classes onde os lugares de poder e tomada de decisão são ocupados por brancos, o negro que pretende ascender lança mão de uma identidade calcada em emblemas brancos na tentativa de ultrapassar os obstáculos advindos do fato de ter nascido negro. Essa identidade é contraditória; ao tempo em que serve de aval ao ingresso nos lugares de prestígio e poder, o coloca em conflito com sua historicidade, dado que se vê obrigado a negar o passado e o presente: o passado, no que concerne à tradição e cultura negras e o presente, no que tange à experiência da discriminação racial. (SOUZA 1983, p. 77).

Envolto nesta experiência contraditória, o negro alicerça a sua autoimagem e a sua identidade nos padrões da cultura branca – de origem européia, fato que concorre para uma vivência de conflitos, posto que tal assumência aos padrões brancos o leva a negar a sua ancestralidade histórica. Uma identidade egossintônica¹⁴, segundo a autora, só virá a ser conquistada à medida que ele obtenha consciência do processo ideológico que o envolve e o aliena. Nessa circunstância, ser negro não é uma condição primeira, é:

Tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de descobrimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que se reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro. (SOUZA, 1983, p. 77).

Ser negro é tornar-se negro. Trata-se de uma opção política. Opção esta que, uma vez assumida, o ajudará e o impulsionará a romper com todo um modelo de organização social no qual se encontra inserido. Nascimento (2003, p.

¹⁴ Poderíamos asseverar que uma identidade saudável, psicanaliticamente falando, seria aquela capaz de utilizar-se de defesas egossintônicas, ou seja, defesas que estão em acordo com o ego (instância psíquica identificada por Freud em 1923, correspondente ao princípio da realidade) garantindo-lhe, diante das situações, maior capacidade de flexibilização.

54) resume: “[...] se a essência do racismo está nessa negação da humanidade do negro, o gesto de assumir e valorizar a identidade negra constitui diametralmente, o seu oposto; a afirmação dessa humanidade”.

Fernandes (2007) enuncia, no livro: *O Negro no Mundo dos Brancos*, que, desde o princípio da organização social brasileira, o negro habita um mundo social que não foi organizado para ele, ao contrário, organizou-se apenas para os segmentos privilegiados da raça branca dominante. Sua existência esteve sempre fadada ao não reconhecimento. A participação do negro e do mulato nesse mundo dos brancos lhes custou a negação da cor de sua pele e a viver um processo de identificação com o que Fernandes (2007) chama de branqueamento psicossocial e moral, capaz de simular a condição humana por excelência, ou seja, a condição de ser branco. Nesse sentido, Souza (1983) discute que foi com o objetivo de ser tratado como gente que o negro buscou se assemelhar ao branco e a negar-se como negro. Isto porque, na organização social vigente, o cidadão, ou seja, o indivíduo sujeito pleno de direitos e respeitabilidade social, era branco e ser bem tratado representava ser tratado como branco. Tudo se resumia, portanto, ao desejo de ser humano. De ser gente. E foi com essa disposição que, segundo a autora, o negro se organizou para a ascensão social, ainda que tudo isto implicasse na renúncia de si mesmo.

Os sonhos que povoaram o pensamento das elites, no período pós-abolição, de que em algumas décadas, por meio da mestiçagem, o Brasil se tornaria uma nação branca falhou. Todavia, no plano psicológico, esse ideal de branqueamento continua atuando, e é o responsável pela imagem depreciativa que os negros ainda mantêm sobre si. Assim, a identidade dos negros foi construída sob o estigma da inferioridade e da recusa de sua cor e grupo de pertença.

Incapacitados que foram, à anuência da sociedade, as pessoas negras vivem sob o estigma da cor. O estigma é definido como sendo a situação de alguém que, por apresentar determinados sinais ou atributos naturais, está inabilitada para a aceitação social plena: “uma pessoa reduzida a uma pessoa estragada e diminuída”. (GOFFMAN, 1975, p.12). Pessoas detentoras de um estigma não são completamente humanas. Daí, as discriminações – que nada mais são do que reduções de suas chances de vida.

Ao teorizar sobre o estigma, Goffman (1975, p. 23) acrescenta que alguém que possua um estigma tem a sua existência marcada pelo constante medo de que os outros possam desrespeitá-lo por algo que ele exiba, ou seja, “o indivíduo estigmatizado pode descobrir que se sente inseguro em relação à maneira como os normais o identificarão e o receberão”. O indivíduo estigmatizado vive “a sensação de não saber aquilo que os outros estão ‘realmente’ pensando dele”. O reconhecimento antes de ser uma atitude cortês, dirigida a uma pessoa, representa uma necessidade humana vital. A falta deste mesmo reconhecimento não apenas revela o esquecimento do respeito devido a outrem, ela pode vir a “[...] infligir uma ferida cruel ao oprimir suas vítimas de um ódio de si paralisante”. (MUNANGA, 2001, p. 6).

Diante de um quadro assim representado, pode-se perfeitamente compreender os sentimentos e muitas das ações dos negros. E, mediante uma situação assim colocada, como julgá-los pelo desejo que possuem de embranquecerem? No texto, *Dialética das Relações Raciais*, Ianni (2007) traduz o processo no qual uma característica qualquer que um indivíduo venha a possuir transforma-se em estigma. Este passa a qualificar e a demarcar as pessoas ou um determinado grupo. Nesse sentido, vejamos o excerto abaixo:

Aos poucos, o traço, a característica ou a marca fenotípica transfigura-se em estigma. Estigma esse que se insere e se impregna nos comportamentos e subjetividades, formas de sociabilidade e jogos de forças sociais, como se fosse natural, dado, inquestionável. [...] Trata-se de elaboração psicossocial e cultural com a qual a “marca” transfigura-se em “estigma”, expresso em algum signo, emblema, estereótipo, com o qual se assinala, demarca, descreve, qualifica, desqualifica, delimita ou subordina o outro e a outra, indivíduo ou coletivo. (IANNI, 2007, p. 24).

Por meio de cadeias associativas de pensamento, esse sinal “natural” que o indivíduo porta, e que o (des)qualifica, está a influenciar, profundamente, as subjetividades e os comportamentos tanto daqueles portadores do estigma quanto dos outros. Desse modo, perpetua-se a separação entre um estigmatizado e outro que não o é. O preconceito se mantém. A respeito desta problemática, cabe referência à citação de Nascimento (2003, p. 161) quando destaca que “o

africano foi transformado, assim, em alteridade por excelência, o outro absoluto: o não humano”.

Ao analisar o processo de construção da identidade do estigmatizado, Goffman (1975) relata o sentimento de ambivalência que pode vir a assaltar tais pessoas.

O indivíduo estigmatizado pode mostrar uma ambivalência de identidade quando vê de perto que eles comportam-se de um modo estereotipado, exibindo de maneira extravagante ou desprezível os atributos negativos que lhe são imputados. Essa visão pode afastá-lo, já que, apesar de tudo, ele apóia as normas da sociedade mais ampla, mas a identificação social e psicológica com esses transgressores o mantém unido ao que repele, transformando a repulsa em vergonha e, posteriormente, convertendo a própria vergonha em algo de que se sente envergonhado. Em resumo, ele não pode nem aceitar o seu grupo nem abandoná-lo. (GOFFMAN, 1975, p. 118).

Munanga (2004a) corrobora essa visão de ambivalência ao mostrar que o negro, enquanto indivíduo estigmatizado, evidencia uma personalidade assim constituída. O sentimento ambivalente nutrido pela pessoa negra, leva-a a repelir o seu próprio grupo e a indefinir enquanto Ser neste mundo. O mestiço brasileiro exprime completamente esta ambiguidade e isto traz sérias consequências à sua autoimagem. “Ele [o negro] é ‘um e outro’, ‘o mesmo e o diferente’, ‘nem um nem outro’, ‘ser e não ser’, ‘pertencer e não pertencer’”. Uma indefinição social assim marcada, juntamente ao ideal de branqueamento dificultam, tanto a formação da identidade de mestiço quanto uma opção pela identidade negra. “A sua opção fica hipoteticamente adiada, pois espera, um dia, ser ‘branco’, pela miscigenação e/ou ascensão social”. (MUNANGA, 2004a, p. 140). Fato que, para o autor, esteve ausente na ideologia racial dos Estados Unidos, mas no Brasil, marcou e marca a vivência dos afro-brasileiros e a ideologia racial aqui construída.

Ser ou não ser negro. Ser ou não ser mestiço. Trata-se de uma identidade adiada. O poder que a ideologia do branqueamento exerce sob o psiquismo dos negros e seus descendentes é tão impactante que conceituados artistas e famosas personalidades brasileiras alienaram-se de sua condição negra, transformando-se cultural e fisicamente em brancos. Vejamos a citação de

Munanga de comentário feito por Joaquim Nabuco e José Veríssimo sobre a morte de Machado de Assis:

Mulato, foi de fato grego da melhor época [...] Eu não teria chamado o Machado de mulato e penso que nada lhe doeria mais do que essa síntese. Rogo que lhe tire isso quando reduzir os artigos a páginas permanentes. A palavra não é literária e é pejorativa, basta ver-lhe a etnologia. O Machado para mim era um branco e creio que por tal se tomava; quando houvesse sangue estranho, isso em nada afetava a sua perfeita caracterização caucásica. (NABUCO, 1957, *apud* MUNANGA, 2004a, p.105).

O sonho de ascensão social e com ela a obtenção do reconhecimento da elite branca passa a ser o desejo da elite negra. De acordo com Munanga (1986, p.27), nada mais representa do que o sonho de, tanto quanto for possível, tornar-se semelhante ao branco. E, desta forma, poder reclamar o reconhecimento tão almejado. A semelhança tornaria real pela troca da pele. “Ora, para nisso chegarem, pressupunha-se a admiração da cor do outro, o amor ao branco, a aceitação da colonização e a auto-recusa. [...] subjacente ao amor pelo colonizador, há um complexo de sentimentos que vão da vergonha ao ódio de si mesmo”.

Baibich (2001, p. 103), ao analisar a literatura de escritores judeus brasileiros contemporâneos, encontra revelações de sentimentos e comportamentos que denotam a identificação das personagens judias com os mitos do preconceito nutrido pelas majorias psicológicas, caracterizando níveis de Auto-ódio. Lembra que “dentre as consequências mais danosas do preconceito alberga-se um fenômeno estranho e complexo que, em última instância, é o preconceito contra si mesmo, contra aquilo que seu grupo representa aos olhos dos Outros”. Consequências que têm levado ao sentimento chamado de Auto-ódio, trabalhado pela autora. Sentimento este dirigido ao próprio grupo ao qual a pessoa pertence e decorre da identificação com o agressor.

O Auto-ódio pode ser visto como uma decorrência quase que direta do mecanismo de defesa chamado de “identificação com o agressor”: indivíduos pertencentes ao grupo que é vítima do preconceito e da perseguição identificam-se com os indivíduos do grupo dominante, assimilando inclusive valores relativos à visão deturpada de seu próprio grupo, passando a manifestar, em

diferentes níveis, sentimentos e condutas deste mesmo preconceito. (BAIBICH, 2001, p. 19).

Na análise conclusiva dos seus estudos, Baibich (2001) enfatiza que o indivíduo, vítima do preconceito, ao perceber que é da natureza de sua identidade que emana a perseguição do Outro contra si mesmo, toma a atitude quase reflexa de separar-se do seu grupo, destruindo sua condição de estado de pertença, no intuito de escapar do perigo iminente que o mesmo lhe representa. Segundo a autora, o ataque impetrado, pelo indivíduo vítima de preconceito, à sua identidade se revela de modo variado: desde o disfarce daquilo que se é (no caso do negro, atitude esta de difícil realização, uma vez que a sua aparência o denuncia), passando pelas formas que buscam esconder a identidade, até as formas de total aniquilamento identificatório.

Todas essas formas revelam atitudes de defesa, ainda que tenham como produto final o ataque a si mesmo. Trata-se de um paradoxo: “esfacular-se por temor ao esfacelamento. O sujeito, resultante das estratégias do Auto-ódio para aniquilar-se, torna-se um miserável em si e para si”. (BAIBICH, 2001, p. 312).

Um complexo de sentimentos toma conta da mente do negro: ódio, vergonha de si, negação ao próprio corpo, desejo de trocar de pele, amor e admiração àquele que o mantém sob cárcere ou que manteve cativos seus ancestrais. Como conviver com sentimentos tão antagônicos? A psicóloga Neusa Santos Souza (1983, p. 78) afirma que a tentativa, por parte do negro, em alcançar o inalcançável (tornar-se branco) lhe engendra uma ferida narcísica. Nas palavras da autora, “essa ferida narcísica e os modos de lidar com ela constituem a psicopatologia do negro brasileiro [...] e tem como dado nuclear uma relação de tensão contínua entre Superego, Ego atual e Ideal de Ego”.

Nascimento (2003) contribui para essa análise ao citar um grupo de psicólogas que têm desenvolvido trabalhos de atendimento psicológico a uma comunidade negra. Como resultado de uma vasta experiência psicoterapêutica, junto à essa comunidade, afirmam que o racismo, ao originar diferentes maneiras de adoecimento, acaba por ocasionar distorções na construção de nossa identidade. Deste modo, faz-se necessária, a criação de estratégias de trabalho que levem em conta o racismo como um dos componentes que estrutura nosso aparelho psíquico.

O racismo que, no entendimento de Guimarães (2005, p. 11), representa um modo particular de “[...] naturalizar a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais”, passa a organizar nosso psiquismo, conforme nos informa Serra *apud* Nascimento (2003). O racismo, portanto, já instalado em nossas mentes e modos de vida, faz parte de aspectos corriqueiros do nosso dia-a-dia e, como sabemos, manifesta-se em atitudes discriminatórias: nas piadas, nos ditados populares, nos apelidos, em algumas letras de música, entre outras coisas, as quais necessitam de estratégias inteligentes de combate.

McLaren (2000, p. 264) relata que o processo de escravidão foi o responsável pelo nascimento do racismo. Mostra-nos que as pessoas “[...] não discriminam grupos porque eles são diferentes. O ato da discriminação constrói categorias de diferença que localizam hierarquicamente as pessoas como superiores ou inferiores e, então, universalizam e naturalizam tais diferenças”. Assim, os brancos utilizaram-se do que eles acreditavam – na inferiorização natural dos africanos – para fazê-los escravos.

De acordo com Ianni (2007), o conceito de raça representa uma criação social que envolve jogo de forças sociais, em que ocorrem processos de dominação e apropriação. Classificar e hierarquizar constituem-se, desse modo, estruturas de poder sobre o outro, “[...] bloqueando relações, possibilidades de participação, inibindo aspirações, mutilando práxis humana, acentuando a alienação de uns e outros, indivíduos e coletividades”. (IANNI, 2007, p. 3).

De acordo com Apple (2001b), uma vez que as pessoas de epiderme branca, comumente, não precisam ser nomeadas, ao contrário, são colocadas no centro como a excelência do padrão humano, “os outros” é que são racializados¹⁵. Assim, o conceito raça vem a ser um construto teórico e, geralmente, cabível a pessoas não-brancas. Nesse sentido, cita Dyer, quando este menciona o direito do poder conferido aos brancos de falarem por toda a humanidade, direito negado

¹⁵ Fanon (2008, p. 108), discute no livro *Pele Negra, Máscaras Brancas* que, enquanto outros grupos humanos, também racializados, têm a chance de “passarem” sem serem prontamente “detectados”, com o negro isto toma um aspecto diferenciado, novo. Nenhuma chance lhe resta, uma vez que o mesmo é “sobredeterminado pelo exterior”. A pessoa de cor, segundo este autor, não é escrava da “idéia” que os outros fazem dela, mas da sua aparição: “Sou traído. Sinto, vejo nesses olhares brancos que não é um homem novo que está entrando, mas um novo tipo de homem, um novo gênero. Um preto!”

aos não-brancos:

Não existe posição que tenha mais poder do que aquela de ser “apenas” humano. O direito ao poder é o direito a falar por toda a humanidade. Pessoas racializadas não podem fazê-lo – podem apenas falar pela sua raça. Mas pessoas não-racializadas podem fazê-lo, porque elas não representam o interesse de uma raça. Atribuir aos brancos uma raça é deslocá-los/deslocar-nos da posição de poder, com todas suas desigualdades, opressão, privilégios e sofrimentos; deslocá-los/deslocar-nos é cortar pela raiz a autoridade com a qual eles falam e agem/nós falamos e agimos no mundo e sobre ele. (DYER, 1997, *apud* APPLE, 2001b, p. 16).

Ao denunciar esta supremacia da “raça branca” e questionar a formação da identidade brasileira que, após o período abolicionista, passou a ser tema de inúmeros estudos e debates entre os cientistas sociais brasileiros que estavam em busca de formalizar uma unidade nacional, Fernandes (2007) critica o fato de a nossa nacionalidade ter sido construída sob a negação das outras culturas, de modo unilateral, imposta de cima para baixo e sem respeito às diferenças. Negação que se traduziu e se traduz em grandes perdas para a identidade de povo brasileiro.

Fomos levados a crer que a integração nacional do Brasil depende dessa forma unilateral de realizar a nossa unidade nacional. Nunca tentamos pensar numa direção diversa e imaginar como poderia ser essa mesma unidade se, em vez de integrar por exclusão, ela integrasse por multiplicação [...] É uma unidade nacional em que se perdem heranças culturais, que não podem ser harmonizadas às condições em que os estratos dominantes tentam realizar a integração nacional através da sua própria dominação estamental. (FERNANDES, 2007, p. 34).

Como seria o Brasil, se ao invés de excluir por meio do extermínio das culturas indígenas e africanas, as elites pensantes e dominantes tivessem buscado a integração nacional por meio da multiplicação ou integração das culturas de origem européia, africana e indígena? Para esse sociólogo, o fato de a identidade nacional brasileira estabelecer como modelo uma única visão de mundo válida, e por isso mesmo pobre e precária, ocasionou perdas irreparáveis e irre recuperáveis.

Um modelo, posiciona-se Guimarães (2005), elitista e antidemocrático, visto que a cidadania plena não foi estendida aos índios nem aos negros, os quais foram incorporados apenas enquanto candidatos potenciais à miscigenação. Perdas que têm resultado em atitudes de injustiça e crueldade para com a população indígena e negra, vivendo à margem da sociedade. Assim, para este autor, o racismo no Brasil é:

Travestido em roupas ilustradas, universalistas, tratando-se a si mesmo como anti-racismo, e negando, como anti-nacional, a presença integral do afro-brasileiro ou do índio-brasileiro [...] Na ausência de discriminações raciais institucionalizadas, esse tipo de racismo se reproduz pelo jogo contraditório entre uma cidadania definida, por um lado, de modo amplo e garantida por direitos formais, e, por outro, uma cidadania cujos direitos são, em geral, ignorados, não cumpridos e estruturalmente limitados pela pobreza e pela violência cotidiana. O racismo se perpetua por meio de restrições fatuais da cidadania, por meio da imposição de distâncias sociais criadas por diferenças enormes de renda e de educação, por meio de desigualdades sociais que separam brancos de negros, ricos de pobres, nordestinos de sulistas. (GUIMARÃES, 2005, p. 59).

Corroborando esta idéia, Schwarcz (2001, p. 78) caminha para a conclusão do livro *Racismo no Brasil* ao destacar que, em nosso país, há muito tempo, a cor se estabelece no nosso cotidiano e se faz percebida na discriminação sofrida em ambientes de trabalho, nos lazeres e na educação, “[...] nos tantos embates com a polícia, nas admoestações com as pequenas autoridades do cotidiano – porteiros, guardas, seguranças –, cor e raça são relidos, num movimento que essencializa esses termos e os transforma em idioma local”.

Lima e Vala (2004), ao discutirem as novas formas de manifestação do racismo e do preconceito na atualidade, evidenciam como os estereótipos negativos associados aos negros, que, aparentemente, parecem estar diminuindo, assumem outras formas de expressão: novas, sutis e mais sofisticadas. Dentre algumas formas, analisadas pelos autores, chama a nossa atenção o tipo denominado racismo aversivo, teoria desenvolvida por Dovidio e Gaertner (1998). Este tipo de racismo se define por uma atitude ambivalente por parte da pessoa racista. Ambivalência que reflete, segundo os autores, o caráter conflitivo das democracias modernas. Representaria o tipo de atitude racial que

marca pessoas possuidoras de “[...] fortes valores igualitários, mas que experienciam um tipo particular de ambivalência, resultante do conflito entre sentimentos e crenças associados a valores igualitários e sentimentos negativos [extremamente depreciativos, aprendidos] em relação a negros”. (LIMA; VALA, 2004, p. 405).

O racismo aversivo se assenta no pressuposto de que, quando as pessoas brancas se defrontam com uma situação de contato com uma pessoa negra, quando se tem clara a resposta, quando o certo e o errado estão de modo claramente definido, os racistas aversivos não discriminam os negros, chegam mesmo até a endossar o tratamento igualitário entre ambos. Por outro lado, quando a norma igualitária não está definida claramente, ou mesmo, exista um contexto que justifica a atitude discriminatória, os racistas, considerados aversivos, respondem com discriminação. Tais pessoas se apresentam como pessoas igualitárias e sem preconceito racial. Parecem ter aversão ao racismo, e os sentimentos negativos nutridos em relação ao negro não são de ódio ou de hostilidade, mas de nervosismo, ansiedade e até mesmo, medo (DOVÍDIO; GAERTNER, 1998, *apud*, LIMA; VALA, 2004). Trata-se de um confronto entre uma subjetividade marcada pela vivência em uma sociedade preconceituosa e as normas sociais contrárias ao mesmo, o que leva os indivíduos a evocar formas camufladas e sutis de expressão do preconceito, muitas vezes, como nos lembra Baibich (2006), inconscientes e não-intencionais, entretanto suas consequências estão longe de o serem.

De consequências nefastas, gerando humilhação e exploração aos negros, o racismo praticado no Brasil, independente da forma que assuma, é uma realidade que precisa ser considerada. De acordo com o Censo Demográfico de 2000, os negros, que assim se autodeclararam, representam 45,7% da população brasileira, ou seja, 75 milhões de brasileiros. Este número faz com que a nação brasileira seja a segunda nação com a maior população de negros do mundo. Só perde para a Nigéria. Ainda assim, trata-se de uma população que, excluída dos bens de consumo, de uma educação de qualidade e de uma justa política social, ainda pleiteia o direito de reconhecimento na cultura nacional. (PNUD, 2005).

Em artigo apresentado à ANPED, Coelho (2007) demonstra que, no Brasil, a cor é uma instituição ausente. Ora ela existe e parece até mesmo ser

proclamada e exaltada, ora não existe, é negada, não-reconhecida, não-valorizada. Leiamos o argumento da autora:

O Brasil é tido como mestiço, seus ícones culturais são mestiços, a maior personalidade brasileira de projeção mundial é negra – o jogador de futebol Edson Arantes do Nascimento, o Pelé – no entanto, somos um país onde a cor aparece pouco. Nossas novelas estão repletas de atores que parecem ter saído de uma *soap opera* norte-americana, as propagandas que abundam nos jornais, revistas e televisões são estreladas por modelos brancos, em sua maioria; as bonecas vendidas no Brasil são loiras [...] (COELHO, 2007, p. 2, grifo da autora).

A ausência de manifestações de reconhecimento e valorização dos negros e da sua importância em todos os níveis de participação na conformação do estado brasileiro é responsável, em grande parte, pela extrema desigualdade social que assola essa população. Os números falam mais alto que quaisquer palavras e confirmam o silêncio tácito sobre a cor e as relações raciais no Brasil.

Números que refletem as desigualdades sociorraciais brasileiras e foram apresentados pelo PNUD, por meio do Relatório de Desenvolvimento Humano – racismo, pobreza e violência (2005). Estes números revelam a existência de uma situação de desigualdade nos níveis de educação, emprego, habitação e renda. Algumas conclusões apontadas por este relatório merecem ser destacadas.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano¹⁶ – IDH –, enquanto o da população branca no Brasil era de 0,814 no ano de 2000, o da população negra era de 0,703. No caso de formarem um país à parte, segundo análise proposta no Relatório, os brancos ficariam na 44ª posição no ranking das nações e os negros ficariam na 105ª posição, pior que a situação do Paraguai.

Outro dado importante revela que a participação dos negros brasileiros chega a 70% entre os 10% mais pobres da população. Caso somemos os seus rendimentos, o total chega a 26% do total apropriado pelas famílias brasileiras.

¹⁶ O IDH é um índice que serve de comparação entre os países, com o objetivo de medir o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida oferecida à população. Este índice é calculado com base em dados econômicos e sociais. O IDH vai de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (Desenvolvimento humano total). Quanto mais próximo de 1, mais desenvolvido é o país. Este índice também é usado para apurar o desenvolvimento de cidades, estados e regiões. No cálculo do IDH, são computados os seguintes fatores: educação (taxas de alfabetização e escolarização), longevidade (expectativa de vida da população) e renda (Produto Interno Bruto – PIB – per capita).

Com relação ao ganho salarial, o Relatório evidencia que os homens brancos, no ano de 2003, ganhavam, em média, 113% mais que os homens negros. Ainda que os níveis de instrução de ambos fossem convergentes, estes não se traduziriam em uma convergência dos níveis de rendimentos entre negros e brancos.

Hasenbalg (1979), ao escrever capítulo voltado à análise das desigualdades raciais brasileiras após a abolição da escravatura, aponta que uma das causas para essa desigualdade, no tocante a negros e mulatos ocuparem a base do sistema de estratificação social, atribui-se às diferenças entre estes grupos no ponto de partida. Ou seja, a abolição da escravatura deixou os ex-escravos na posição mais baixa da hierarquia socioeconômica, e totalmente despreparada para o exercício da “liberdade”, sobretudo no que diz respeito ao trabalho. Deste modo, ainda que o processo de “[...] industrialização e o desenvolvimento econômico possam diminuir o grau de desigualdades raciais, a posição relativa dos grupos raciais na hierarquia social, não é substancialmente alterada”. (HASENBALG, 1979, p.173).

Ao analisar a diferença de escolaridade entre brancos e negros, o Relatório (PNUD, 2005) exhibe que, entre brancos e negros com mais de 25 anos, esta diferença passou de 1.7 anos, em 1960, para 2.1 anos em 2000. A proporção de adolescentes negros cursando o ensino médio em 2000 era inferior à de adolescentes brancos no mesmo nível de ensino em 1991.

Referente ao ensino superior, em 1960, somente 1,8% das pessoas brancas acima de 30 anos havia conseguido obter o diploma de nível superior. Entre mulheres e homens negros, o número era ainda menor: 0,13%. Quarenta anos depois, em 2000, o percentual de brancos com diploma de nível superior havia avançado para 11,8% e para 2,9% entre os negros. Em comparação aos Estados Unidos, a proporção de negros com grau universitário em 2001 (2.5%), foi atingida nos EUA em 1947, em plena era de segregação, intolerância e violência racial explícita.

Historicamente, no Brasil, a população branca sempre teve maiores e melhores oportunidades em detrimento da população negra. Esta afirmação se confirma nos indicadores educacionais levantados e ainda permanece oportuna a análise de Hasenbalg (1979) de que a participação dos negros no processo

educacional é marcada por contradições, sendo que a cor da pele continua a operar como um elemento que afeta tanto o desempenho¹⁷ escolar quanto a permanência dos alunos de cor na instituição escolar.

Continuando a análise do Relatório, apesar de melhoras na expectativa de vida para os dois grupos raciais, a desigualdade entre os índices para negros e brancos persiste. Uma pessoa negra nascida em 2000 viverá, em média, 5,3 anos menos do que uma branca. Os homens negros são os mais prejudicados. Em 2000, tinham uma esperança de vida de 63,27 anos, menor que a dos homens brancos em 1991, 64,36 anos. Os homens negros são os mais prejudicados em relação à esperança de vida, em boa parte, porque, nas últimas décadas, foram particularmente atingidos pelo aumento da violência.

Mesmo com a queda da mortalidade infantil no país entre 1980 e 2000, a taxa das crianças negras ainda era 66% maior que a das crianças brancas entre 1991 e 2000.

Em 2000, a proporção de negros que vivia em aglomerados subnormais – favelas, palafitas e assemelhados – era quase o dobro da de brancos. Nos anos 1990, a cobertura de coleta de lixo melhorou muito em toda a população, mas, em 2001, a carência do serviço entre lares chefiados por negros era 3.2 vezes maior que entre os chefiados por brancos.

Em entrevista concedida logo após a apresentação destes dados à sociedade, o Editor Chefe do Relatório do PNUD, Carlos Lopes (2008), afirma que tais dados evidenciam, de modo claro, que “existe uma estabilidade na condição dos negros, que se mantém ao longo da história. Por essa razão, pode-se dizer que a herança da escravidão ainda não desapareceu”. Outra afirmação feita por ele é que esse aprofundamento do conhecimento socioeconômico da questão racial no Brasil evidencia como o racismo à moda brasileira é um fato. Assim, como fato, ele tem, na sua diferença, mais perversidades do que vantagens.

Os dados apresentados acobertam a existência de um *apartheid* social no Brasil (SCHWARCZ, 2001). Dados que caracterizam o caráter dissimulado da

¹⁷ Em trabalho de pesquisa desenvolvido por meio de convênio do Ministério da Educação – MEC e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, juntamente com a UNESCO, Castro e Abramovay (2006), discutem a correlação das diferenças nos níveis de proficiência escolar de alunos negros (pretos e pardos) e alunos brancos com formas de racismo. Averigua-se como a dinâmica escolar interfere no aproveitamento pedagógico de alunos segundo seu pertencimento étnico-racial.

discriminação em nosso país, que, por sua vez, revelam um racismo praticado, porém não oficializado.

Porquanto, ainda que degradantes e opressores, os anos de escravismo e de profundas desigualdades raciais, econômicas e sociais não conseguiram roubar destas pessoas a sua humanidade e, deste modo, o processo de luta e resistência negra, a cada momento histórico, ganhou contornos próprios. Desde a reação à captura em território africano, passando pela resistência velada aqui no Brasil, durante o processo de escravização, e pela legitimação da liberdade formal no período pós-abolicionista; a luta, hoje, é pela concretização dos mesmos direitos e oportunidades concedidas aos brancos, quais sejam, o de “[...] se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva seus pensamentos”. (GONÇALVES & SILVA, 2004, p. 10).

Usando, fabricando e atribuindo aos objetos novas qualidades e, conseqüentemente, utilidades diferentes, os homens transformam a materialidade e, nessa mesma medida, constroem o imaterial – o subjetivo. Assim, o homem não se apresenta como um ser pronto e acabado e as relações que desenvolve com os outros serão as responsáveis pela formação de sua subjetividade. Constitui-se, portanto, como sujeito que, ao mesmo tempo que sofre a ação do contexto no qual se acha inserido, é capaz, com sua atuação de agir neste contexto, contribuindo para a sua modificação, com o seu movimento, numa relação permanentemente dialética. Neste processo, conhece e adquire experiências que vão sendo acumuladas e transmitidas uns aos outros.

Graças a este movimento característico dos seres humanos, que, por meio do processo de resistência, muitos africanos e afro-descendentes transformaram, ainda que de modo bastante difícil, a materialidade e construíram uma subjetividade de não-alienação e não-conformação ao que lhes estava proposto viver. Isto porque:

Cada singularidade precisa ser profundamente caracterizada para ser reivindicada e, por sua vez, não a conhecemos senão no compromisso de mudar suas formas históricas “alienadas”, mas, nesse ínterim, a gente se conhece e muda nesse empreendimento. Tudo isso requer um poder pensar sem

preconceitos, porém também sem o preconceito de que se pode pensar sem premissas. (BAREMBLITT *apud* SOUZA, 1983 p. 79).

Intermediados por essa capacidade histórica de mudanças, com o objetivo de garantir a todos os negros a possibilidade e o orgulho de assumirem sua ancestralidade, hoje, eles buscam o “[...] resgate de sua cultura do seu passado histórico negado e falsificado, da consciência de sua participação positiva na construção do Brasil, da cor de sua pele inferiorizada”. (MUNANGA, 2004a, p. 110).

Não há dúvida de que os negros trazidos ao Brasil e os seus descendentes ao contribuírem para o desenvolvimento da economia do país, para o seu crescimento demográfico e cultural tornaram-se, juntamente com os outros grupos que aqui aportaram, importantes elementos constitutivos e constituintes da nossa identidade e nacionalidade. No caso dos afro-brasileiros negros, isto deve nos mobilizar a pensarmos o seu papel como sujeitos e não apenas meros objetos que, apesar da complexidade das relações que sempre mantiveram com os brancos, também atuaram, ainda que sempre nas brechas, como agentes históricos e, ao longo dos tempos, foram construindo o seu processo libertário.

Prova disso são as lutas que redundaram em um programa de ações afirmativas, que têm se revertido em políticas de reparações e reconhecimento que possibilitam correções de um histórico de desigualdades raciais no nosso país.

Nesse histórico de lutas e conquistas, entram desde o artigo 3º da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, passando por diversas legislações estaduais que procuraram zelar por princípios igualitários e antirracistas na educação de seus estados, à inclusão do Tema Transversal da Pluralidade Cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais, até a lei 10.639/03, regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que determina que o ensino da cultura afro-brasileira e africana deva se constituir em matéria a ser abordada e referenciada em todas as salas de aulas do país.

Na próxima seção, buscaremos tratar do Tema Transversal Pluralidade Cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais e estaremos refletindo, dentre

outras coisas, a respeito de sua inserção na estrutura curricular de nossas escolas.

3. DA DIVERSIDADE: OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O TRATAMENTO RESERVADO À PLURALIDADE CULTURAL

Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza. (SOUZA SANTOS, 1999, p. 62).

A globalização, segundo Ianni (1999), expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo enquanto modo de produção e processo civilizatório que alcançou, ao final do século passado e início deste, o mundo todo. Trata-se de uma totalidade abrangente, complexa e contraditória em que se assiste a um embaralhamento do mapa mundial. Totalidade esta que, em alguns momentos mostra-se coadunada aos ideais do neoliberalismo, e em outros, parece “desfazer-se no caos, mas também prenunciando novos horizontes. [...] pondo em causa cartografias geopolíticas, blocos e alianças, polarizações ideológicas e interpretações científicas”. (IANNI, 1999, p. 12).

Esse novo embaralhar dos mapas reflete o fenômeno do desenvolvimento do capital, momento em que este passa a transcender mercados, diluindo as fronteiras, os regimes políticos, bem como as culturas e civilizações. Os trabalhadores, por sua vez, começam a se movimentar em todas as direções em busca de empregos. Ao tempo em que se movimentam, “a sociedade global subsume e tensiona uns e outros: indivíduos, famílias, grupos e classes, nações e nacionalidades, religiões e línguas, etnias e raças” (IANNI, 1999, p. 28). Nesse cenário, as questões relacionadas à diversidade social e cultural são trazidas à tona, visto que, numa sociedade globalizada, as perspectivas, as culturas, os modos de ser, de agir, pensar, sentir e imaginar entrecruzam-se a todo o momento. Sobre estas afirmações, vejamos o excerto:

A nova divisão transnacional do trabalho e produção transforma o mundo em uma fábrica global. A mundialização dos mercados de produção, ou forças produtivas, tanto provoca a busca de força de trabalho barata em todos os cantos do mundo como promove as migrações em todas as direções. O exército industrial de trabalhadores, ativo e de reserva, modifica-se e movimenta-se, formando contingentes de desempregados mais ou menos permanentes, ou subclasses em escala global. Toda essa

movimentação envolve problemas culturais, religiosos, lingüísticos e raciais, simultaneamente sociais, econômicos e políticos. Emergem xenofobias, etnocentrismos, racismos, fundamentalismos, radicalismos, violências. (IANNI, 1999, p. 25).

Neste contexto global de universalização dos mercados de produção, Ortiz (2006) afirma que os indivíduos, ainda que não venham, sequer, a dar um passo em outra direção, são considerados mundiais. Trata-se de uma sociedade globalizada, cujo fenômeno da mundialização da cultura interliga, de modo irremediável, todos os homens, independentemente de suas vontades ou desejos.

Por outra parte, ao produzir o aumento das desigualdades, o processo de globalização desencadeia crescentes mecanismos de exclusão, fomentando a intolerância, a violência, a imposição de modos de vida e de valores. Neste contexto, os grupos mais afetados são os “diferentes”, ou seja, os que já são discriminados socialmente, os que não dominam os códigos da modernidade e “[...] estão configurados por culturas que resistem a colocar no centro, a competitividade e o consumo como valores fundamentais da vida, pertencem a etnias historicamente subjugadas e silenciadas”. (CANDAU, 1998, p. 1).

É nesse sentido que Santos (2007, p. 2) nos lembra que “a história das relações internacionais dos últimos séculos é também uma história de desvalorização do saber dos outros. Com a globalização totalitária a que assistimos, esse processo se acelera”.

Tendo em vista o fenômeno da mundialização da cultura, um dos grandes desafios que este século XXI deve reservar às nações, de acordo com Guimarães (1999, p. 114), será:

A reconstrução das nacionalidades em bases pluriculturais e pluriétnicas. Os ideais de assimilação e de integração do Estado-nação terão de ser substituídos pela integração ao nível do Estado (dos direitos) e por uma política de valorização das diversas etnias e heranças culturais dos grupos sociais que hoje compõem a população de qualquer país. Ao invés da equação do século XIX (um estado = uma nação = uma raça = uma cultura), teremos: um estado = várias heranças culturais = várias raças = várias etnias. Não que não se possa desenvolver uma cultura cívica particular, mas tal cultura não pode significar a negação das diversas heranças e tradições culturais que formam uma nação.

O excerto acima faz referência à necessidade de uma política de

valorização das várias experiências socioculturais, presentes nos diversos agrupamentos humanos. Na reconstrução das nacionalidades, não apenas a cultura de ascendência européia deverá ser valorizada. Há que se valorizar todas as outras manifestações culturais presentes na sociedade, que formam uma dada nação. Em termos educacionais, diríamos, significa organizar, por meio do currículo escolar, todos os conhecimentos que essas outras culturas também detêm.

Na tentativa de não se curvarem diante da crescente tendência à homogeneização cultural no mundo inteiro, diversos grupos e movimentos sociais se organizaram a fim de discutir e reafirmar suas vozes. No que toca ao objeto deste estudo, queremos evidenciar um pouco das lutas e algumas das vitórias conquistadas, mediante a atuação do movimento social negro em nosso país. Lutas que, de acordo com Rocha (2006, p. 55):

Confundem-se com as da sociedade brasileira pelos direitos à liberdade, à democracia e a melhores condições de vida. No seu processo de luta, são visíveis etapas diferenciadas de intervenção. Os anos 70 se caracterizam pela denúncia do movimento negro e aliados, ao Mito da Democracia Racial. [...] Durante os bons ventos dos 80, anos em que avançam as lutas dos trabalhadores por direitos sociais, as reivindicações do movimento social negro começam a ganhar eco na sociedade.

Na década de 1980, Rocha (2006) aponta a participação do movimento social negro no processo de elaboração da Constituição Brasileira, que haveria de ser promulgada em 1988. Participação que consistiu na realização de Encontros por todo o país, que culminaram com a realização de uma Convenção Nacional, cujo título foi “O Negro e a Constituinte”. Tal Convenção aconteceu na capital federal, no ano de 1986 e, durante sua realização, inúmeros representantes negros produziram propostas que, posteriormente, foram apresentadas à Assembléia Nacional Constituinte. Segundo Silvério (2008), estas propostas, reunidas em documento, foram entregues ao então presidente José Sarney em 03 de dezembro do ano de 1986. Posteriormente, foram entregues ao então presidente da Assembléia Nacional Constituinte, Deputado Ulisses Guimarães.

Resultado da mobilização dos negros, o novo texto constitucional instituiu a criminalização do racismo, estabelecendo este tipo de crime como inafiançável e

imprescritível, submetendo aquele que o comete à pena de privação de liberdade. A Constituição “[...] fixou a proibição de discriminação no trabalho, na educação, na liberdade de crença, no exercício dos direitos culturais ou de qualquer outro direito ou garantia fundamental”. (BRASIL, 2008b, p. 3).

Enquanto preceito constitucional, outra importante conquista foi a determinação da demarcação das terras das comunidades remanescentes de quilombolas e o tombamento de todos os documentos e sítios detentores de reminiscências históricas dos quilombos. Medida que representou não apenas a pura e simples emissão de títulos de propriedade, mas a “reparação histórica – ainda que parcial – do reconhecimento público da contribuição dada pelos quatro milhões de africanos escravizados e seus descendentes na edificação material e moral do Brasil”. (BRASIL, 2008b, p. 3).

Resultado positivo da luta e organização do movimento social negro, garantido na Constituição Federal de 1988, foi a afirmação e o reconhecimento público da pluralidade étnico-racial da sociedade brasileira.

A constituição de 1988 reflete uma transição sócio-política de uma sociedade que se representava como homogênea (do ponto de vista étnico-racial), harmônica (do ponto de vista do ideal de nação) e cordial (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos), para uma sociedade que se pensa como diversa e profundamente heterogênea (do ponto de vista étnico-racial), dissonante (do ponto de vista do ideal de nação) e conflituosa (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos). (SILVÉRIO, 2008, p. 1).

Trata-se de um marco importante. Uma sociedade, há muito, não considerada um exemplo de democracia racial, legalmente, passa a mostrar a sua verdadeira face: uma sociedade não-homogênea, portanto heterogênea do ponto de vista étnico-racial; não-harmônica e cordial, enquanto nação e relações entre grupos e pessoas, portanto, dissonante e conflituosa. Este reconhecimento repercutiu em vários cenários sociais do país. Concernente à educação, pode-se afirmar que se tratou de um importante avanço que abriu espaço para a continuidade da luta, culminando com a proposta de mudança nos currículos escolares anos mais tarde.

Trata-se de prescrições que não apenas conferem um traço

marcadamente plural e diverso à idéia de cidadão, como também reavaliam o papel ocupado pela cultura indígena e afro-brasileira, no passado e no presente, como elementos fundadores da nacionalidade e do processo civilizatório nacional, ao lado, naturalmente, da cultura de matriz européia. Reconhece-se também o respeito às religiões de matriz africana como um direito dos afro-brasileiros. Mais que isso, em atenção a antigas reivindicações de movimentos sociais, a Constituição sinaliza a necessidade de que o currículo escolar reflita a pluralidade racial brasileira, medida esta regulamentada pela Lei 10.639/2003 e sancionada pelo Presidente Lula. (BRASIL, 2008b, p. 3).

O artigo 242, parágrafo 1º, da Constituição Federal traduz a materialização deste princípio na parte referente à Educação, ao registrar a necessidade de que “o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. (BRASIL, 1988, art. 242).

Rocha (2006) destaca a década de 1990 como aquela em que o movimento social negro intensificou suas ações por reivindicações direcionadas à reparação aos danos históricos, decorrentes do longo período de escravidão. Enumera várias conquistas significativas. No campo educacional, uma delas se refere à participação na discussão de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de número 9.394 sancionada em dezembro de 1996.

Apesar de não terem sido aceitas, integralmente, todas as reivindicações do movimento social negro, a nova LDB, no seu artigo 26, dá um passo à frente ao fazer referência, com base na Constituição, à necessidade de se levar em conta, no ensino de história, as contribuições dos povos representantes das diferentes culturas: “o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”. (BRASIL, 1996).

No tocante à questão racial, Dias (2004, p. 6) afirma que, na LDB recém-aprovada, “a questão de raça, mesmo que secundariamente, ocupou espaço no texto da lei e, portanto, nas atenções de quem a produziu”.

Somada à vitória do reconhecimento da sociedade como sendo pluriétnica, o fato de a LDB apontar a necessidade de se considerar, no processo educativo, as diferentes culturas e etnias na formação e conformação do povo brasileiro, a organização dos negros, na década de 1990, também contou como uma de suas

conquistas, a inclusão do tema da Pluralidade Cultural, como um dos Temas Transversais a fazer parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Sobre a inclusão desta temática, “o Ministro da Educação da época, Paulo Renato, afirmou que essa inclusão nos Parâmetros era uma medida ligada ao Programa de Políticas Afirmativas, coordenado pelo Ministério da Justiça do Brasil”. (ROCHA, 2006, p. 60).

Sobre a década de 1990, Frigotto e Ciavatta (2003) afirmam tratar-se de anos marcados por profundas transformações no mundo do trabalho – organização do processo produtivo, padrão de sociabilidade e relações sociais. Transformações que, segundo estes autores, subsidiaram as políticas e as reformas educacionais no Brasil e na América Latina.

No campo educacional, dois relevantes acontecimentos internacionais marcaram as reformas e as políticas instauradas nesta época: o primeiro foi a presença do Brasil como signatário da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em março de 1990, e o segundo foi a assinatura da Declaração de Nova Delhi no ano de 1993.

A Conferência Mundial de Educação para Todos fora convocada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura – UNESCO; pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e pelo Banco Mundial e resultou na assinatura da Declaração Mundial de Educação para Todos. Esta Declaração enfatiza a educação como direito de todos, podendo contribuir para o estabelecimento de um mundo mais seguro, capaz de fortalecer o progresso social, econômico, cultural, bem como proporcionar condições para o estabelecimento da tolerância e a cooperação internacional entre os povos. (UNICEF, 2007).

A Declaração de Nova Delhi foi resultado do encontro dos representantes dos governos dos nove países mais populosos do mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria, Paquistão, que, reunidos em Nova Delhi em 1993, comprometeram-se a atingir, em seus países, os objetivos da Educação para Todos o mais breve possível:

Nós, os líderes dos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo, reiteramos por esta Declaração nosso

compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Assim fazemos com consciência plena que nossos países abrigam mais do que a metade da população mundial e que o sucesso de nossos esforços é crucial à obtenção da meta global de educação para todos. (UNESCO, 2007b).

Tais eventos buscavam comprometer os países participantes a oferecerem educação básica de qualidade a todas as crianças, jovens e adultos e a elaborarem e desenvolverem um Plano Decenal de Educação para Todos.

A contribuição da educação para as questões sociais também é fortemente manifestada na Declaração de Princípios sobre a Tolerância. Declaração, resultante da 28ª reunião da Conferência Geral da UNESCO, em Paris em 1995 – ano proclamado o Ano das Nações Unidas pela Tolerância. O artigo 4º dessa Declaração é todo voltado às questões educacionais, em que os países signatários declaram que a educação representa o “meio mais eficaz de prevenir a intolerância”, devendo ser “considerada como imperativo prioritário”. (UNESCO 2007a).

Os países participantes da Conferência tornaram-se signatários de sua declaração e, em meio a outras temáticas, manifestaram-se:

Alarmados pela intensificação atual da intolerância, da violência, do terrorismo, da xenofobia, do nacionalismo agressivo, do racismo, do anti-semitismo, da exclusão, da marginalização e da discriminação contra minorias nacionais, étnicas, religiosas e lingüísticas, dos refugiados, dos trabalhadores migrantes, dos imigrantes e dos grupos vulneráveis da sociedade e também pelo aumento dos atos de violência e de intimidação cometidos contra pessoas que exercem sua liberdade de opinião e de expressão, todos comportamentos que ameaçam a consolidação da paz e da democracia no plano nacional e internacional e constituem obstáculos para o desenvolvimento. (UNESCO, 2007a).

Em meio a este contexto e com o intuito de atingir as metas estabelecidas do Plano Decenal de Educação para Todos, acordadas nas conferências internacionais, inserem-se as reformas do sistema de ensino no Brasil. Dentre estas, o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Segundo o Ministério da Educação, por meio da Secretaria do Ensino Fundamental e Médio, os PCNs apresentam, como objetivo central, a construção de um referencial de qualidade para a educação básica de todo o país desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, no intuito de fornecer aos sistemas de ensino, particularmente aos professores, subsídios à elaboração e/ou reelaboração curricular. De acordo com o proposto, os Parâmetros advieram da necessidade, apontada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, de reforçar a importância de se propiciar a todos a formação básica comum. O que pressupõe, conforme consta no documento, a formulação de um conjunto de diretrizes capazes de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, da supracitada Lei, é remetida para a União.

Os PCNs representam, então, a base comum a ser complementada, em cada sistema e em cada escola do país, por uma parte diversificada. Segundo o MEC, para a sua elaboração, partiu-se do conhecimento da realidade educacional brasileira, do estudo de propostas curriculares de vários estados e municípios brasileiros e do contato com experiências de outros países. A partir dos dados coletados, elaborou-se uma versão preliminar do documento que, tendo sido colocada em discussão em vários setores representativos da educação nacional, desdobrou-se no documento final. De acordo ao relato presente no documento introdutório, o processo de elaboração contou com a assessoria da Fundação Carlos Chagas. (BRASIL, 1998).

Com relação ao Ensino Fundamental, foram construídos, separadamente, os Parâmetros de 1ª a 4ª séries e os Parâmetros de 5ª a 8ª séries. A versão final dos PCNs de 1ª a 4ª série, lançada em 1997, constituiu-se por dez volumes ou dez livros que se dividem em: 1: Introdução, 2: Língua Portuguesa, 3: Matemática, 4: Ciências Naturais, 5: História e Geografia, 6: Arte, 7: Educação Física, 8: Apresentação dos Temas Transversais e Ética, 9: Meio Ambiente e Saúde, 10: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

A versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª séries, mantendo as mesmas diretrizes da versão de 1ª a 4ª séries, foi apresentada em 1998 e é constituída dos volumes: 1: Introdução, 2: Língua Portuguesa, 3: Matemática, 4: Ciências Naturais, 5: Geografia, 6: História, 7: Arte, 8: Educação

Física, 9: Língua Estrangeira e de mais cinco livros, que são os temas transversais, designados de Volumes 10.1: Apresentação aos Temas Transversais, 10.2: Pluralidade Cultural, 10.3: Meio Ambiente, 10.4: Saúde e 10.5: Orientação Sexual.

O volume denominado Introdução, traz uma síntese do quadro educacional brasileiro e dos princípios e fundamentos que nortearam a elaboração de todo o documento. Em seguida apresenta a forma de organização dos Parâmetros Curriculares. Tal forma aponta para uma integração entre a organização curricular e a maneira pela qual seus componentes deveriam ser abordados. Objetiva, pois, buscar um tratamento que integre o cotidiano da realidade social com o saber escolar. A Pluralidade Cultural e as questões sociais, temáticas que o documento considera de grande relevância, devem ser tratadas sob a forma de temas transversais, que deverão perpassar todas as áreas do conhecimento. O reconhecimento da Pluralidade Cultural, característica da identidade nacional, representa a riqueza que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro e, segundo o texto do documento, constitui um grande desafio para a escola que precisa investir na superação de toda e qualquer sorte de discriminação dos grupos que compõem a sociedade. (BRASIL, 1997).

De acordo com Dias (2004), os PCNs, ao incluírem a Pluralidade Cultural como um dos seus temas transversais, reconhece a diversidade brasileira como algo positivo e a referência que tal tema faz da questão racial é resultado da mobilização de intelectuais negros e não-negros.

O reconhecimento da Pluralidade Cultural brasileira nos Parâmetros Curriculares Nacionais veio a se efetivar como uma medida que juntamente com a Constituição de 1988, seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, contribuiu, a nosso ver, apesar das suas inúmeras limitações, para a discussão a respeito da diversidade no interior da escola. Tal propositura representa certo avanço, fruto da luta e da mobilização de um grupo de pessoas que tem consciência de que “ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza, principalmente, as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras: indígena, asiática, africana” (GONÇALVES & SILVA, 2004, p. 14). Imaginário que precisa ser discutido por todos os profissionais da educação, uma vez que o racismo, por

estar presente na sociedade, manifesta-se e se reproduz no cotidiano da escola. Nesse sentido, as instituições escolares, na sua ação educativa, não podem se omitir e nem silenciarem diante de tais ocorrências. Ao contrário, precisam se constituir em espaços democráticos que favoreçam o diálogo e o respeito entre todas as pessoas.

Na apresentação dos temas transversais dos PCNs, faz-se menção à Constituição Federal promulgada em 1988, quando ressalta os fundamentos do Estado Brasileiro, os quais se constituem da soberania, cidadania, dignidade humana, valores sociais do trabalho, da livre iniciativa e do pluralismo de idéias. O texto faz referência, ainda, ao artigo 3º da Constituição Federal, em que são apresentados os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: garantia do desenvolvimento da nação; construção de uma sociedade livre, justa e solidária; eliminação da pobreza e da marginalização, assim como a redução das desigualdades sociais e regionais; promoção do bem estar de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL 1997).

Os PCNs procuraram expressar as preocupações e defesa da sociedade acerca das idéias voltadas à diversidade por intermédio do Tema Transversal da Pluralidade Cultural, justificando, desta forma, sua inclusão ao documento:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (BRASIL, 1997, p. 121).

Como objetivo, estabelece o desenvolvimento de uma prática educacional direcionada para a discussão e a compreensão dos problemas existentes na realidade social. O nome “Tema Transversal” foi dado para indicar a metodologia proposta para a sua inclusão no currículo e seu tratamento didático. Conforme o documento, as áreas do conhecimento convencional são insuficientes para a apropriação pelos alunos de saberes que possibilitem o desenvolvimento das

capacidades necessárias para participarem efetivamente na sociedade com vistas à cidadania. (BRASIL, 1997).

Barbosa (2000) analisa a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais como inseridas no bojo das reformas curriculares empreendidas por vários países nas décadas de 1980 e 1990. Para ela, o currículo, até então vivenciado, não mais atendia à realidade trazida à tona pela globalização econômica e cultural.

A antiga formação para a produção padronizada em larga escala, que teria determinado um tipo de currículo que consagrou o saber de forma fragmentada, estaria incapacitada para responder às demandas geradas pela reestruturação produtiva, agravando o problema do desemprego. [...] Assim atribuiu-se à educação, através do estabelecimento de diretrizes curriculares, um duplo papel: a responsabilidade pela inserção econômica dos homens na “nova estrutura produtiva” e a formação de “personalidades democráticas” que aceitem o pluralismo, sejam tolerantes, solidárias e solucionem pacificamente os conflitos sociais. (BARBOSA, 2000, p. 56).

A respeito da transversalidade como proposta de trabalho, lançada pelos PCNs, no que se refere aos temas das relações raciais, Anselmo (2003) aponta que o tratamento transversalmente proposto às problemáticas sociais atuais e urgentes, analisadas como de abrangência nacional ou mesmo universal, não demarca espaço, no currículo, para os temas étnico-raciais, da sexualidade e questão ética. Como não há um lugar estabelecido, ou estão em todos os lugares (transversais), encontram-se soltos no currículo. Uma vez que são tão urgentes e importantes, qual o porquê de não ocuparem, indaga a autora, “[...] um lugar semelhante ao destinado às áreas de conhecimento? Em que relações de poder eles foram forjados como “temas transversais”? Quais os pressupostos dessa divisão entre áreas (disciplinas) e temas transversais?” (ANSELMO, 2003, p. 63).

Para esta autora, a presença destes temas em todas as áreas do conhecimento pode significar a sua não-presença em nenhuma delas. Trata-se de um argumento coerente, uma vez que entendemos que a abordagem, por exemplo, de questões tão urgentes quanto o racismo, o preconceito e a discriminação – como questões pertinentes ao tema da Pluralidade Cultural – a que são submetidos os negros em nosso país, não pode ser feita apenas de modo superficial. O caso em questão, a dívida social que possuímos em relação

aos negros requer que se valorize, respeite e inclua a história e cultura de origem afro-brasileira e africana como conteúdo a ser tratado no âmbito do currículo formal e não formal da escola, de modo que se evitem distorções. Esclarece Gonçalves & Silva (2004, p. 21):

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. [...] tal como explicita o presente parecer, se desenvolverá no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas.

Ensinar a História a Cultura Afro-Brasileira e Africana, como uma das maneiras de enfrentar e questionar o preconceito e a discriminação no cotidiano escolar, é uma das ações mais emergentes que se põe à escola. Tal conhecimento precisa ser trabalhado como conteúdo das disciplinas nos diferentes níveis e modalidades do ensino.

Outra crítica apontada por Anselmo (2003) refere-se ao fato de os PCNs, por meio do seu Tema Transversal Pluralidade Cultural, produzir um modo superficial e reducionista de enxergar a diferença. Fenômeno este, restringido a uma

Simples dicotomia entre iguais e diferentes (desiguais), pressupondo a transformação dos diferentes em iguais através de “diferentes aprendizagens”. A diferença, então, é tomada apenas como um ponto de partida, como uma estratégia que possibilita uma aprendizagem diferente, para facilitar a “passagem” para a igualdade. Trata-se, então, de, no mais breve espaço de tempo, deixar de ser diferente (desigual) para ser igual. O “respeito à diferença” significa, assim, o re-conhecimento de uma diferença na qual se deve atuar pedagogicamente, transformando-a e incluindo-a na igualdade. (ANSELMO 2003, p. 105).

Neste sentido, os PCNs acabam por designar aqueles considerados diferentes, como deficitários e, deste modo, carentes de um atendimento particularizado e de uma pedagogia especial.

Ao contrário deste tratamento oferecido à questão, a diferença reivindicada pelos movimentos sociais de esquerda, dentre eles o movimento social negro, não é a que advenha, de acordo com Dalmolin (2008, p. 1), do segmento

dominante, da direita; aquela em que o outro é “[...] escravizável, desigual, subordinado, inferior, passível de discriminação, humilhação, segregação e exclusão”. Ao contrário, é uma diferença que comunga com os ideais apresentados por Souza Santos (1999) ao reclamar o direito à diferença quando a igualdade nos descaracterizar e à igualdade quando a diferença nos inferiorizar.

Em outro foco de análise, Jacomeli (2004), ao analisar os objetivos dos temas transversais dos PCNs, reafirma o caráter superficial de tratamento dado à questão da diferença. Para a autora, a diferença é representada somente pelo fenômeno da diversidade cultural entre os grupos. A existência das diferenças de classes sociais não é levada em consideração.

Ao se referir aos objetivos do Tema Transversal Pluralidade Cultural, Jacomeli (2004, p. 73) destaca que “a impressão que causa tal objetivo é a de que a existência das classes sociais, com as diferenciações fundadas em questões econômicas, é algo natural e não deve ser motivo de surpresa” . Continuando a reflexão, Jacomeli (2004) afirma que é possível inferir nos PCNs e nos temas transversais, que o compromisso com a adoção de valores morais e éticos é suficiente para que a escola, entendida enquanto redentora da sociedade, seja capaz de produzir cidadãos hábeis para viver dignamente (e coletivamente) em sociedade. Nesse sentido, ela argumenta:

A reflexão ética tornou-se, atualmente, a força motriz responsável pelo desenvolvimento humano. Os princípios básicos desse desenvolvimento, que são o respeito e a tolerância, entendidos como uma atitude positiva frente ao outro, dão a garantia da liberdade cultural de cada povo. O acesso ao bem comum universal e o respeito aos direitos dos indivíduos. [...] Os interesses contraditórios das classes sociais são eliminados e os conflitos sociais não são identificáveis como característicos da organização do modo de produção capitalista, mas sim, pelo fato do não conhecimento da diversidade dos povos. (JACOMELI, 2004, p. 83).

Tais princípios que orientaram a construção dos PCNs e de seus Temas Transversais, buscando rearticular o discurso liberal ou neoliberal no campo da educação, reciclam, na proposição da autora acima destacada, o ideário escolanovista e identifica-se com a teoria construtivista em educação, ao deslocarem a discussão em torno do conteúdo a ser ensinado para o “como” ele deva ser ensinado, ou seja, os conteúdos das várias áreas do conhecimento

viraram apenas o meio para que os conteúdos principais – os temas transversais – possam ser trabalhados. Desloca-se, desta maneira, o debate do conteúdo a ser ensinado para a forma de ser ensinado. Inversão que, no entendimento de Jacomeli (2004, p. 103) revela uma “[...] tática com clara perspectiva política e ideológica, já utilizada pelos defensores das propostas escolanovistas”.

Em relação à discussão em torno da diferença, Candau (1998) afirma que o fato de conceber uma sociedade em sua diversidade cultural não garante que haverá entre os diferentes grupos culturais uma reciprocidade ou inter-relação entre suas culturas. Destaca que a tomada de consciência da realidade

Em geral é motivada por fatos concretos que explicitam diferentes interesses, discriminações e preconceitos presentes no tecido social. Uma situação até então considerada ‘normal’ e ‘natural’, se revela como permeada por relações de poder, historicamente construídas e marcada por desigualdades e estereótipos raciais e culturais.[...] Surgem então comportamentos e dinâmicas sociais que constroem muros. [...] Fenômenos desta natureza provocam na sociedade ‘apartheid’s’ sociais e culturais, processos de guetificação que, nas grandes cidades latino-americanas, cada vez mais se acentuam. (CANDAU, 1998, p. 4).

Refletir sobre estas dinâmicas sociais, nas quais as diferenças são historicamente produzidas e reproduzidas, é importante à medida que possibilita o entendimento de que, apesar dos avanços vivenciados pela sociedade e pela própria escola na discussão e na busca da valorização da diversidade cultural e na luta contra o preconceito e a discriminação infligida aos afro-descendentes negros, na prática, trata-se de um longo percurso, permeado por conflitos e muitas contradições.

Partilhando do mesmo pressuposto que Jacomeli, Rota (2004) postula que as contradições estão presentes nos PCNs, particularmente na referência dada à Pluralidade Cultural. Para a autora, a abordagem multicultural, presente neste documento, caracteriza-se num discurso de cunho ideológico e objetiva, exclusivamente, a amenização dos conflitos agudizados pela mundialização do capital internacional. Tal abordagem deixa de considerar os problemas mais relevantes enfrentados pelo país, sobretudo as gigantescas diferenças sociais e econômicas que afetam a grande maioria de brasileiros. Problemas esses que são escamoteados em nome da fetichização das diferenças. Nesse aspecto,

percebe-se a ausência da abordagem dada por McLaren (1997) a um multiculturalismo crítico¹⁸, necessário para promover a percepção das discriminações sociais e da desigualdade. O tratamento dado à questão da diversidade cultural se assemelharia mais a um multiculturalismo, a que este autor denomina de multiculturalismo liberal¹⁹. Abordagem que desvia o olhar dos problemas referentes à injustiça e à desigualdade social.

No que se refere à temática racial, Anselmo (2003) enfatiza a idéia de que o modo como tal questão é abordada no documento da Pluralidade Cultural, sustenta o mito da democracia racial. Ainda que reconhecendo a riquíssima diversidade sociocultural do Brasil, esse processo não é enfatizado, antes, na maioria das vezes, ignorado. Também, “em nenhum momento o documento refere-se ao como se dá a convivência entre esses diversos grupos; se, nessa convivência, puderam preservar as especificidades de suas culturas.” (ANSELMO, 2003, p. 65).

Moreira (2001), ao analisar o papel formativo da escola, considera-a como uma instituição capaz de proporcionar a crítica do existente e o questionamento do processo de naturalização das coisas. Concebe-a, então, como espaço em que se produzem significados e identidades. Nela, novos tempos podem ser anunciados por meio de um currículo entendido como todas as experiências que a escola organiza e que se desdobram em torno do conhecimento. O currículo, no pensamento desse autor, deve promover a desconstrução, a crítica, a reformulação e a hibridização dos conteúdos tradicionais, desestabilizados em confronto com outros olhares, outras lógicas e pontos de vista.

¹⁸ McLaren (1997, p. 124) nomeia por multiculturalismo crítico a perspectiva que “compreende a representação da raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações”. Tal postura enfatiza a tarefa central de “[...] transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. Não compreende a diversidade como uma meta, mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. Para este autor, as diferenças são sempre produzidas. Assim, o “multiculturalismo crítico questiona a construção da diferença e identidade em relação a uma política radical”. (MCLAREN, 1997, p. 124).

¹⁹ O multiculturalismo liberal é uma perspectiva que se baseia apenas na igualdade intelectual entre as pessoas. Tal postura multicultural “acredita que as restrições econômicas e socioculturais existentes podem ser modificadas e reformadas com o objetivo de se alcançar uma igualdade relativa”. Para o autor, tal visão resulta, com frequência, em um humanismo etnocêntrico e “opressivamente universalista”, imersas em discursos de reforma, não conseguindo avançar em um projeto de transformação social. (MCLAREN, 1997, p. 120).

Ao tratar da questão curricular, Apple (2001a) enfatiza o fato de que o currículo não é apenas uma sobreposição neutra de conhecimentos que, de algum modo, aparecem nos manuais didáticos e nas escolas de um dado país. Ao contrário, ele sempre parte e envolve uma tradição seletiva, que nada mais representa senão a seleção feita por uma determinada pessoa, visão que determinado grupo tem daquilo que vem a ser o conhecimento legítimo. É o poder que certos grupos detêm na sociedade que decide e define qual será o conhecimento a ser considerado autêntico e oficial. Em resumo, sempre haverá “uma política de conhecimento oficial [...] enquanto o de outros grupos dificilmente chega a ver a luz do dia”. (APPLE, 2001a, p. 53).

Ainda segundo Apple (2001a), tratando-se da proposta de currículos nacionais²⁰, subordinados à política neoliberal e, portanto, neoconservadora, busca liberar os indivíduos para objetivos econômicos e, ao mesmo tempo, controlá-los em relação a objetivos sociais. Com maior liberdade econômica, haverá maior desigualdade, logo, necessário se fará exercer o controle social. Isso se procurará fazer por meio de proposições que busquem homogeneizar pensamentos, valores e ideais, por meio da tentativa de objetivar critérios que embasarão uma avaliação da qualidade em educação. Critérios que:

Podem parecer objetivos; mas os resultados não o serão, dadas às diferenças existentes nos recursos em função da segregação de classe e raça existente. [...] um currículo comum, em uma sociedade heterogênea, não é uma receita para a coesão. [...] em sociedades complexas como as nossas, cindidas em função de poderes diferentes, a única espécie de coesão possível é aquela na qual abertamente reconheçamos as diferenças e as desigualdades. [...] É no reconhecimento destas diferenças que o diálogo sobre currículo pode prosseguir. (APPLE, 2001a, p. 68).

Nesse aspecto, Gonçalves & Silva (2007) explicita que a introdução de temas voltados à diversidade pouco adiantará se as mesmas estruturas sociais, permeadas por preconceitos e discriminações, continuarem a se repetir e as

²⁰ De acordo com Moreira (1997, p. 94), a ideologia liberal, no que se refere à educação, “[...] defende uma escola que se constitua em efetivo instrumento de controle social e se pautar por qualidade e produtividade, características essas definidas com base no resultado educacional obtido e estabelecidas por meio de padrões, indicadores e medidas”. Comprometido com este modelo de escola, veio a preocupação com a proposição de um “currículo nacional”, que é o que, realmente, representa para o autor os Parâmetros Curriculares.

peças e grupos não vivenciarem, ou ainda, não se dispuserem a estabelecer novas relações.

Mclaren (1997) é enfático ao defender que uma reforma curricular se faz por meio da afirmação das vozes dos oprimidos e dos marginalizados e que ao se focalizar superficialmente a questão da diversidade, pode-se estar reforçando o discurso dos privilegiados. É preciso, escreve ele, reconhecer que diferenças existem nas salas de aula e assim a reforma curricular precisa levar em conta a importância do encorajamento da manifestação dos diferentes sujeitos e, também, do desenvolvimento de uma pedagogia fundada no diálogo.

A reforma curricular precisa reconhecer a importância de espaços de encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e de se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos e não como objetos. Quando isso ocorre, os estudantes tendem a participar da história, em vez de tornarem-se suas vítimas. (MCLAREN, 1997, p. 145).

A abertura e a disponibilidade para elaborar um plano formal e não formal de ensino, que dialogue com as diferenças, subtem a compreensão de que, assim como na sociedade, também nas salas de aula, nem todas as vozes são igualmente válidas (MCLAREN, 1993). Subtem ainda, segundo Giroux (1993, p. 53), que “precisamos de teorias que expressem e articulem a diferença, mas precisamos também compreender como as relações nas quais as diferenças são constituídas operam como parte de um conjunto mais amplo de práticas sociais, políticas e culturais”. Somente após isso, será possível articular uma política de resistência à opressão sofrida, que deve se dar a partir do diálogo a respeito de como as identidades são constituídas no interior das relações de opressão.

Uma vez que, por meio da análise da realidade escolar, percebe-se que o padrão de funcionamento da escola não favorece o acolhimento às diferenças, Gimeno Sacristán (2001) informa sobre a importância de se discutir, no processo de escolarização, a integração das diversas culturas. Para ele, a cultura escolar tem valorizado em maior grau determinados componentes curriculares em detrimento de outros. Tem sido, assim, manipulada por uma racionalidade imposta pelo progresso científico e tecnológico. Progresso que direciona a formação de currículos cada vez mais próximos às atividades econômicas e

profissionais, privilegiando conhecimentos pragmáticos com prejuízo para a dimensão social. Por currículo que respeite as variadas culturas, nomeia aquele capaz de acolher a diversidade. Para ele, toda a cultura escolar deve voltar-se a este objetivo. Ao mesmo tempo, porém, há que se considerar que os padrões de funcionamento da escolarização não favorecem o acolhimento, antes, tendem à homogeneização. Neste sentido, chama a atenção para o fato de que é necessário, então, modificar os padrões gerais de funcionamento da educação. Como ação mais concreta, sugere a mudança de padrões na seleção e desenvolvimento dos conteúdos do currículo.

Nos componentes curriculares a nosso ver, se insere uma das grandes limitações do tratamento que é dispensado pelos PCNs à discussão das relações sociais na sala de aula. A orientação de que os assuntos referentes ao respeito às diversas culturas sejam trabalhados de maneira transversal não garante essa capacidade de acolhimento à diferença. Não garante também a “[...] formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial” (GONÇALVES & SILVA, 2004, p.10). Ora, só poderemos ter orgulho de nossa origem e ancestralidade se esta nos for apresentada. E apresentada também na escola, sob a forma de conteúdos curriculares. Apesar do reconhecimento dado à Pluralidade Cultural brasileira, não se efetivaram mudanças, segundo esses autores, nos padrões gerais de funcionamento da escola, como, da mesma forma, nenhuma alteração substancial houve na seleção dos conteúdos do currículo e na forma de trabalhá-los.

Uma educação que valorize às diversas culturas é concebida como um movimento reformador, destinado a realizar grandes mudanças no sistema educacional, e sua finalidade é proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de “[...] habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto de sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes dos de sua origem” (BANKS, 1999, *apud* CANDAU, 2002, p.133). Precisaríamos proporcionar uma educação que fosse capaz de fazer com que nossos alunos negros, ao refletirem sobre a realidade que os circundam, conseguissem realizar o questionamento dos vários mitos e ideologias que lhes dizem respeito diretamente: o mito da democracia racial, o mito da superioridade das raças e a ideologia do

embranquecimento. Mais ainda, precisaríamos lutar pela liberdade de manifestação cultural dos nossos alunos. Lutar para que o direito a tal liberdade, passe a “[...] ser respeitado pelos Estados que devem permitir às pessoas escolherem e exprimirem suas identidades, sem serem discriminadas, o que pode ser obstacularizado quando se julga que há culturas superiores e inferiores” (GASPARIN, 2005).

Souza Santos (1996), no texto *Por uma Pedagogia do Conflito*, analisa a necessidade da propositura de um projeto pedagógico emancipatório que venha recuperar a capacidade de espanto e indignação do ser humano, no intuito de formar pessoas inconformistas, capazes de se rebelar contra a ordem instituída. Dentre outras coisas, elucida que “o cientista deve, pois, envolver-se na luta pelo equilíbrio de poder nos vários contextos de aplicação e, para isso, terá de tomar o partido daqueles que têm menos poder”. (SOUZA SANTOS, 1996, p. 20).

Como as culturas negras e as culturas das minorias étnicas estão, no sistema educativo atual, à margem da cultura eurocêntrica, que é a dominante, propõe a exposição do conflito cultural não apenas em sala de aula, mas para o centro do currículo. Um projeto assim dimensionado enfrentará enormes dificuldades na visão do autor citado. Dificuldades marcadas não somente pela resistência e a imobilidade ante os mapas culturais dominantes, mas, sobretudo, pelo modo, segundo ele, caótico do tratamento dado à discussão dos conflitos culturais em nosso tempo. Uma vez que o modelo dominante do imperialismo cultural,

Não reconhece outro tipo de relações entre culturas senão a hierarquização segundo critérios que são tidos como universais ainda que sejam específicos de um só universo cultural, a cultura ocidental. [...] Compete, antes de mais, ao campo pedagógico emancipatório, criar imagens desestabilizadoras deste tipo de relacionamento entre culturas, imagens criadas a partir das culturas dominadas e da marginalização, opressão e silenciamento a que são sujeitas e, com elas, os grupos sociais que são seus titulares. (SOUZA SANTOS, 1996, p. 30).

Relacionada a essa questão, ao discutir a relação entre diversidade e o processo de ensino vivenciado na escola, Dayrell (2001) questiona tanto os conteúdos transmitidos por ela quanto as formas como tais conteúdos são

trabalhados. Para ele, são os próprios conteúdos que deveriam ser um dos meios pelos quais os alunos pudessem se compreender melhor, compreender o mundo e a sua diversidade, bem como os fenômenos que produzem as desigualdades. Conteúdos estes que precisariam ser capazes de contribuir para a elaboração de seus projetos de vida.

Apple (2001a) chama a atenção para as discussões que se têm produzido, de um tempo para cá, a respeito dos conteúdos e de sua organização nos currículos escolares. Aponta como essa discussão tem se dado, sempre em nível externo, em que a psicologia tem sido constantemente chamada a responder as questões relacionadas ao campo da educação: é como se todos os problemas educacionais estariam resolvidos à medida que conjugássemos “conteúdos melhores” às novas teorias psicológicas. Vejamos a citação:

No processo de criar o indivíduo psicológico, a educação praticamente deixou de lado quase todo o sentido das estruturas sociais e das relações de raça, gênero, classe e religião que formam este indivíduo de maneiras poderosas e às vezes contraditórias. [...] o discurso excessivamente psicologizado com demasiada frequência deixa de incluir qualquer análise sistemática de ‘tipos de inquéritos’ que nos ajudam a entender o quanto as oportunidades se encontram desigualmente distribuídas nesta sociedade. Sem o reconhecimento da existência de vencedores e de perdedores nesta sociedade, sem uma compreensão mais estrutural de como e por que as escolas participam da criação desses vencedores e perdedores [...] (APPLE, 2001a, p. 153).

Em detrimento da discussão em torno das diferenças socioculturais e da produção das desigualdades, assistimos, no campo da educação escolar, a uma tendência com excessiva ênfase na criação do indivíduo psicológico. A esse respeito, Torres Santomé (1998) afirma se tratar de um modo mais elaborado de empreender justificativas para os problemas sociais e culturais, ou seja, a pessoa, individualmente considerada, é a causa de sua própria situação de marginalização. As outras estruturas da sociedade não são levadas em apreciação. Assim, o racismo, por exemplo, enquanto prática tão corriqueira em nossa sociedade e, por extensão, na cotidianidade das nossas escolas e salas de aula, passa sem ser notado e questionado. Leiamos o excerto abaixo que reflete o pensamento do autor:

Há pouco tempo defendia-se que a marginalidade da população negra devia-se ao fato de que todos os integrantes desta raça possuíam uma dotação genética mais deficitária e/ou um menor quociente intelectual que os de raça branca. Nestas formas de tergiversação, nunca se presta atenção às verdadeiras relações e estruturas de poder causadoras dessas situações de marginalidade; ignoram-se as condições políticas, econômicas, culturais, militares e religiosas nas quais baseiam-se as situações dessa opressão. (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 149).

No texto *A Instituição Escolar e a Compreensão da Realidade: O currículo integrado*, Torres Santomé (1999, p. 69), ao retomar a questão da psicologização da educação, evidencia se tratar de uma concepção que trabalha, apenas, alguns fragmentos das vidas das pessoas. Chama a atenção para a necessidade de maior conexão entre o currículo e a realidade social mais ampla dos alunos. Isto implica considerar, para além do indivíduo em si, as dimensões contextuais e sócio-históricas onde estes alunos se inserem. Assim, é necessário que haja “[...] relações entre os conteúdos que as instituições escolares trabalham e sua validade para a compreensão e intervenção na sociedade”.

Para Moreira (1996, 1997), a implantação dos Parâmetros se associa a uma visão neoliberal de educação, fundamentada no construtivismo, de caráter psicologizante, que trata a Pluralidade Cultural apenas enquanto diferenças individuais. Além de ser uma proposta de caráter psicologizante, trata-se de uma proposta que separou o processo de concepção e execução da prática pedagógica e não favorece espaço para a diversidade. Desta forma, a implantação de um currículo nacional – como são classificados os PCNs por Moreira (1996) – justifica-se à medida que visa à:

[...] construção e à preservação de uma cultura comum, tida como básica para o desenvolvimento de um sentimento de identidade nacional, tende a privilegiar os discursos dominantes e a excluir, das salas de aula, os discursos e as vozes dos grupos sociais oprimidos, vistos como não merecedores de serem ouvidos no espaço escolar. (MOREIRA, 1996, p.13).

Nesta mesma perspectiva, Lopes (2002, p. 8) se refere aos PCNs como uma proposta de currículo inserida nas “[...] políticas de conhecimento oficial que visam à homogeneidade cultural e ao controle acentuado da educação, com base em princípios de mercado, estabelecidos na atualidade em países que assumem

políticas neoliberais”. Para a autora, tal documento não considera o currículo como política cultural.

Compartilhando do mesmo pensamento, Jacomeli (2004, p. 4) sustenta a tese de que os PCNs “[...] representam uma tentativa de reorganização do discurso liberal, ou neoliberal, em educação”. Discurso que, para ela, está calcado em propostas dos organismos mundiais, cuja função tem sido financiar e dirigir a “expansão e controle de qualidade da educação dos países latino-americanos e outros da Europa, Ásia e África”. Entende que tais políticas representam nada mais do que uma volta ao escolanovismo, agora com nova roupagem, com o fim de atender a um projeto de sociedade cogitado pelos ideólogos do capitalismo. Em suas análises, chega à conclusão de se tratar de mais uma tentativa de reordenamento da sociedade, visando à hegemonia econômica, política e cultural, que, de tempos em tempos, é proposta pelo sistema capitalista, realizada pelos países que representam potências mundiais.

Para Jacomeli (2004), políticas do governo em termos educacionais, dentre elas a formulação dos PCNs, apontam para direções políticas pensadas pelas agências internacionais – FMI, BID, BIRD, OEA, CEPAL, UNESCO²¹ – visando à globalização de todas as estruturas que compõem a sociedade capitalista. Aponta, como marco dessas políticas, a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia.

A nova visão de currículo e conseqüente conhecimento que deve ser ministrado pelas escolas estão presentes em reformas educacionais pelo mundo afora. A impressão que nos causa é de que há uma proposta comum de conhecimento que deve ser divulgada em todas as escolas, principalmente as do ocidente. Do ponto de vista ideológico, é a conformação de todos para uma mesma realidade, sem discordâncias. (JACOMELI, 2004, p. 30).

Jacomeli (2004) assevera que a concepção de educação, enquanto preparação para o trabalho, presente nos PCNs, implica na atuação irrestrita da escola na formação de sujeitos que saibam atuar frente às diversas transformações econômicas ocorridas na sociedade, ou seja, a passagem do

²¹ FMI – Fundo Monetário Internacional; BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento; BIRD – Banco Interamericano para a Reconstrução e Desenvolvimento; OEA – Organização dos Estados Americanos; CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe; UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura.

taylorismo/fordismo, com seu modelo de produção linear e repetitivo, segmentado e padronizado, para o toyotismo, modelo importado do Japão, caracterizado pela necessidade de integração e flexibilidade dos trabalhadores. Argumenta que, no Brasil, muitas empresas ainda convivem com o modelo taylorista/fordista. Algumas, ao se organizarem, mesclam este modelo ao toyotismo e só um pequeno número tem experimentado a adesão ao modelo japonês. Deste modo, ao dar ênfase a esse último modelo, a autora chama a atenção para o fato de que os PCNs prestam um desserviço à formação do trabalhador, acabando por não cumprir os objetivos a que se propõe, como pode ser visto na citação abaixo:

A importância desses apontamentos reside no fato de entendermos que o discurso de adequação e reformulação curricular, expresso pelos PCNs e seus temas transversais, não representa, de forma geral, a realidade de necessidades específicas da organização do trabalho brasileiras. Ao enfatizar o modelo japonês como parâmetro, os PCNs acabam cumprindo com um papel de desserviço na preparação do trabalhador, diferentemente do que vem proclamando a legislação apontada na pesquisa. (JACOMELI, 2004, p. 88).

Contrapondo-se à visão de formar o cidadão conforme às novas necessidades tecnológicas ou industriais, Moreira (1996) defende a elaboração de um currículo e de uma teoria pedagógica que reflitam sobre o processo de exclusão e permitam capacitar os agentes sociais para a participação e para a luta por justiça social. Em relação à escola, é essencial que a mesma proporcione momentos de reflexão em torno do processo de marginalização ao qual foram submetidos os negros e que se discutam modos variados de reconhecimento da cultura africana como parte fundamental na conformação da identidade cultural brasileira.

Sem realizar uma crítica diretamente ao tema da Pluralidade Cultural apontado nos PCNs, todavia, coerente à concepção daqueles que o criticam, Gimeno Sacristán (2001) pontua que o processo de definição de um currículo que pretende ser comprometido com todas as formas de democracia, inclusive a racial, exige debate curricular, pautado nas opções culturais.

Coerente com a pretensão de multiculturalidade é exigir que o debate para decidir o que vai ser o conteúdo no qual se ocupará o

tempo, a mente e a experiências dos escolares, saia do âmbito das decisões burocráticas e do campo restrito de perspectivas e interesses dos especialistas nas matérias, das pressões de grupos profissionais e econômicos, do tecnicismo que acompanha a discussão atual sobre currículo, a qual oculta os problemas cruciais sobre os quais se tomam decisões políticas e culturais. (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 112).

Ao analisar as proposições de Gimeno Sacristán (2001), pensamos ser importante destacar também a contribuição de Souza Santos (2001, p.14) quando afirma que “[...] as culturas são todas elas diferenciadas internamente e, portanto, é tão importante reconhecer as culturas umas entre as outras, como reconhecer diversidade dentro de cada cultura e permitir que dentro da cultura haja resistência, haja diferença”.

Torres Santomé (1998), no intuito de refletir acerca das vozes ausentes na seleção da cultura escolar, ao analisar propostas curriculares, direciona sua reflexão à marcante preponderância das culturas hegemônicas. Neste contexto, “as culturas ou as vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder (como é o caso dos negros em nossa sociedade), costumam ser silenciadas ou mesmo estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 131). Para ele, um currículo democrático, que respeite a diversidade, precisa oferecer oportunidades para que os alunos, no seu conjunto, tenham uma compreensão clara da “história, tradição e idiossincrasia” daqueles que lhe são comuns. Concomitante a isso, precisa conhecer a história dos demais povos da sua nação. Tudo isso marcado pelo respeito e solidariedade, sob pena de se estar contribuindo para uma formação etnocêntrica.

Sem dúvida, a reflexão sobre o verdadeiro significado das diferentes culturas das raças ou etnias é uma das importantes lacunas existentes hoje em dia. Em momentos problemáticos como o atual, no qual raças ou etnias diferentes tratam de compartilhar ou utilizar um mesmo território, este vácuo torna-se evidente. A instituição escolar também é o lugar no qual a carência de experiências e reflexões sobre educação anti-racista e programas plurilinguísticos é notada de maneira mais visível. [...] A predominância de visões e/ou silenciamentos da realidade através de estratégias como as mencionadas contribuem para configurar mentalidades etnocêntricas que tendem a explicar tudo recorrendo a comparações hierarquizadas ou a dicotomias

exclusivas entre “bom” e “mau”. (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 137).

A predominância de apenas uma visão de mundo, a carência de experiências positivas voltadas à uma educação antirracista e o silenciamento ante a desigualdade social e cultural cooperam, na escola, para a formação de mentes etnocêntricas. A respeito do etnocentrismo, de modo bem prático, Praxedes (2005, p. 112) conceitua como sendo um “[...] conjunto de representações, idéias, opiniões, em uma palavra, preconceito sobre os outros, que pode levar à atitudes de discriminações e violência material ou simbólica contra aqueles considerados estranhos e diferentes e que são estigmatizados por isso”. Considera ele um paradoxo o fato de que uma grande conquista das ciências – como a constatação da igualdade universal da espécie humana – seja de tão difícil assimilação por parte dos seres humanos. Combinado ao pensamento de Torres Santomé, acima exposto, a escola, para Praxedes (2005), precisa se preocupar com o desenvolvimento da conscientização crítica relacionada aos processos de imposição das culturas e visões de mundo, bem como da convivência entre identidades culturais e sociais múltiplas.

Segundo Arroyo (1996) o movimento social e cultural, cada dia mais dinâmico e diverso, está a nos mostrar que a diversidade sociocultural de gênero, de raça, se faz presente em nossa sociedade e nas escolas e, nós – seres humanos – nela estamos envolvidos. Portanto, constitui-se um desafio à nossa prática pedagógica e profissional, não havendo como ignorá-la. Não considerá-la, ou mesmo, em seu nome, praticar a exclusão social é um ato extremamente antidemocrático e antipedagógico. Representa um compromisso a mais com o aluno em seu direito de aprender e de superar os condicionamentos sociais que o conformou. É nesse sentido que, em seu livro *Imagens Quebradas*, chama os educadores ao reconhecimento da diversidade como meio de reparação às inúmeras práticas de perversidades a que, parcela importante de brasileiros, especialmente os negros descendentes do regime escravista, foi, por muito tempo, submetida:

Reconhecer e estar atentos à diversidade de contextos de aprendizagens, estar atentos às trajetórias humanas, sociais de cada educando e de cada coletivo racial, social, porém não

interpretaremos essa diversidade como aluno-problema, como lentos, burrinhos, ignorantes, menos capazes de aprendizagens e de formação. Que dêem conta do trato perverso dado por séculos a determinados coletivos sociais. [...] Agrupamentos afirmativos de igualdade. Democráticos, nunca segregadores [...] Por aí a escola se torna mais democrática. Mais pública. (ARROYO, p. 364, 2005).

O espaço escolar, como espaço público e democrático, que busca vivenciar relações de igualdade entre todos, indistintamente, não deve ser um lugar de exercício da segregação e nem mesmo da intransigência. Neste sentido, para que a diversidade e a diferença sejam respeitadas,

É necessário aceitarmos que as pessoas que nela [na escola] interagem têm interesses, visões de mundo e culturas diferentes e nenhum de nós tem o monopólio da verdade, da inteligência e da beleza. Assim, para que todos façam concessões e tenham ao menos parte dos seus interesses e valores contemplados no espaço público da escola, são necessárias negociações permanentes. (PRAXEDES, 2005, p. 123).

Ao discorrer sobre algumas estratégias de atuação, Gomes (1999) lembra que não basta ler o documento relativo à Pluralidade Cultural, produzido pelo MEC, ou mesmo discutir a respeito do material didático ou da mudança curricular por ele engendrada. Para ela, é preciso que se toque, de maneira firme, no campo dos valores que fundamentam as representações acerca dos afro-descendentes e que dominam o imaginário tanto dos professores quanto dos alunos brancos e negros. São esses valores que fundamentarão atitudes de preconceito ou de aceitação ao negro. Ao desafiar seus leitores a pensar diferentes modos de se trabalhar a questão racial na escola, como forma de garantir a igualdade dos direitos sociais de todas as pessoas, a autora citada, afirma não fazer sentido que uma instituição como a escola, ao trabalhar com algo tão delicado voltado à formação humana, como o é a diversidade, continue a enfatizar, de modo tão desproporcional, a aquisição dos saberes e conteúdos escolares. Em sua visão, concordamos plenamente com ela, é preciso não se esquecer de que “o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidade, emoções, representações de valores, títulos... Dessa forma entendo o processo educacional de uma maneira mais ampla e profunda”.

(GOMES, p. 154, 1999). É uma luta que envolve uma disposição constante, porque abarca, além de uma grande capacidade de negociação, mudanças de posturas e valores. Um outro entendimento da vinculação entre os saberes escolares e os saberes culturais.

Apple (2001b), ao analisar as reformas curriculares propostas no âmbito dos países da América Latina, compara-as às políticas ocorridas nos Estados Unidos e na Inglaterra. Para ele, tais políticas em nada diferem umas das outras. Alerta para o fato de que os currículos nacionais, ao contrário do que propagam, denotam um passo atrás em relação a uma educação anti-racista. De acordo com ele, embora haja todo um discurso progressista que procura embasar tais políticas reformistas em educação, o que, de fato, ocorre é o apagamento da memória histórica – questões relativas à diferença e à opressão ao qual foram e são submetidos os grupos compostos de pessoas não-brancas.

Buscando explicitar tal afirmação, Apple (2001b) discute como se deu a construção da história dos Estados Unidos segundo os relatos dos livros didáticos que circulam nas escolas estadunidenses. Trata-se de uma história de imigrantes: “[...] desde os originais povos americanos nativos (índios) que supostamente atravessaram o Estreito de Behring às pessoas que vieram mais recentemente da Europa, Ásia, África e América Latina” (APPLE, 2001b, p. 64). O que os autores destes livros se esquecem de contar, segundo ele, são as circunstâncias diferenciadas em que ocorreram todos esses processos migratórios, ou seja, o fato de alguns imigrantes terem vindos acorrentados, escravizados, e enfrentarem séculos de repressão e de *apartheid* obrigatório, patrocinado pelo Estado. Bastante relevante e parte constitutiva da identidade destes povos, essa diferenciação não é explicitada e muito menos lembrada.

Como já apontado por outros autores, as reformas implantadas aqui no Brasil, dentre elas a constituição dos PCNs, fazem parte de um conjunto de políticas, caracteristicamente neoliberais, relacionadas a um projeto internacional mais amplo, que precisa ser compreendido dentro da dinâmica internacional. Um dos seus grandes objetivos é redefinir a educação em termos de mercado: “tudo se reduz, nessa solução, a uma questão de melhor gestão e administração e de reforma de métodos de ensino e conteúdos curriculares inadequados. Para

problemas técnicos, soluções técnicas, ou melhor, soluções políticas traduzidas como técnicas”. (GENTILLI; SILVA 1996, p. 19).

Apple (2001b) conclama aqueles comprometidos com uma educação realmente contrária a práticas racistas, que estejam atentos às reformas propostas, no intuito de observar o seu real funcionamento. Devem observar não somente “[...] os efeitos raciais de mercados e padrões, mas também os modos criativos com os quais, movimentos neoliberais e neoconservadores, operam para convencer tantas pessoas de que essas políticas são apenas tecnologias neutras. E elas não o são” (APPLE, 2001b, p. 66).

Por outro lado, no livro *Política Cultural e Educação*, Apple (2001a, p. 167) nos coloca a sua crença, baseada na possibilidade de que existe para a escola, como parte constitutiva da sociedade mais ampla, e que, portanto, participa inteiramente de seu movimento, de desenvolver uma educação “[...] que reconheça e se oponha, na prática, às desigualdades sociais diversas, que ajude os alunos a investigarem como o seu mundo e as suas vidas chegaram a ser o que são, e que considere seriamente o que deveria ser feito para alterar substancialmente isto tudo”.

Uma maneira de atuar em termos da ação educativa, de modo a se opor a qualquer forma de desigualdade, encontra grande ressonância no pensamento de Torres Santomé (1998) quando insiste no desenvolvimento de uma educação antidiscriminatória. Educação que, para ele, não deve se restringir ao tratamento de temas isolados ou mesmo a unidades didáticas apartadas entre si (como é o caso da análise que aqui foi feita em relação aos temas transversais), sem conexão com a realidade que se busca transformar. O fenômeno do preconceito e da marginalização, a que os negros, por exemplo, são vítimas, deve ser encarado com tamanha seriedade que não venhamos a lhe dar atenção apenas em um dia qualquer. Vejamos:

Não podemos dedicar apenas um dia por ano à luta contra os preconceitos raciais e a marginalização. Um currículo democrático e respeitador de todas as culturas é aquele no qual estão presentes estas problemáticas durante todo o curso escolar, todos os dias, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos. Um currículo antidiscriminação tem de propiciar a reconstrução da história e da cultura dos grupos e povos silenciados. (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 151).

A história dos povos africanos ou mesmo a história do negro em nosso país, por muito tempo, foi contada apenas sob uma ótica. A ótica dos dominantes. Esta, em nada contribui para o “[...] rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, nem mesmo o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida” (GONÇALVES & SILVA, 2004, p.19). A outra forma de lembrança reservada ao negro é a comemoração feita pelas escolas no dia 13 de maio – um dia apenas –, o dia da “libertação” dos escravos.

Canen (2000), ao focalizar considerações sobre a diversidade cultural no documento Pluralidade Cultural dos PCNs, reconhece, a despeito das limitações, que houve certo avanço no fato de se conceber a diversidade cultural como proposta a ser tratada no âmbito do currículo formal. No entanto, argumenta que o tratamento sob a forma de temas transversais pode oferecer um enfoque tão atenuado à questão da diversidade a ponto de torná-la, na prática pedagógica, invisível. Ou mesmo, reduzir-se a um ‘imperativo moral’, consensualmente aceito, no currículo formal. Como constatação de suas análises, conclui afirmando que, nos Parâmetros Curriculares Nacionais,

A pluralidade cultural é vista como estando lá, mas não aqui, ignorando desta forma, a dinamização e hibridização de culturas. [...] As contradições discursivas pelas quais o tema é tratado, detectando-se desde propostas em uma linha intercultural crítica de desafio a estereótipos e preconceitos, até afirmações que reduzem a discriminação a uma manifestação psicológica de medo, a diversidade cultural a um conjunto de identidades ‘homogêneas’, a identidade nacional ao reflexo de uma ‘brasilidade’ idealizada e não problematizada, e a educação multicultural a um mero conhecimento de manifestações culturais e ritos diversificados. (CANEN, 2000, p. 9).

Para a autora, o tratamento dispensado à diversidade cultural se limita a fatos históricos, a rituais e a costumes de determinados grupos – mero conhecimento de manifestações culturais de grupos. Não problematiza as contradições da sociedade. Afastam-se das discussões referentes ao tema as dimensões temporais e espaciais – realidade concreta do cotidiano escolar.

Silva Júnior (2002) chama a atenção para a prática cotidiana das escolas no que se refere ao trabalho com a diversidade. Os PCNs, segundo ele, podem

oferecer uma importante diretriz para o trabalho com a pluralidade cultural. Cabe, no entanto, uma atenção especial para o modo como os dirigentes educacionais e educadores em geral conceberão e tratarão o fenômeno das diferenças. Tratamento que não se pode dar de modo superficial e relativizador, tratando-as sem se deter no modelo plural de experiências socioeconômico brasileiro, onde diferenças se tornaram sinônimo de desigualdade. Silva Júnior (2002) questiona o porquê das questões voltadas a aspectos da natureza ética, dentre estes, o respeito à diversidade e à superação da exclusão foram relegados ao tratamento sob a forma de temas transversais e não como eixos condutores de todas as atividades educacionais, o que pode levar a escola a enxergar estes temas como alternativos e não como temas fundamentais.

Ao instituir parâmetros curriculares que se pautem por princípios instrucionais, deixando valores e princípios humanos para serem repensados enquanto temas que “atravessariam” as disciplinas, os PCNs possibilitam que as escolas vejam estes temas como “alternativos” e não fundamentais, ou ainda que escolham dentre as “diversidades” aquelas menos conflitivas para incluir em suas propostas pedagógicas. (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 28).

No intuito de cumprir com a tarefa de repensar os valores humanos que têm praticado a exclusão e a discriminação a despeito da ética humana e do respeito à diversidade, sugere, então, que se inverta a ordem de inclusão e prioridade que os PCNs deram aos temas transversais.

Sugerimos que se inverta a ordem de inclusão e prioridade de compreensão dos PCNs, tornando os temas transversais os primeiros orientadores para todas as etapas deles decorrentes: conteúdos disciplinares a serem ministrados; escolhas de livros didáticos focalizando a natureza ética dos textos, bem como a qualidade de informação sobre aspectos de diversidade humana – física, biológica, social e cultural; tratamento dos temas que se apresentem nos livros-textos ou outros suportes didáticos; e, principalmente, uma acurada pré-seleção de todo material que seja produzido pelo Estado, visando a cumprir as metas dos temas que, deixando de ser transversais, seriam eixos de reflexão. (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 33).

O tema Pluralidade Cultural, enquanto eixo de reflexão que subsidia toda e qualquer ação pedagógica, é a luta política a se travar, no sentido de dar

visibilidade ao debate em torno da questão racial no Brasil. Nesse sentido, Santos (2008, p. 2) afirma que, de todas as nossas grandes questões, “[...] nenhuma é tão dissimulada quanto a racial. O negro não está ausente apenas dos meios de comunicação em geral, mas também não comparece como uma entidade importante na vida nacional”. Complementaríamos: o negro também não comparece nos currículos escolares. No que se refere à população afro-descendente, esse autor aponta que, somente muito recentemente, algumas mudanças começaram a ocorrer, uma vez que não há como ignorar, praticamente, a metade da população do país.

Algumas dessas mudanças, a propositura da Lei 10.639/03 e o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, serão temáticas a serem tratadas na próxima seção deste estudo.

4. A LEI 10639 E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA.

Todas as vezes em que um homem fizer triunfar a dignidade do espírito, todas as vezes em que um homem disser não a qualquer tentativa de opressão do seu semelhante, sinto-me solidário com seu ato. (FANON, 2008, p. 187).

O sistema de escravidão vivido pela sociedade brasileira infligiu-lhe marcas profundas, que a abolição da escravatura não conseguiu apagar. Muitas delas, ao contrário, agravaram-se. São marcas que excluem e que oprimem, causando preconceito, discriminação, dor e pobreza. A discriminação que, de modo aparentemente natural, classifica as pessoas em superiores e inferiores é uma afronta à ética universal do ser humano e, diante de tal ultraje, precisaríamos sempre nos indignar. Freire (1998, p. 17), ao dela falar, assim se manifestou: “falo da ética universal do ser humano [...] A ética que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe”. São atitudes impensáveis e inaceitáveis eticamente e merecem, por parte de todos nós, posicionamentos contrários, firmes e coerentes. O silenciar sobre estes fatos só opera a reprodução das desigualdades e da propagação da ideologia da superioridade e inferioridade das raças, há muito tempo naturalizada, portanto, nessa sociedade, eticamente aceitável.

Um grande número de pessoas, educadores ou não, têm se levantado para propagar o grande absurdo que tem sido a separação existente na sociedade. Separação que marca negativamente as pessoas não-brancas em detrimento das que são brancas. Nesse aspecto, compartilhamos da idéia de que o preconceito e a discriminação não nasceram na escola. Por outro lado, mesmo não tendo sido gestados na escola, nela se fazem presentes e permeiam as relações ali, cotidianamente, vivenciadas. Entendê-los e lutar por superá-los pressupõe o compromisso de cada educador para com a criação de um “[...] espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visem uma sociedade mais justa” (GONÇALVES & SILVA, 2004, p. 15). Compromisso este que, ao marcar a vida dos professores em geral, deve levá-los

a respeitar todas as identidades, entendendo que sua a construção, como ato contínuo, também se faz na trajetória de cada aluno pela escola e, para tanto, necessário será “[...] compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma”. (GOMES, 2005, p. 44).

A incorporação da temática de desenvolvimento de uma educação antirracista e, para tanto, do ensino da cultura afro-brasileira e africana, no currículo formal das instituições escolares de todo o país, passou a ser bandeira de atuação e reivindicação do movimento social negro brasileiro²². Reafirmando o que já foi enunciado neste estudo, a Constituição Federal de 1988 representou um importante marco tanto no que diz respeito ao combate ao racismo quanto nos aspectos do reconhecimento da pluralidade cultural brasileira para que, a partir dela, outros textos legais contemplassem o anseio da população negra brasileira. As conquistas em cada estado da federação foram aquecendo mais e mais a luta antirracista até a incorporação em documentos em nível nacional. Foi o caso da LDB 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, já analisados na seção anterior, e, por último, a Lei 10.639/03, representando a nacionalização de conquistas, que já haviam acontecido em vários estados e cidades do país. Trata-se de uma vitória, ainda parcial. Muito mais precisará ser feito.

Acreditamos ser nesse universo de entendimento e discussão que se insere e se justifica a promulgação da Lei 10.639/03, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que a regulamenta. Assim, esta seção buscará relatar o processo em que se deu a promulgação de tal lei e das diretrizes anunciadas, para, posteriormente, refletirmos em que medida tais documentos podem contribuir para o reconhecimento e respeito à diversidade sociocultural, no interior da escola, por meio do questionamento e da desconstrução dos mitos de superioridade e inferioridade racial.

A luta pela inclusão social dos afro-brasileiros negros trata-se de, segundo Santos (2005), uma agenda sempre presente e marca a formação dos movimentos negros no Brasil e a atuação destes grupos em favor da luta

²² O movimento social negro constitui-se por várias organizações e entidades, de diferentes orientações políticas, com atuação em diversas áreas da sociedade. Todas estas organizações têm em comum a luta contra o racismo e a discriminação racial.

antirracista. Este autor revela que, assim que o movimento social negro se deu conta de que o preconceito, presente na sociedade, também se produzia e reproduzia no sistema de ensino do país, os seus militantes começaram a incluir como pauta de reivindicação junto ao Estado, no que respeita à educação, o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a valorização das pessoas negras na formação nacional da sociedade brasileira. Reivindicação mais do que justa, uma vez que estes chegam aos currículos do sistema escolar “não como o humano negro, mas sim como o objeto escravo, como se ele não tivesse um passado ou se não tivesse participado de outras relações sociais que não fossem a escravidão”, como nos lembra Santos. (2005, p. 75).

Esta reivindicação vem desde a década de 1950, quando aconteceu o I Congresso Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental do Negro²³, no Rio de Janeiro. Uma das recomendações explícitas, tiradas durante a realização daquele evento, foi que os seus participantes colocassem, como agenda, o estímulo ao estudo acerca das reminiscências africanas no Brasil, uma das formas de resgate da memória coletiva e histórica da comunidade negra. No registro de Munanga (2005a), tal resgate se refere à contribuição dos afro-brasileiros na formação da riqueza social, econômica e cultural do nosso país.

O empenho pela adequação dos currículos escolares no sentido de valorizar o papel do negro na história brasileira ganha impulso com o ressurgimento desses movimentos em 1978. Contudo, somente 50 anos após (com a promulgação da Lei 10.639/03) a obrigatoriedade do estudo da História do Continente Africano e dos Africanos consegue ser implantada.

Por ocasião da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, acontecida em Brasília no ano de 1986, as entidades do movimento negro, representando diversos estados do país, apresentaram uma pauta de reivindicações a serem inseridas no texto da Constituição que estava sendo elaborada. Concernente à educação, o que solicitavam era o respeito, no processo educacional, a todos os aspectos da cultura brasileira e a

²³ O Teatro Experimental do Negro foi fundado no ano de 1944, no estado do Rio de Janeiro. Abdias do Nascimento foi o seu primeiro coordenador. Possuía como principal objetivo trabalhar pela valorização social do negro brasileiro, por meio da cultura, da arte e da educação.

obrigatoriedade da inclusão, no currículo da educação básica, do ensino da História da África e do Negro no Brasil.

Outro evento de fundamental importância para o movimento social negro, acontecido na década de 1990, foi a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida. Afora os representantes das diversas entidades negras, a marcha reuniu milhares de pessoas, que prestaram, em 20 de novembro de 1995, homenagem ao tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares. Representantes da Marcha, acontecida na capital federal, entregaram ao então presidente Fernando Henrique Cardoso documento, no qual, além de denunciarem e condenarem o racismo e a discriminação no Brasil, reivindicavam, no campo educacional, a implementação de um Programa de superação do racismo e da desigualdade racial. Dentre outros, solicitavam: o monitoramento dos livros didáticos, manuais e programas educativos controlados pela União e a implementação de programas de qualificação profissional voltados aos professores, a fim de melhor tratar a questão da diversidade racial no Brasil. (SANTOS, 2005).

Apenas alguns pontos das reivindicações foram atendidos, como, por exemplo, a revisão de livros didáticos. Por outro lado, como saldo positivo de toda mobilização, vários estados e municípios da nossa federação admitiram, paulatinamente, a reformulação de suas diversas Leis: Constituições Estaduais, leis orgânicas e ordinárias, no sentido de combater o racismo e a discriminação racial.

Na trajetória histórica de aprovação da Lei 10.639/2003, outro fato a merecer destaque foi o reaquecimento do debate travado por ocasião da elaboração da nova LDB, pela, então, senadora Benedita da Silva, a respeito da proposta de alteração curricular. Proposta esta, apresentada na década de 1980, no processo constituinte. (ROCHA, 2007).

Em nível mundial, não há como não mencionar a importância ímpar, que representou, à luta brasileira pela aprovação da Lei 10.639/03, a Conferência Mundial sobre o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas Correlatas de Intolerância. Tal conferência aconteceu em Durban, África do Sul, entre os dias 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, tendo sido convocada no ano de 1997 pela Assembléia Geral das Nações Unidas, convencida da

necessidade de adotar medidas mais eficazes e sustentadas em nível nacional e internacional para a eliminação de todas as formas de racismo e discriminação racial. Participaram dela mais de 2500 representantes de 170 países, incluindo 16 Chefes de Estado, cerca de 4000 representantes de 450 organizações não-governamentais (ONG) e mais de 1300 jornalistas, bem como representantes de organismos do sistema das Nações Unidas, instituições nacionais de direitos humanos e público em geral.

Como encaminhamento das discussões realizadas, os representantes dos 170 países produziram uma Declaração e o Programa de Ação de Durban. Nestes, reconhecem a escravidão e o tráfico negreiro como:

Tragédias terríveis na história da humanidade, não apenas por sua barbárie abominável, mas também em termos de sua magnitude, natureza de organização e, especialmente, pela negação da essência das vítimas; ainda reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo são crimes contra a humanidade e assim devem sempre ser considerados, especialmente o tráfico de escravos transatlântico, estando entre as maiores manifestações e fontes de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; e que os Africanos e afro descendentes, Asiáticos e povos de origem asiática, bem como os povos indígenas foram e continuam a ser vítimas destes atos e de suas conseqüências. (ONU, 2007).

Na parte alusiva ao estabelecimento de recursos e medidas eficazes de reparação, ressarcimento, indenização e outras medidas em níveis nacional, regional e internacional, o Programa de Ação enfatiza a:

A importância e a necessidade de que sejam ensinados os fatos e verdades históricas da humanidade desde a Antigüidade até o passado recente, assim como, ensinados os fatos e verdades históricas, causas, natureza e conseqüências do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, visando alcançar um amplo e objetivo conhecimento das tragédias do passado. (ONU, 2007).

A Declaração e o Programa de Ação, definidos em Durban, refletiram positivamente junto à sociedade, aos parlamentares e ao governo brasileiro, no sentido de aprimorar o debate em torno do Projeto de Lei, nº. 259 que, desde

1999, tramitava no nosso legislativo. Este projeto versava sobre a importância e a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e africana na escola.

Procedente do Projeto de Lei nº. 259, apresentado em 11/03/1999 pela Deputada Federal Esther Grossi e pelo Deputado Federal Benhur Ferreira, em 09 de janeiro de 2003, foi aprovada a Lei que tornou obrigatória a inclusão, nos currículos das escolas da educação básica do nosso país, do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa Lei recebeu o número 10.639 e foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo ministro da educação Cristóvan Buarque. Representou a vitória de uma luta árdua, gradual e progressivamente conquistada. No âmbito do ensino, significou, para os militantes do movimento negro e para toda a educação brasileira, triunfo importantíssimo, marcando o início de uma trajetória de muito trabalho: a sua efetiva implementação.

Cunha Jr. (2002), mesmo antes da aprovação desta Lei, ao refletir a respeito da bandeira de luta do movimento social negro, considera que todo o histórico de reivindicação empreendido pela introdução do ensino da História Africana nos currículos oficiais sempre fora uma luta acertada, uma vez que, para ele, não há como realizar um bom estudo acerca da História do Brasil, desconhecendo a História da África. Leiamos:

A bandeira dos movimentos negros em demandar a introdução da História Africana nos currículos foi bastante acertada e providencial. Facilita uma percepção mais igualitária da História da Humanidade, introduz África como a origem do Homo Sapiens, mostra as aquisições civilizatórias a partir de fontes culturais diversas e abre novas perspectivas para compreensão da História do Povo Brasileiro. Inexiste a possibilidade de termos uma boa História do Brasil ensinada na escola sem o conhecimento da História da África. (CUNHA JÚNIOR, 2002, p. 15).

O autor faz alusão à necessidade de mostrar a África tal como ela realmente é²⁴: rica, diversa e com um leque ampliado de possibilidades e

²⁴ Consideramos que ensinar a História do continente africano é algo de necessidade inquestionável e de fato, como afirma Cunha (2002) nos possibilitará um entendimento ampliado da História do Brasil bem como facilitará uma percepção mais igualitária da própria história da humanidade, porém, há que se considerar que necessário se faz um sério esforço de investimento público na formação dos professores de todos os níveis de ensino, que precisam conhecer a riqueza da África para que possam transmiti-la a seus alunos. Algo, que, ao nosso ver, ainda representa um dos grandes e principais desafios que se coloca à implementação da Lei 10.639/03.

oportunidades para se conhecer a respeito da história do Brasil e da própria humanidade.

A Lei 10.639/03 altera a LDB 9394/96 em seus artigos 26 e 79; torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares do país e inclui, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. Para uma melhor compreensão das alterações propostas, apresentamos, a seguir, a íntegra desta Lei:

Lei Nº. 10.639/03

Altera a Lei nº. 9394 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. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º - (Vetado)”

“Art. 79-A - (Vetado)”

“Art. 79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.”

Art. 2º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 09 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristóvam Ricardo Cavalcanti Buarque

Antes de passar a uma análise mais pormenorizada desta Lei, começando pelos vetos presidenciais ao projeto original, achamos por bem transcrever, literalmente, a título de conhecimento, o texto da Lei 11.645, que em 10 de março de 2008 foi sancionada pelo presidente da república. Trata-se do texto que altera a Lei 9.394/96, modificada pela Lei 10.639/03, que estamos discutindo, ampliando o foco da temática para História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Ampliação justa, conquistada pelo movimento indígena brasileiro.

LEI Nº. 11645/08

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Como vimos, a única alteração proposta é em relação à inclusão da Cultura Indígena. A iniciar a análise do texto da Lei 10.639/03 pela transcrição literal, verificamos que parte do Projeto aprovado pelo Congresso Nacional foi vetado pela Presidência da República. Trata-se do § 3º – do Art. 26-A e do Art. 79-A, os quais continham a seguinte redação:

§ 3º – (Art. 26 A) – As disciplinas História do Brasil e Educação Artística no ensino médio deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei.

Art. 79 – A – Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Em relação a estes dois vetos, em mensagem encaminhada pela Presidência da República, em 09 de janeiro de 2003, ao presidente do Senado Federal, os mesmos são justificados. No que diz respeito ao artigo 26 A, a justificativa se deve ao fato de que a proposta do Projeto de Lei contradiz ao que está definido tanto na Constituição Federal quanto na LDB, em relação às características regionais do país e à fixação de currículos mínimos de base nacional, conforme texto da mensagem:

Parece evidente que o § 3º do novo Art. 26-A da Lei 9.394, de 1996, percorre caminho contrário daquele traçado pela Constituição e seguido pelo caput do art. 26 transcrito, pois, ao descer aí detalhamento de obrigar, no ensino médio, a dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país. (BRASIL, 2008a).

Quanto ao veto relacionado ao artigo 79-A, explicação é que tal artigo romperia com a unidade de conteúdo da LDB, uma vez que esta, em seus outros

artigos, não disciplina a respeito da formação ou capacitação de professores. Acerca deste assunto, vejamos excerto da mensagem:

Verifica-se que a lei 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O Art. 79-A, portanto estaria a romper a unidade de conteúdo da citada Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a Lei não conterá matéria estranha a seu objeto. (BRASIL, 2008a).

Rocha (2006), ao refletir sobre os vetos presidenciais, afirma que não houve nenhuma mobilização por parte da sociedade ou mesmo do movimento social negro no sentido de derrubá-los. Ressalta que a preocupação manifestada na justificativa, ao primeiro veto – cujo artigo instituía um percentual da carga horária das disciplinas de Arte e História dedicadas ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas – apesar de ser legítima, torna-se problemática, uma vez que,

Associa a implementação da Lei 10.639/03 a composições e conjecturas regionais. Ora, se um dos principais argumentos de sustentação da Lei é o da necessidade do avanço em direção a uma compreensão mais verdadeira da História do Brasil e da sociedade brasileira, a mesma não pode ficar à mercê de especificidades regionais. Esses conteúdos são importantes para a constituição de uma base comum sólida do conhecimento nacional. (ROCHA, 2006, p. 83).

A Lei 10.639/03 tem razão de sua existência, justamente, para refletir acerca da contribuição do negro na constituição do país. Não se trata, pois, de valores sociais e culturais regionais ou locais, e sim à constituição do estado nacional brasileiro. No caso do segundo veto, o argumento eminentemente técnico dado à justificativa parece esconder as verdadeiras razões à suspensão do artigo 79-A. Diante disso, aponta Rocha (2006, p. 84): “uma hipótese seria o receio do envolvimento do movimento negro no debate de execução da política educacional do governo”.

Apesar dos vetos, a Lei que contemplou grande parte das reivindicações do movimento negro fora sancionada e, para Munanga (2005a), como o preconceito está introjetado nas mentes das pessoas, proveniente dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas, não será nenhuma lei que conseguirá

erradicá-lo. Entretanto acredita que a educação tem a capacidade de oferecer tanto às pessoas mais jovens quanto às adultas possibilidades de questionar e desconstruir,

Os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. [...] Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços. (MUNANGA, 2005a, p. 18).

Além de aceitar a pluralidade étnica como patrimônio nacional, precisamos nos despojar do medo de nos declararmos racistas – “transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito da democracia racial” – (MUNANGA, 2005a, p. 18). A partir disto, segundo o autor, poderemos dar um passo adiante no sentido de criar estratégias pedagógico-educativas anti-racistas. Em relação a estas estratégias, o ataque não poderá ser elaborado apenas pela via dos conhecimentos científicos. Não basta a negação da existência de raças superiores e inferiores, ou mesmo o entendimento teórico do termo raça, entendida no sentido de construção social, como afirma Guimarães (2005).

Apesar da importância da racionalização no processo formativo dos alunos, esta, por si, não efetuará modificação no imaginário e nas representações negativas que a sociedade carrega em relação ao negro. Como tais mecanismos funcionam no nível do inconsciente, serão necessárias “[...] técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo” (MUNANGA, 2005a, p.19).

O livro *Relações Raciais na Escola: Reprodução de desigualdades em nome da igualdade*, publicado no ano de 2006, sob a coordenação de Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay, fruto de um trabalho de pesquisa empreendido pela UNESCO a fim de focalizar preconceitos e outros temas correlatos como condicionantes do desempenho de crianças e jovens na escola, estudou a percepção da comunidade escolar a respeito da Lei 10.639/03. As

análises dos discursos da comunidade escolar de instituições públicas e privadas das cinco regiões brasileiras permitiram às autoras concluir que:

Os discursos da comunidade escolar sobre a Lei 10.639/03 demonstram que existe resistência de alguns professores em relação à sua aplicação. Alguns se mostram contrários à idéia de que exista uma matéria específica para trabalhar a História da África e dos afro-brasileiros nas escolas, por considerar que é uma medida que pode gerar discriminação, e que privilegiaria a história de um determinado segmento da sociedade. Em contrapartida, outros professores e diretores reconhecem a necessidade da lei, pois se acredita que é uma forma de valorizar a participação dos negros na formação política, econômica e cultural do Brasil. (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p. 330).

Ainda segundo as autoras, uma outra luta a se travar é para que a Lei seja cumprida pelas escolas, o que requererá comprometimento por parte dos educadores, no sentido de exigirem cursos de formação específica e a produção de material de apoio, para que possam trabalhar com os seus alunos os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Gomes (2005), ao escrever a respeito dos mitos de superioridade e inferioridade racial, enfatiza que os mesmos decorrem de relacionamentos travados durante todo o nosso itinerário de vida e em todos os nossos círculos de convívio social, inclusive na escola. Ela explica que a apreensão que fizemos do negro enquanto raça inferior se deveu ao fato de vivermos em um país estruturalmente racista, onde a cor da pele fala mais alto e determina o destino social de uma pessoa, a despeito do seu caráter, sua história e sua trajetória de vida. Outro aspecto que também favorece uma visão negativista em relação ao negro, afetando a trajetória e inserção social de seus descendentes, relaciona-se ao histórico de escravidão. Acrescente-se a isto o fato de, no período pós-abolição, “a sociedade, nos seus mais diversos setores, bem como o Estado brasileiro não se posicionaram política e ideologicamente de forma enfática contra o racismo”. Ao contrário, tanto as práticas sociais quanto as políticas públicas desconsideravam a discriminação sofrida pelos descendentes de africanos e a desigualdade racial como resultante de todo o processo de negação da cidadania aos negros brasileiros. “Essa posição de ‘suposta neutralidade’ só contribuiu ainda mais para aumentar as desigualdades e o racismo”. (GOMES, 2005, p. 46).

Apesar de vivermos numa sociedade que se diz não-racista, o racismo se faz presente e se evidencia de modo incontestável na análise de inúmeros dados da realidade brasileira, os quais confirmam a condição de exclusão em que vive a população afro-descendente, chegando a se constituir, conforme já anunciamos na primeira seção deste estudo, em um verdadeiro *apartheid* social. O Estado brasileiro sempre se omitiu em relação à questão racial e nunca buscou enfrentar as desigualdades históricas que afetaram particularmente os afro-descendentes, nem mesmo no que diz respeito à educação escolar. Daí a necessidade que se faz premente, hoje, de trazer para a sala de aula tal discussão.

Conforme Gonçalves & Silva (2004), uma forma de respeitar as matizes étnico-raciais e de contribuir para um real processo de democratização, que precisa ser vivenciado no Brasil, é avivar, na nossa lembrança de brasileiros, as individualidades históricas e culturais das populações que deram ao Brasil a feição que lhe é própria. O que se percebe é que esse é um dos objetivos que se espera atingir a partir da promulgação da Lei 10.639/03, regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Outras contribuições que a instituição do Ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas pode oferecer são: possibilitar a desmistificação da ideológica igualdade racial brasileira, bem como viabilizar, por meio dos conhecimentos adquiridos, a concretização de posturas corretas de valorização da pluralidade étnico-racial. Nesse aspecto, vale conferir o parágrafos 1º e 2º do artigo 2º da Resolução nº 1 de 17/06/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana:

1º. A educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2007).

2º. O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de

reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas (BRASIL, 2007).

Munanga (2004b, p. 3) assevera que os brasileiros de ascendência africana, contrariamente aos brasileiros de outras ascendências, por muito tempo, viram-se desprovidos das reminiscências de seus antepassados. Os descendentes dos escravos, tanto no período pós-abolição quanto nos dias atuais, foram sujeitados a um sistema de educação monocultural e eurocêntrico, que não contempla aspectos da história, cultura e visão de mundo dos seus ancestrais. A herança da cultura africana, por constituir uma das matrizes fundamentais da cultura brasileira, deveria ocupar uma posição igual às outras heranças: as heranças européia, indígena, árabe, judia, oriental, etc. “Juntas, essas heranças constituem a memória coletiva do Brasil, uma memória plural e não mestiça ou unitária”. Trata-se de uma violência cultural simbólica, que em nada perde à violência física a que foram submetidos, os negros durante o período do cativo. Desta forma, a Lei 10.639, após 116 anos da abolição da escravidão, veio para corrigir tal injustiça que, segundo ele, não foi imputada apenas aos negros, mas a todos nós brasileiros.

Essa história esquecida ou deformada pertence a todos os brasileiros, sem discriminação de cor, sexo, gênero, etnia e religião. [...] A história que interessa aqui começou há 500 anos [...] Uma memória a ser cultivada e conservada através das memórias familiares e do sistema educacional, pois um povo sem memória é como um povo sem história. É justamente aqui que se coloca o problema, pois a herança cultural africana no Brasil nunca ocupou uma posição de igualdade com as outras no sistema de ensino nacional. Se o fosse, não teria nenhum sentido a lei 10.639, promulgada pelo atual presidente da República, 116 anos depois da abolição. (MUNANGA, 2004b, p. 3).

Ao realizar algumas reflexões a respeito do desenvolvimento de uma educação antirracista, Dias (2006) relata acreditar na contribuição que a escola pode dar no sentido de construção de uma sociedade, realmente, mais democrática e, para a autora, é nesse contexto que a Lei 10.639/03 marca a sua importância. Consciente do risco de ser tomada como demasiadamente otimista, afirma que a Lei “surge a partir da luta de algumas organizações que insistem em

modificar a perspectiva de um estado que nega o racismo institucional para um estado que paulatinamente assume e opera para desconstruí-lo”. Ao analisar o texto da Lei, a autora evidencia a clareza e a concisão do mesmo quanto ao que objetiva, ou seja, “[...] torna obrigatório o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, o que no texto anterior era difuso e abrangia outras etnias, agora está focado”. (DIAS, 2004, p. 6).

A respeito da contribuição que a Lei pode oferecer ao sistema educacional, Pereira (2007), no livro intitulado *Malungos na Escola*, de modo otimista, reflete que a introdução de elementos referentes à cultura afro-descendente nos currículos das escolas do Brasil

Tem um sentido político relevante, já que oferece aos docentes e discentes a oportunidade, por um lado, de pensar a realidade social brasileira a partir de sua diversidade cultural e, por outro, de realizar uma revisão crítica dos conteúdos até então considerados oficiais. Se levarmos em conta que o ensino e a aprendizagem se articulam como um processo, é importante que os atores envolvidos nesse processo estejam atentos às mudanças dos valores culturais e à maneira como eles são transformados em modelos dominantes ou modelos rejeitados em determinada instância social. (PEREIRA, 2007, p. 51).

Em consonância com esta idéia, vale lembrar Meyer (1999), quando reflete em torno do currículo, caracterizando-o como espaço escolar de produção de fronteiras e posições sociais de raça e etnia. Destaca que a discussão necessária é aquela em torno da qual se reflita como determinados modelos operam na prática e “[...] como agem classificando e hierarquizando sujeitos, em circunstâncias econômicas, políticas e sociais determinadas”. (MEYER, 1999, p. 374). E também, “como fronteiras raciais e étnicas vão sendo produzidas no interior de nossos currículos e de nossas práticas pedagógicas, com os diferentes sujeitos e grupos sociais que ali interagem, se representam e são representados”. (MEYER, 1999, 378).

A respeito da hegemonia de certos modelos culturais, Cunha Júnior (2002) denuncia, em um dos seus textos, a predominância, nas nossas escolas, de um único discurso, que há muito tempo tem permitido que a História do Brasil seja ensinada de modo totalmente eurocêntrico.

Eurocêntrico, por partir de uma visão de mundo do europeu e não combiná-la com outras matrizes de conhecimentos e experiências históricas. As bibliografias e textos desconhecem a participação de africanos e afrodescendentes na construção intelectual e material do país. Estes descuidos sistemáticos e propositais levam a uma sub-representação de parte da população na história nacional, produzindo a sistematização das dominações e opressões. A história não é coisa do passado a ser decorada, ela informa e forma quem somos nós no presente e quais os papéis que devemos desempenhar na sociedade atual. (CUNHA JÚNIOR, 2002, p. 13).

Tais encaminhamentos, na visão do autor, produziram distorções históricas que acabaram por alimentar e difundir práticas inferiorizantes em relação aos negros no contexto social e, portanto, no escolar. Nesse sentido, advoga que um caminho capaz de construir outro panorama da “pluralidade étnico-cultural na prática educativa efetiva, que contemple todas as etnias que compõem a sociedade brasileira, passa obrigatoriamente pela re-significação das concepções sobre a África no pensamento escolar”. (CUNHA JÚNIOR, 2002, p. 18).

A respeito da aprovação da Lei 10.639/03, Pereira (2003), no artigo intitulado *Uma Lei Áurea Pra Valer*, avalia se tratar de uma ação de inquestionável acerto. Todavia, de acordo com ele, um longo caminho há que se percorrer até o “cumpra-se”, uma vez que, “em nosso país, contam-se nos dedos das mãos os professores habilitados a formar professores nesses conteúdos”. Apesar de se tratar de uma dificuldade considerável, é necessário, segundo o autor, voltar os olhares para iniciativas “preciosas, subterrâneas, consistentes”, que têm sido implementadas, geralmente, por iniciativa de pessoas ligadas ao movimento negro.

Evidenciando a mesma crença nas potencialidades que se abrem a uma educação que valorize a pluralidade de nossa formação por intermédio do cumprimento da Lei 10.639, Fernandes (2005) considera que um longo percurso ainda precisa ser percorrido para que a escola seja, de fato, um espaço de afirmação da identidade pluricultural brasileira. Nesse aspecto, faz sentido a promulgação da Lei, que pode se tornar instrumento capaz de “propiciar, por meio do ensino em todos os níveis, o conhecimento de nossa diversidade cultural e pluralidade étnica, bem como a necessária informação sobre os bens culturais de nosso rico e multifacetado patrimônio histórico”. (FERNANDES, 2005, p. 07).

No entendimento de Rocha (2006), se a Lei 10.639/03 for trabalhada segundo uma perspectiva de superação da ideologia das raças, poderá se constituir como:

Instrumento importante, no campo do currículo, para a explicitação das contradições presentes no sistema econômico do capital. Aliando o específico ao universal, na perspectiva de superação das bases constitutivas das desigualdades raciais e sociais. Assim posto, os conteúdos relacionados à cultura e à história da África e dos negros brasileiros poderão atuar no sentido de expor as lacunas e as idéias que fundamentaram a ideologia da dominação racial. Assim sendo, a Lei 10.639/03 pode constituir-se como uma ferramenta de luta contra-ideológica. (ROCHA, 2006, p. 113).

Os conteúdos relacionados à Cultura e à História da África levam-nos a algumas indagações: O que sabemos sobre a África? Como ensinar o que não se conhece? São perguntas que, de acordo com Oliva (2003), foram geradas com a aprovação da Lei. Sob o alerta da necessidade de voltarmos o olhar para o continente africano, o autor, ao refletir em torno das perguntas por ele mesmo formuladas, entende que demorará um pouco até que consigamos respondê-las, no entanto, não há dúvidas de que ensinar a História do continente africano, ainda que não seja tarefa simples, é por demais necessário. Vejamos:

Fica evidente que ensinar a História da África, mesmo não sendo uma tarefa tão simples, é algo imperioso, urgente. As limitações transcendem – ao mesmo tempo em que se relacionam – os preconceitos existentes na sociedade brasileira, e se refletem, de um certo modo, no descaso da Academia, no despreparo de professores e na desatenção de editoras pelo tema. [...] É obvio que muito se tem feito pela mudança desse quadro. [...] Porém, ainda existem grandes lacunas e silêncios. A obrigatoriedade de se estudar África nas graduações, a abertura do mercado editorial – traduções e publicações – para a temática, até a maior cobrança de História da África nos vestibulares são medidas que tendem a aumentar o interesse pela História do Continente que o Atlântico nos liga. (OLIVA, 2003, p. 456).

Ainda que não seja uma tarefa simples e a despeito das inúmeras limitações existentes, já rompem no país, experiências de escolas que têm procurado empreender trabalho voltado a uma pedagogia antirracista.

Em termos de regulamentação, a Lei 10.639/03 teve a sua, efetuada pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 01, de 07 de Junho

de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O parecer²⁵ que fundamentou a aprovação das Diretrizes, oferecendo orientações, indicações e normas para seu cumprimento, teve como relatora a Professora Dr^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Esta, no seu Relatório, menciona que a instituição da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica busca:

Cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros. (GONÇALVES & SILVA, 2004, p. 9).

O Relatório evidencia que a obrigatoriedade, criada pela Lei 10.639/03 às escolas, cumpre ao que já está estabelecido na Constituição do País desde 1988, quando, em seus artigos, pressupõe:

- a igualdade entre todos, sem distinção de qualquer natureza;
- a necessidade de se fixar conteúdos mínimos de maneira a assegurar aos alunos do ensino fundamental a formação básica, respeitando os valores culturais e artísticos nacionais;
- a necessidade de o ensino ser ministrado tendo como princípio a igualdade de condições para o acesso e a permanência de todos na escola;
- o fato de se levar em conta, no ensino de história, as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro;
- a garantia, a ser dada a todos, do pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional;
- o apoio e incentivo, do Estado Brasileiro, à valorização e a difusão de todas as manifestações culturais: populares, indígenas e afro-brasileiras e o
- reconhecimento da ampla constituição do patrimônio cultural brasileiro.

²⁵ O parecer que definiu os fundamentos para a aplicabilidade da Lei 10.639/03 foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 10 de março de 2004. Trata-se do parecer nº. 003/2004.

A relatora também informa que a Lei 10.639/03 veio cumprir o que foi determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo às instituições de ensino fundamental e médio, tanto oficiais quanto particulares, a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No relatório de apresentação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a relatora historiciza a luta do movimento social negro, ao longo do século XX, pela incorporação de tal ensino nos currículos das escolas de todo o país. Para tanto, menciona as diversas leis e preceitos analógicos, anteriores à Lei 10.639/03, de diversos estados e municípios brasileiros. Dada à importância de tais leis para a contextualização histórica da luta e, finalmente, implementação das Diretrizes que ora tematizamos, abaixo as transcrevemos:

A Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 05 de outubro de 1989, enuncia o seguinte:

Art. 275 – É dever do Estado preservar e garantir a integridade, a respeitabilidade e a permanência dos valores da religião afro-brasileira e especialmente:

IV - Promover a adequação dos programas de ensino das disciplinas de geografia, história, comunicação e expressão, estudos sociais e educação artística à realidade afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1º, 2º e 3º graus.

Art. 288 – A rede estadual de ensino e os cursos de formação e aperfeiçoamento do servidor público civil e militar incluirão em seus programas disciplina que valorize a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira. (BAHIA, 2007).

Em relação ao texto constitucional do Estado do Rio de Janeiro, promulgado em 05 de outubro de 1988, a Constituição narra:

Art. 306 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa e a formação do cidadão; o aprimoramento da democracia e dos direitos humanos; a eliminação de todas as formas de racismo e de discriminação; o respeito dos valores e do primado do trabalho; à afirmação do pluralismo cultural; a convivência solidária a serviço de uma sociedade justa, fraterna, livre e soberana. (RIO DE JANEIRO, 2007).

E a Constituição Estadual de Alagoas, promulgada a 05 de outubro de 1989, assevera que:

Art. 253. O ensino da História de Alagoas, obrigatório nas unidades escolares da rede oficial, levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação da sociedade alagoana. (ALAGOAS, 2007).

A Lei Orgânica de Recife, promulgada em 04 de abril de 1990, garante que:

Art. 138 - O Município promoverá a pesquisa, a difusão e o ensino de disciplinas relativas à cultura afro-brasileira, indígena e outras vertentes, nas escolas públicas municipais. (RECIFE, 2007).

O texto da Lei orgânica da cidade de Belo Horizonte, promulgada em 1990, assegura que:

Art. 182 - Cabe ao Poder Público, na área de sua competência, coibir a prática do racismo, crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Constituição da República.

Parágrafo único - O dever do Poder Público compreende, entre outras medidas.

I - a inclusão de conteúdo programático sobre a história da África e da cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais. (BELO HORIZONTE, 2007).

A Lei Orgânica do Rio de Janeiro, promulgada em 05 de janeiro de 1990: preceitua que:

Art. 321 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...] VIII - educação igualitária, eliminando estereótipos sexistas, racistas e sociais das aulas, cursos, livros didáticos ou de leitura complementar e manuais escolares. (RIO DE JANEIRO, 2007).

A Lei Ordinária nº. 7685/94, de Belém, promulgada em 17 de janeiro de 1994, delibera a respeito da inclusão, no currículo das escolas da Rede Municipal de Ensino, no ensino de História, de conteúdos relacionados ao estudo da Raça Negra na formação sociocultural brasileira e dá outras providências. O texto legal expõe o seguinte:

Art. 1º. Fica incluído, no currículo das escolas da rede municipal de ensino, na disciplina História, o conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sociocultural brasileira.

Art. 2º. Ao lado do ensino dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, da condição do cativo, das rebeliões e quilombos e da Abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro hoje, sobre a produção cultural de origem afro-brasileira, bem como dos movimentos organizados de resistência no decorrer da História brasileira.

Art. 3º. A fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula, no que diz respeito ao conteúdo objeto da presente Lei, realizar-se-ão cursos, seminários e debates com o corpo docente das escolas municipais com ampla participação da sociedade civil, em especial dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira.

Art. 5º. É de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e da Comunidade Escolar, através dos Conselhos Escolares, propiciar o amplo debate do conteúdo constante no Art. 2º desta Lei visando a superação do preconceito racista existente na sociedade.

Art. 6º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário. (BELÉM, 2007).

A Lei Ordinária nº. 2.251 de Aracaju, promulgada em 31 de março de 1995, delibera a respeito da inclusão no currículo das escolas da Rede Municipal de Ensino, no ensino de 1º e 2º graus, conteúdos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sociocultural e política brasileira e dá outras providências. O texto legal assim se expressa:

Art. 1º. - Ficam incluídos, no currículo das escolas da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos relativos ao estudo da raça negra na formação sociocultural e política.

Art. 2º - A rede municipal de ensino deverá adotar conteúdos programáticos que valorizem a cultura e a história do negro no Brasil.

Art. 3º - Ao lado dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, da condição do cativo, das rebeliões e quilombos e da abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro, hoje, bem como sobre a produção cultural de origem afro-brasileira, bem como dos movimentos organizados de resistência no decorrer da História Brasileira.

Art. 4º - Para efeito de suprir a carência de bibliografia adequada, far-se-á levantamento da literatura a ser adquirida pelas bibliotecas escolares do Município.

Art. 5º - A fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula, no que diz respeito à matéria objeto da presente Lei, realizar-se-ão cursos, seminários e debates com o corpo docente das escolas municipais, com ampla participação da sociedade

civil, em especial dos movimentos populares vinculados a defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira.

Art. 6º - A Secretaria Municipal de Educação promoverá a interdisciplinaridade com o conjunto da área humana: Língua Portuguesa; Estudos Sociais; Geografia e Educação Religiosa e História, adequando o estudo da raça negra a cada caso.

Art. 7º - É de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e da comunidade escolar, através dos Conselhos Escolares, propiciar o amplo debate da matéria constante no art. 3º desta Lei, visando a superação do preconceito racista existente na sociedade.

Art. 8º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art.9º - Revogam-se as disposições em contrário. (ARACAJU, 2007).

A Lei Ordinária nº. 11.973 do município de São Paulo, promulgada em 04 de janeiro de 1996, delibera em relação à introdução nos currículos das escolas da Rede Municipal de Ensino, de 1º e 2º graus, de "estudos contra a discriminação racial". O texto dispõe o seguinte:

Art. 1º As escolas municipais de 1º e 2º graus deverão incluir em seus currículos "estudos contra a discriminação racial".
Parágrafo único. A inclusão referida no "caput" será realizada de acordo com os procedimentos estabelecidos pelas legislações federal e estadual e ficará condicionada à disponibilidade de carga horária.

Art. 2º Regulamento definirá em qual disciplina os estudos contra a discriminação racial serão realizados e a respectiva carga horária.

Art. 3º O Poder Executivo disporá do prazo de 90 (noventa) dias para a regulamentação da presente Lei, a contar da data de publicação desta.

Art. 4º As despesas com a execução desta Lei correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 5º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. (SÃO PAULO, 2007).

É importante observar que todas estas Leis acima apontadas, são anteriores à Lei 10.639/03 e, como o movimento da história não se faz de modo linear, tais leis prepararam o terreno para a implantação da Lei enfocada neste estudo. Analisadas historicamente, são legislações, de certa forma, recentes, que refletem a mobilização da sociedade em torno da temática da educação étnico-racial. Evidenciam um dado período histórico, marcado pelo ressurgimento dos

movimentos sociais e uma luta pela emancipação humana em todos os seus sentidos.

Com estas evidências, podemos concluir não se tratar de matéria inédita a inserção de conteúdos referentes ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana aos currículos escolares. Denotam, como já afirmamos, um amplo histórico de disputas, presentes em várias regiões do país e a intensa mobilização de educadores negros e não-negros por uma educação que, deliberadamente, reconheça o papel da herança africana à nossa cultura e, que a partir disto, se posicione contrária a toda a sorte de preconceitos e discriminações voltados aos afro-descendentes.

Segundo o parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é com o intuito de enfrentar a posição de desigualdade vivida pela herança africana que a Lei 10.639/03 veio se posicionar. No papel de traçar orientações para o cumprimento da Lei, o parecer define, claramente, os seus objetivos e metas. Vejamos os objetivos:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (GONÇALVES & SILVA, 2004, p. 10).

Em relação às metas:

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. [...] O direito dos negros assim como todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de

africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. (GONÇALVES & SILVA, 2004, p. 11).

A respeito do público alvo a ser atingido, “destina-se o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados da elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino” (GONÇALVES & SILVA, 2004, p. 10). Além destes, o parecer menciona que o mesmo, também, reserva-se às famílias dos estudantes, aos próprios estudantes e a todos os cidadãos comprometidos com a educação brasileira que queiram buscar caminhos para o diálogo com todos os envolvidos com a educação escolar. Para sua elaboração, foi realizada consulta prévia, acerca da matéria tratada, aos movimentos negros, a Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores e a pais de alunos.

Em entrevista concedida em 29 de abril de 2004, a relatora do Parecer, conselheira Beatriz Petronilha Gonçalves e Silva (2008), lembra que foram encaminhados em torno de 1000 questionários a respeito da temática das relações raciais e as respostas evidenciaram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações e normas. Depois de redigido, a questão foi novamente submetida à análise, agora a um número menor de pessoas, e todos os que enviaram suas críticas e recomendações tiveram pelo menos uma de suas sugestões incorporadas ao parecer.

Trata-se de uma “política curricular” que visa ressarcir os “danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista” (GONÇALVES & SILVA, 2004, p. 11) pelos descendentes de africanos negros. Essa medida será efetivada por meio da adoção de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas por parte do Estado e da sociedade. Nesse sentido, tais reparações devem oferecer, de acordo com a autora, garantias à população negra não apenas do acesso à escola, mas de uma permanência exitosa na mesma. Implica uma política de reconhecimento, que demande justiça e igualdade em termos de direitos civis, culturais e econômicos. O que também requer a valorização da diversidade,

daquilo que distingue os negros dos outros grupos humanos que compõem a população do nosso país. Isto tudo requer:

Mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira. [...] Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. (GONÇALVES & SILVA, 2004, p. 12).

De acordo com a relatora, o Estado precisa oportunizar aos afro-descendentes uma política curricular que garanta às crianças negras sucesso em sua vida acadêmica. Isto representa não apenas a garantia de acesso à escola. É preciso dar-lhes condições de nesta escola permanecerem e de, sendo lhes oferecida uma educação de qualidade, concretizarem suas aprendizagens. Ao lado das políticas de reparações, é necessário que se invista em políticas de reconhecimento, capazes de propiciar mudanças em nível dos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas e modos de tratamento reservado aos negros. São, portanto, mudanças de caráter ético, culturais pedagógicas e políticas, relacionadas às relações raciais que precisam ocorrer nas escolas de todo o país. Uma vez que essas questões não dizem respeito apenas à escola, deverá ser fruto, conforme o parecer, de um trabalho conjunto que se dará entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais.

Apesar de reconhecer e anunciar que uma educação antirracista não é função somente da escola, o parecer deixa claro o seu papel privilegiado na implementação da luta e superação do racismo:

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados [...] Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao movimento negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito à educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela

superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. (GONÇALVES & SILVA, 2004, p. 16).

A determinação de se ensinar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana traz para as escolas envolvidas com a educação básica, o Estado e as instituições responsáveis pela formação de professores um compromisso de ampliação do foco curricular:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. É preciso ter clareza que o Art. 26 A acrescido a Lei 9394/96 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (GONÇALVES & SILVA, 2004, p. 17).

Esta ampliação do foco curricular deve se voltar à valorização da diversidade – parte constitutiva da nossa nação. E como afirma a autora citada, exige um constante repensar do currículo praticado em cada escola do país. Assim é que, na condução das atividades relacionadas aos objetivos da Lei 10.639/03, as diretrizes e o parecer apresentam alguns princípios filosóficos e pedagógicos norteadores. São eles: Consciência Política e Histórica da Diversidade; Fortalecimento de Identidade e de Direitos; Ações Educativas de Combate ao Racismo e à Discriminação.

No parecer que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estão presentes, segundo Rocha (2006), os principais argumentos defendidos pelos que lutaram a favor da promulgação da legislação que estamos discutindo. Quais sejam: valorização da identidade do negro; valorização das contribuições do negro na história do país; o combate ao mito da democracia racial e oportunização de conteúdos verdadeiros sobre o continente africano e sobre a história do Brasil para o conjunto da sociedade. Nesse sentido, este autor, acredita que o parecer tem se configurado como uma ferramenta

consideravelmente útil à implementação da Lei, oportunizando a reflexão da questão racial brasileira.

Não será uma Lei que distribuirá “justiça à mão cheia”. Antes, veio ela instituir um marco legal “[...] para todos aqueles que, compreendendo a injustiça desse sistema, possam se apoiar para lutar pelo respeito e ascensão da comunidade negra no Brasil.” (PARANÁ, 2005, p.35).

Acreditamos que somente a continuidade da luta, por meio da organização social, poderá fazer com que a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes não se transformem em letra morta, bem como garantir que a reparação devida aos negros possa se efetivar, corrigindo as desvantagens e as desigualdades dirigidas à população negra brasileira.

A Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações da Educação Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são medidas, denominadas de ações afirmativas, que se encaixam em um conjunto de ações políticas “[...] dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória.” (GONÇALVES & SILVA, 2004, p. 12). Ações estas que são requeridas pelo Programa Nacional de Direitos Humanos e por compromissos assumidos pelo Brasil, no plano internacional: Convenção da UNESCO de 1960, Conferência Mundial de Educação para Todos e a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

A organização dos grupos marginalizados e discriminados nos Estados Unidos permitiu que o debate acerca de políticas de ações afirmativas se desse há mais de seis décadas e a sua implementação ocorresse por volta dos anos de 1960. No Brasil, o debate é recente e se constitui em desafio atual, como bastante atual é o Decreto Federal de número 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui no âmbito da administração federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas.

Conforme Munanga (2001b), só muito recentemente é que políticas de ações afirmativas estão a fazer parte da ideologia antirracista, e apresentam como objetivo “oferecer aos grupos discriminados e excluídos, um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas

do racismo e de outras formas de discriminação.” (MUNANGA, 2001b, p. 1). Também chamadas de políticas compensatórias ou discriminação positiva, como já dissemos, foram aplicadas nos Estados Unidos desde 1960, no sentido de oportunizar aos afro-americanos a participação na mobilidade social. Para o autor, que defende ações voltadas para esse sentido,

Num país onde os preconceitos e a discriminação racial não foram zerados, ou seja, onde os alunos brancos pobres e negros pobres ainda não são iguais, pois uns são discriminados uma vez pela condição socioeconômica e os outros são discriminados duas vezes pela condição racial e pela condição socioeconômica, as políticas ditas universais defendidas, sobretudo pelos intelectuais de esquerda e pelo atual ministro da Educação não trariam as mudanças substanciais esperadas para a população negra. Como disse Habermas, o modernismo político nos acostumou a tratar igualmente seres desiguais, em vez de tratá-los de modo desigual. Daí a justificativa de uma política preferencial no sentido de uma discriminação positiva não encontrar ressonância entre setores ditos progressistas da nossa sociedade. (MUNANGA, 2001b, p. 1).

Neste excerto, o autor rebate a crítica feita por alguns intelectuais que, ao contrário das políticas de ações afirmativas, destinadas ao atendimento a determinados grupos, reclamam políticas universalistas, que se voltem ao atendimento das necessidades de toda a sociedade. Ora, os dados já trabalhados neste estudo e outros apresentados por vários de nossos institutos oficiais de pesquisas estão a demonstrar claramente a todos que queiram entender que os negros, no Brasil, são discriminados duplicadamente: tanto pela sua condição racial quanto pela sua posição socioeconômica – argumento muito bem evidenciado no texto acima enunciado.

De acordo com Souza Santos (2001, 2008), uma vez que os “ideais republicanos da igualdade” constituem-se, sistemicamente, como hipocrisia vivida por nosso sistema de poder, as inferioridades construídas historicamente precisam ser eliminadas por intermédio de ações afirmativas. Para este autor, apenas as pessoas pertencentes à “raça” detentora do poder se acham no direito de afirmarem que raça não existe e que a identidade étnica é uma invenção. Para ele, temos vivido numa democracia hipócrita, cujo máximo de consciência possível é a diluição da discriminação racial na discriminação social. Uma falsa democracia que, ao invés de admitir que os negros e os indígenas são pobres

dada à sua condição de raça, admite apenas que estes são discriminados porque são pobres.

Ao defender as políticas de ações afirmativas como um meio de garantir acesso mais igualitário de oportunidades e de tratamento para o grupo de afro-brasileiros negros, Siss (2003, p. 2) afirma que:

Em uma sociedade racialmente excludente como a nossa, na qual as desigualdades raciais são mascaradas pelo mito da democracia racial, a formulação e a implementação de políticas sociais exclusivamente universalistas, por não atacarem os mecanismos geradores dessas desigualdades, vêm operando antes como forma de atualização delas, que como instrumentos que concorram para dirimi-las. É que tais políticas aumentam, de forma escandalosa, o fosso que separa aqueles considerados como cidadãos, daqueles percebidos como não-cidadãos.

Para ele, as políticas de ações afirmativas possibilitarão, ao menos, a redução significativa dos índices de desigualdade racial e de violação dos direitos dos negros. Fatos esses que “[...] assumirão posição fundamental no processo civilizatório instituindo práticas político-pedagógicas, que possibilitarão a convivência dos membros dos diferentes grupos raciais em sociedades plurais de forma mais democrática.” (SISS, 2003, p. 2).

Rocha (2006, p. 96), apesar de não negar a importância da Lei 10.639/03 para os avanços na construção de novas relações sociais, afirma que as políticas de ações afirmativas “[...] ganham espaço no Estado, no momento em que as políticas focalizadas e compensatórias integram o discurso dos organismos internacionais financeiros”.

Assim, ao mesmo tempo que fazem parte da reivindicação dos movimentos sociais, as políticas de ações afirmativas se ligam à ação da “[...] classe dominante para a manutenção da lógica do capital, que produz todos os tipos de desigualdades”. (ROCHA, 2006, p. 97). Sobre a Lei em questão, outra reflexão feita pelo autor é de que a mesma não se encaixaria no conceito dado às políticas de ações afirmativas, uma vez que o seu caráter é permanente e seu foco volta-se não apenas a um dado grupo, mas à sociedade em geral.

Uma vez que a diversidade não constitui fator de superioridade e nem mesmo de inferioridade entre os grupos humanos (Munanga 2005a), pelo

contrário, constitui-se em fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral, compete à escola e a nós professores assumirmos, sem medo, nossas atitudes preconceituosas e racistas, a fim de que, desmistificando-as, possamos utilizar toda a nossa criatividade para buscar a efetivação de práticas educativas e linguagens antirracistas.

A inclusão, nos currículos escolares, da temática referente às culturas africanas representa, inicialmente, para Pereira (2007, p. 62):

O estabelecimento de políticas de ações afirmativas que permitem à sociedade brasileira reconhecer sua dívida para com os africanos e seus descendentes. Contudo, as disposições da Lei 10.639 vão além desse aspecto, ou seja, na medida em que ela se destina a promover justiça social, demonstra que a sociedade e o Estado brasileiros iniciaram – ainda que com atraso – uma revisão profunda dos valores que elegeram como legitimadores de suas estruturas.

Nesse aspecto, vale a pena apostar na eleição destes valores como meio de enfrentar a discriminação e os preconceitos vivenciados no interior da escola e da sociedade em geral, visto pretendermos, para um futuro próximo, que “o mundo dos brancos dilua-se e desapareça, para incorporar, em sua plenitude, todas as fronteiras do humano, que hoje apenas coexistem mecanicamente dentro da sociedade brasileira.” (FERNANDES, 2007, p. 36).

A pergunta que fica, após a explanação das temáticas tratadas nesse estudo, é: podem o Tema Transversal Pluralidade Cultural, a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares contribuir para o reconhecimento e o respeito à diversidade social e cultural no interior de uma escola? De que forma contribui?

5. DA PRÁTICA COTIDIANA: RECONHECIMENTO E RESPEITO ÀS DIFERENÇAS COMO FORMA DE SUPERAÇÃO DO PRECONCEITO E DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL?

Eu creio que não valeremos muito como artistas (e, obviamente, como homem, como gente, como pessoa) se, encontrada por sorte ou trabalho a coisa procurada, não continuarmos a levantar o resto das tampas, a arredar as pedras, a afastar as nuvens, todas, até ao fim. (SARAMAGO, 2008).

Nas seções anteriores, explicitamos algumas bases teóricas que têm direcionado a discussão em torno da temática da valorização do negro na constituição da sociedade brasileira, ao tempo que buscamos analisar e discutir importantes políticas públicas que, com base na consideração à Pluralidade e Diversidade brasileira, concretizaram os PCNs, a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes orientadoras. Nesta quinta seção, temos como desafio:

- a) Apresentar o processo da investigação empírica;
- b) Responder, com base na análise documental, como as orientações contidas tanto no Tema Transversal da Pluralidade Cultural quanto na Lei 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estão sendo executadas na escola – campo de pesquisa;
- c) Identificar como comunidade escolar pesquisada vivencia e se posiciona quanto às orientações destas políticas públicas e se elas têm contribuído para o reconhecimento e o respeito à Diversidade social e cultural no interior da escola.

Assim, no intuito de delinear o percurso da pesquisa de campo e responder ao problema que nos induziu a esta investigação, esta seção será apresentada em três subseções.

5.1. O processo de investigação

5. 1. 1 A Pesquisa Empírica

A escolha pela escola, campo da nossa pesquisa, deu-se pelo conhecimento obtido de que, naquele ambiente escolar, um grupo de educadores estaria desenvolvendo estratégias educativas e pedagógicas de combate à discriminação e ao preconceito racial, via reconhecimento e respeito à diversidade sociocultural brasileira.

Procuramos nos aproximar do campo de pesquisa com a hipótese de que o preconceito e a discriminação, causadores de danos cruéis à subjetividade de uma pessoa, manifestam-se no cotidiano da escola. Outra hipótese é a de que a escola, por meio de atividades estrategicamente elaboradas, pode contribuir para o equacionamento desta realidade e a sua não-eterna propagação. Deste modo, partimos da premissa de que, independentemente de suas limitações, a depender do modo como os trabalhos com o Tema Transversal Pluralidade Cultural dos PCNs e a Lei 10.639/03, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais que a regulamenta, ao privilegiar ações afirmativas, podem se revelar em mecanismos capazes de contribuir com o reconhecimento e o respeito recíproco entre as diferentes pessoas que convivem no espaço escolar e à formação de identidades humanas positivas.

O interesse, portanto, consistiu em aproximar-nos da escola, observar o seu funcionamento no que diz respeito à atuação da sua equipe diretiva, professores, funcionários e alunos. Procuramos entender como se processam as relações dentro deste grupo de pessoas e como é desenvolvido o trabalho referente à temática pesquisada, buscando apreender se o que foi e é trabalhado contribui para o reconhecimento e o respeito à diversidade social e cultural no interior desta escola.

Tendo em vista o tema da pesquisa – a Educação para a Diversidade: das Políticas Públicas ao Cotidiano Escolar – o seu problema, bem como o seu objetivo, fundamentamos a nossa investigação numa abordagem qualitativa de pesquisa. Trata-se de uma abordagem em que o processo de conhecer não se reduz a um elenco de dados isolados, entendendo que entre o mundo real e o

sujeito há uma relação dinâmica e uma dependência mútua entre o sujeito e o objeto - uma vinculação entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (CHIZZOTTI, 2000). Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Aqui, a perspectiva dos participantes será considerada quando da análise dos dados colhidos no campo investigado.

Segundo Triviños (1987, p. 125), o “teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial no qual se apóie o pesquisador”. No caso desta pesquisa, fundamentamos nossas análises no método do materialismo dialético, por entendermos que, no processo do conhecimento, existe uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto. Assim, a análise dos fatos leva em consideração a contradição dinâmica que os circunscrevem na realidade.

Com relação ao procedimento ou técnica utilizada na pesquisa, o estudo de caso foi o que melhor se coadunou com a questão a ser analisada, por se tratar de um tipo de pesquisa qualitativa, que “[...] consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89).

Para Triviños (1987), o estudo de caso se insere na categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa com profundidade. A escolha por este procedimento de pesquisa se deu pelas características de permitir um forte cunho descritivo; poder se valer de diversos instrumentos e estratégias; possuir profundo alcance de análises e de propiciar levantamentos de futuros questionamentos de pesquisas.

Os dados de apreensão da realidade escolar, objeto de nossa análise, foram coletados por meio de observação sistemática, com o objetivo de realizar exame mais detalhado dos fatos investigados. A fim de aprofundar algumas questões e esclarecer alguns aspectos da observação, realizamos entrevistas do tipo semi-estruturadas com 17 sujeitos participantes da comunidade escolar, com o intuito de compreender a forma como estes desenvolvem e apreendem o trabalho educativo voltado à valorização da diversidade social e cultural.

Castro e Abramovay (2006) deixam claro que a observação não deve se configurar por um simples olhar atento por parte do pesquisador, ao contrário,

deve estar ancorada por um problema de pesquisa; ser um olhar ativo que, ao mesmo tempo que se atém ao objeto investigado, permite que o campo fale. Um olhar capaz de captar as novas questões que a realidade observada, em um dado momento, venha a apresentar. Os dados recolhidos por meio da observação foram transformados em notas de campo. Estes dados – notas de campo – “[...] ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência. [...] incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar”. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 149).

Wrightsmann e Cook (1987) referem-se às notas de campo como instrumento de anotações detalhadas de tudo aquilo que um observador participante observa e ouve. Referem-se a esses dados como sendo um *script* de uma peça. Ainda que pareça irrelevante no momento dos registros, nenhum detalhe deve ser negligenciado, uma vez que a riqueza de detalhes aumenta as chances que o pesquisador tem da obtenção de dados úteis por ocasião da análise. Essa riqueza de detalhes também aumenta as chances do pesquisador ao tentar lembrar-se das minúcias, não se esquecer de nenhum dado relevante.

Os dados de observação foram colhidos no espaço escolar: salas de aula; pátio da escola; quadra de esportes; salas dos professores e em torno do prédio. Além de dados referentes à estruturação física da escola, procuramos, acima de tudo, observar as relações vivenciadas no seu cotidiano. Buscamos captar aspectos voltados a como a escola trabalha a diversidade social e cultural; como são vivenciadas as diferenças no seu interior pelos seus diferentes atores; como se dá a prática dos professores em relação à proposta trazida pelas diretrizes regulamentadoras da Lei 10.639/03; como são desenvolvidos pela escola os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; como se manifestam, no cotidiano escolar, as relações interpessoais no que diz respeito ao racismo, à discriminação e ao preconceito e qual é o grau de envolvimento da comunidade escolar no trabalho que a escola se propõe desenvolver em relação à efetivação de uma prática de respeito às diferenças e de uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória.

As observações em sala de aula aconteceram em uma turma da 7ª série do ensino fundamental e em uma turma do 3º ano do ensino médio do período

noturno. Permanecemos, por duas semanas consecutivas, no 3º ano do ensino médio assistindo a todas as aulas, e uma semana na 7ª série do ensino fundamental, também assistindo a todas as aulas. No horário destinado ao recreio e às aulas de Educação Física, também acompanhamos o cotidiano dessas turmas e a interação dos alunos entre si, entre eles e os demais alunos e com alguns funcionários da escola que nestes espaços se encontravam. No primeiro dia das observações em cada uma destas turmas, a coordenadora pedagógica, que já havia anunciado a nossa presença ao corpo de professores, conduzia-nos até a sala de aula e apresentava à turma como uma aluna da Universidade Estadual de Maringá que estava ali para conhecer a escola. Após cumprimentar a turma, sentava sempre em uma última carteira de uma das fileiras de alunos²⁶.

As entrevistas, como já dito, foram realizadas com dezessete sujeitos: nove profissionais da educação; sendo cinco professores, uma coordenadora pedagógica, a diretora, uma antiga coordenadora de um dos projetos desenvolvidos pela escola, uma funcionária e oito alunos: três da segunda fase do ensino fundamental, estudantes da 7ª série, e cinco estudantes do 3º ano do ensino médio. O objetivo foi captar, por meio da linguagem verbal, os discursos, entendimento e posicionamentos dos sujeitos frente às seguintes questões: Pluralidade Cultural, o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, questão racial no Brasil, preconceito, discriminação e a ação da escola como espaço de acolhimento às diferenças.

A entrevista semi-estruturada, segundo Bogdan e Biklen (1994), caracteriza-se por uma estrutura relativamente aberta, que permite, em meio ao seu andamento, uma ampliação dos temas considerados relevantes. Além disso, possibilita ao entrevistado narrar sua história de modo livre, utilizando-se de seu próprio vocabulário. Assim, a condução das entrevistas se deu de modo semidirigido, procurando interferir o mínimo possível nas respostas apresentadas,

²⁶ Assim que chegava à sala, depois de ser apresentada e me dirigir ao local onde sempre procurava me assentar, notava uma certa curiosidade por parte dos alunos com relação à minha presença e, por algum tempo me tornava objeto de análise por parte da maioria deles. Alguns espichavam os olhos para verem algumas das rápidas anotações que eu realizava em sala de aula. Em relação aos professores, percebia, também, uma certa mudança em seus comportamentos. Alguns chegavam a se dirigirem a mim, a fim de fornecerem alguma explicação em relação ao conteúdo trabalhado e à metodologia de trabalho proposta por ele (ela). No, entanto, no decorrer da aula, dependendo do envolvimento e do andamento dos trabalhos, bem como do nível de concentração exigido pelas atividades propostas, sentia que minha presença, aos poucos, ia causando menos impacto.

de modo que algumas respostas suscitaram outros questionamentos, que não estavam prescritos no roteiro aberto de indagações.

Tais entrevistas, segundo o consentimento formal do entrevistado, foram gravadas e, posteriormente, transcritas *ipsis litteris*. Na análise dos dados, a fim de manter o anonimato dos sujeitos entrevistados, foram atribuídos nomes fictícios a cada um deles. Os educadores foram entrevistados, segundo a sua disponibilidade. A maioria escolheu conceder a entrevista durante a sua hora-atividade. A entrevista com a antiga coordenadora do projeto se deu em sua residência. As entrevistas dos alunos também se deram no espaço escolar, no decorrer de nossa permanência na escola, nos horários de vacância de aulas.

Durante todo o processo da pesquisa de campo, fomos constituindo algumas categorias de análise. Entendemos por categoria um conjunto de elementos que possui muitas características comuns e pode ser abrangido ou referido por um conceito ou concepção genérica. Em outras palavras, significa cada um dos conceitos genéricos, abstratos, fundamentais de que se pode servir a mente para elaborar e expressar pensamentos, juízos e julgamentos. (HOUAISS; SALLES 2001).

Estas categorias constituíram instrumentos que subsidiaram o exame e a interpretação dos dados e permitiram empreender respostas à contribuição do trabalho desenvolvido pela escola em relação ao reconhecimento e respeito à diversidade social e cultural. São elas:

- 1 - A escola como espaço de acolhimento às diferenças;
- 2 - Percepções dos sujeitos pesquisados sobre a questão racial;
- 3 - A relação entre violência e racismo na percepção dos educadores;
- 4 - A vivência do preconceito e discriminação racial na percepção dos educadores e dos alunos;
- 5 - Posicionamento da escola frente a atitudes racistas e discriminatórias e envolvimento da equipe escolar na prática de uma pedagogia antirracista;
- 6 - A percepção dos alunos a respeito do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola;
- 7 - Resultados do trabalho realizado sob a ótica de alunos e professores.

Em determinados casos, cruzaremos informações de todos os 17 sujeitos entrevistados, juntamente com as observações recolhidas, transformadas em

notas de campo. Em outros, ater-nos-emos a determinada parte envolvida diretamente na categoria de análise proposta.

Para uma melhor e mais adequada compreensão dessas categorias, faremos antes, como já dissemos, um estudo da escola campo de pesquisa, bem como dos seus documentos oficiais, que tratam do Tema da Pluralidade Cultural e do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola:

5.1. 2 A Escola – Campo de Pesquisa²⁷

A investigação de campo foi empreendida em um estabelecimento oficial de ensino fundamental e médio, mantido pelo governo do Estado do Paraná, por meio da Secretaria Estadual de Educação, localizado em um bairro periférico da cidade de Maringá/PR. O Colégio foi inaugurado em novembro do ano de 1996. O atendimento aos alunos se deu a partir de março do ano de 1997.

Durante quase dez anos funcionou em um prédio conjugado a uma escola mantida pelo poder público municipal, que atendia alunos na modalidade da educação especial e da 1ª fase do Ensino Fundamental. Em agosto de 2006, após um longo e histórico processo de mobilização de toda a comunidade escolar, ganhou um novo e amplo prédio, localizado cerca de mil metros do antigo:

Trata-se de uma boa estrutura física composta por 16 salas de aula, biblioteca, banheiros em quantidade suficiente para o número de alunos e funcionários atendidos, amplo refeitório, cozinha, laboratório de Informática, laboratório de Química, Física e Biologia, salão multiuso, secretaria, sala da coordenação pedagógica, sala da supervisão educacional, sala para os professores, sala da diretoria, quadra poliesportiva coberta e pátio com passarela coberta. (NOTA DE CAMPO, Nº 1).

O colégio funciona em três turnos: matutino, vespertino e noturno. As aulas do período da manhã iniciam-se às 7 horas e 30 minutos e terminam às 11 horas

²⁷ Os dados relativos à escola e sua organização pedagógico-administrativa foram extraídos do Projeto Político Pedagógico da Escola do ano 2006, ainda em vigor (PPP, 2006).

e 45 minutos e destinam-se a alunos da segunda fase do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, atendendo, nesse período, a um total de 17 turmas²⁸. As aulas do período da tarde iniciam-se às 13 horas e 5 minutos e terminam às 17 horas e 30 minutos; este período responde à segunda fase do ensino fundamental com o funcionamento de sete turmas. As aulas do período noturno têm início às 19 horas, com término às 23 horas. Atende a uma turma de 6^a, 7^a e 8^a séries do ensino fundamental e a seis turmas do ensino médio. Ao todo, nos três turnos de exercício escolar, são atendidos cerca de 1.100 alunos.

De acordo com o Regimento Interno da escola, o órgão máximo de direção do Estabelecimento de Ensino ora analisado é o Conselho Escolar, organizado no ano de 2005. O mesmo apresenta-se como “[...] instrumento de Gestão Colegiada e de participação da Comunidade Escolar, numa perspectiva de democratização da Escola Pública”. (PPP, 2006, p. 20).

A escolha da direção e vice-direção da escola é feita por intermédio do voto direto de toda a comunidade escolar. Aos eleitos cabe, de acordo seu Regimento Interno, a gestão dos serviços escolares, no sentido de garantir o alcance dos objetivos educacionais da escola, definidos no seu Projeto Político Pedagógico. Quanto à equipe pedagógica, está sob a sua responsabilidade a coordenação e implantação das Diretrizes Pedagógicas emanadas da sua mantenedora. Para tanto, a escola conta com quatro coordenadoras pedagógicas, graduadas e pós-graduadas na área da Educação. Em relação ao corpo docente, a escola possui quarenta profissionais, sendo que 7% já obtiveram o grau de mestre em educação e outros 7% estão por obtê-lo; 76% possuem alguma especialização em sua área de formação e 10% estão cursando uma especialização.

A escola também prevê, no seu Regimento, a atuação do Conselho de Classe, cujo objetivo é avaliar e auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da escola. Trata-se de um órgão colegiado, de natureza consultiva e deliberativa em termos de assuntos didático-pedagógicos. O Conselho reúne-se bimestralmente, de acordo com previsão do Calendário Escolar, podendo ser convocado extraordinariamente pela sua direção, mediante a necessidade de discussão de algum assunto de extrema relevância.

²⁸ Durante esse ano de 2008, no período da manhã, uma turma funcionou no laboratório de química.

No que se refere à equipe administrativa, conta com uma secretária geral e cinco auxiliares de secretaria. Fica ao encargo da secretaria da escola todo o trabalho de escrituração escolar e organização das correspondências oficiais da instituição. Em termos de escolaridade, todos os funcionários deste setor, possuem o ensino médio completo – nível de escolaridade exigido para o desempenho profissional na função.

As atividades de serviços gerais – manutenção, preservação, segurança e merenda escolar – são desempenhadas por dez funcionárias. Sendo que três delas se encarregam do serviço de merenda escolar, uma responde pela inspetoria de alunos e as outras realizam serviços voltados à limpeza e conservação do prédio.

A escola mantém uma biblioteca e, para tanto, conta com uma profissional encarregada pelo seu funcionamento. Tal espaço pedagógico se destina à comunidade escolar e funciona nos turnos de funcionamento da escola. O acervo de livros é de cerca de 3.500 exemplares de variadas classificações literárias.

Em pesquisa realizada pela escola a respeito das condições socioeconômicas dos estudantes, a fim de subsidiar a elaboração do PPP – 2006, os dados recolhidos apontam que os alunos atendidos são oriundos de famílias compostas, em média, por quatro a seis pessoas, cuja renda salarial mensal está situada entre dois a três salários mínimos por família, e 83% delas residem em casa própria, financiadas em conjuntos habitacionais, próximos à escola. No que se refere aos programas do governo, 29% recebem Bolsa-Família, 13% Vale Gás, 9% recebem o Leite da Família, 8% participam do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI e 5% participam do programa Luz Fraterna.

Em relação ao nível de escolaridade, 54% dos componentes das famílias possuem ensino fundamental incompleto e o número de pessoas sem nenhuma escolaridade gira em torno de 7%. Segundo o Projeto Político Pedagógico, trata-se de:

Uma comunidade de famílias trabalhadoras que em sua maioria deixam os filhos em casa sozinhos para trabalhar, conseqüência disto são crianças envolvidas com drogas, violência, meninas muito jovens que engravidam e quando os pais descobrem o que está havendo com os filhos muitas vezes a solução já está longe de ser alcançada. (PPP, 2006, p.35).

O bairro carece de equipamentos de lazer e recreação, o local mais frequentado pelas famílias é a Igreja. Como a maioria da comunidade é formada por crianças e jovens, a rua é outro local que aparece como destaque de frequência nas horas vagas.

5.2 Como as orientações do Tema Transversal Pluralidade Cultural, da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares que a regulamentam se fazem presentes nos documentos que subsidiam a prática pedagógica da escola?

A escola em que empreendemos a pesquisa nos informou que tem procurado trabalhar com a pluralidade cultural e social brasileira e é por meio deste trabalho que tem buscado combater o preconceito e a discriminação racial em seu interior, desenvolvendo uma prática pedagógica em cumprimento à Lei 10.639/03 e às suas diretrizes regulamentadoras e ao tema da Pluralidade Cultural. Assim, nesta subseção objetivamos apresentar dados de modo a responder à indagação acima formulada. Estes servirão de instrumentos imprescindíveis à identificação e análise das possíveis contribuições de tal prática às relações travadas no cotidiano escolar.

São dados recolhidos por meio da leitura dos seguintes documentos da escola pesquisada: Projeto Político Pedagógico; Plano de Ação 2008 e outros projetos desenvolvidos, tais como o Projeto Negritude e Cidadania e o Projeto Cultura Afro-brasileira e Africana na escola. Além destes, dados obtidos por intermédio das observações e entrevistas constituem fonte de resposta ao questionamento.

É importante ressaltar que, apesar de ter sido formulado há 11 anos, numa gestão de outro governo, com posições ideológicas diferenciadas do atual, os PCNs e as diretrizes curriculares que os regulamentam, bem como as orientações emanadas dos mesmos ainda estão a vigorar. Quanto à Lei 10.639/03, formulada na primeira gestão do atual governo, embora seja uma legislação formulada há cinco anos, ainda carece de ampla discussão e debate, uma vez que poucas instituições de ensino têm incorporado ao seu currículo aspectos ligados ao seu conteúdo. Tanto um quanto o outro documento representam conquistas, ainda que sob determinados pontos de vista, limitadas, da sociedade organizada, e,

como dissemos na introdução deste trabalho, acreditamos que, a depender do modo como forem viabilizados, podem se constituir em consideráveis mecanismos à superação do preconceito e da discriminação no espaço educativo e à promoção de relações sociais marcadas pelo respeito aos direitos da pessoa humana.

O registro dos princípios filosóficos e didático-pedagógicos que a escola afirma assumir, elencados em seu PPP, foi realizado, tendo em vista que eles nos informam acerca da concepção de homem, sociedade, ato educativo e a função da escola assumidos pela instituição pesquisada – fatores considerados por nós primordiais a uma escola que pretenda trabalhar uma educação para além das manifestações preconceituosas e discriminatórias.

A concepção de homem, presente no Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, é marcada pela capacidade que ele possui de produção dos bens culturais, ajustando, continuamente, a natureza às suas necessidades.

Sabe-se que o que caracteriza o homem é o fato dele necessitar continuamente estar produzindo a sua existência. Em outros termos, o homem é um ser natural peculiar, distinto dos demais seres naturais, pela seguinte razão: enquanto estes em geral – os animais inclusive – adaptam-se à natureza e, portanto, têm já garantidas, pela própria natureza, suas condições de existência, o homem precisa adaptar a natureza a si, ajustando-a, seguindo suas necessidades. Esta é a marca distinta do homem, que surge no universo, no momento em que um ser natural se destaca da natureza, entra em contradição com ela e, para continuar existindo, precisa transformá-la. Eis a razão pela qual o que define a essência da realidade humana é o trabalho, pois é através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades. (PPP, 2006, p. 40).

No que toca aos princípios didáticos e filosóficos, segundo o exposto no seu Projeto Político Pedagógico, entende o trabalho educativo como “o ato de reproduzir em cada indivíduo o que foi, e é produzido histórica e coletivamente pela humanidade”. Mediante isto, afirma que a escola tem como função a socialização do conhecimento sistematicamente elaborado, devendo levar em conta a cultura erudita sem, no entanto, “[...] menosprezar a cultura que emana da raiz da comunidade local, como a cultura afro-brasileira”. (PPP, 2006, p. 38, grifo nosso).

Entende a cidadania – pleno gozo de direitos civis, políticos e sociais – como condição fundamental para a plena realização do ser humano. Poder participar e usufruir dos bens materiais, assim como “[...] participar das relações de poder que perpassam as relações sociais, construindo uma sociedade sem dominação, opressão, exploração e exclusão” representam formas de usufruto da cidadania. (PPP, 2006, p. 39).

A escola, na atual sociedade, marcada pelo fenômeno da globalização das comunicações, momento de crise de normas e valores, recebe “toda carga de tensão e conflito decorrente desta crise”, tem como parâmetro uma proposta de trabalho que “[...] auxilie na organização de pressupostos norteadores e instrumentos didático-metodológicos que possam explicitar o funcionamento das relações sociais, refletir a totalidade, superando a visão alienadora da educação”. (PPP, 2006, p. 40) .

Com base na Pedagogia Histórico-Crítica, entende que a prática educativa, a ser desenvolvida pela escola precisa, para além da exigência de vida social, oportunizar aos indivíduos o provimento dos conhecimentos e experiências culturais, capazes de os tornarem aptos a uma atuação na sociedade. Nesta perspectiva:

É necessário garantir a todos o direito de participar do processo de escolarização, tendo em vista a aquisição de um instrumento que possibilite aos sujeitos sociais a movimentação dos bens culturais criados pela humanidade. [...] O real compromisso da escola é a transmissão de conhecimentos numa dinâmica de reflexão histórica que possibilite ao educando: observar, analisar, conhecer, compreender, refletir, interpretar e pensar criticamente a realidade da sociedade em que está inserido, tornando-se capaz de atuar como agente transformador. (PPP, 2006, p. 42).

Compreende que o trabalho pedagógico desenvolvido com qualidade pode contribuir com a redução das desigualdades sociais e culturais existentes na sociedade.

No que se refere à concepção de aprendizagem, enuncia que a mesma ocorre por meio da interação entre o aluno e o conteúdo que está sendo ensinado, sendo o aluno o construtor do seu conhecimento; o professor o mediador, capaz de criar condições propícias para que a aprendizagem se realize. Assim,

Para que os objetivos do professor sejam alcançados, o profissional da educação deve se colocar numa posição não de mestre, mas de educador, vendo na profissão não um simples trabalho, mas um ideal de vida. Resumidamente, podemos dizer que é preciso ter paixão pelo que se ensina e não perdendo jamais a confiança no homem, nutrindo respeito às vidas que lhe foram confiadas. (PPP, 2006, p. 52).

No processo de construção do conhecimento, o professor deve:

Respeitar as características individuais dos alunos, bem como o ritmo de cada um. No entanto, isto não significa que o professor em sua tarefa como mediador do conhecimento deva deixar de propor novas situações, mediante as primeiras dificuldades dos alunos, pois, cada nova situação mesmo que não resolvida poderá acrescentar algo que será de importância fundamental para a construção do conhecimento. O professor deve sempre instigar o aluno para o conhecimento, favorecendo novas situações que levam a novas formas de solucionar o mesmo problema. (PPP, 2006, p. 45).

O conhecimento, para a escola que ora analisamos, é aquele entendido como fruto das relações humanas. Não é algo estático e encontra-se em constante movimento. Assim, a proposta pedagógica deve privilegiar a realidade do aluno, assim como o conhecimento adquirido em experiências externas à escola, oferecendo a ele condições para que, a partir do conhecimento da sua realidade, possa compreender as relações sociais mais amplas por meio da apropriação do conhecimento científico. (PPP, 2006).

Baseados na crença de que a função social e política da escola é a formação de sujeitos participativos, responsáveis, críticos e criativos, metodologicamente, a escola optou pelo desenvolvimento de uma prática de ensino baseada na pedagogia histórico-crítica e procura vislumbrar o seu processo pedagógico, baseando-se em autores como Saviani e Gasparin. No Projeto Político-Pedagógico da escola, são citadas e trabalhadas, tais como desenvolvidas no livro, *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*, do autor João Luiz Gasparin, cada uma das cinco fases em que se divide a proposta metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica.

A matriz curricular adotada pela escola para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries e ensino médio segue as normas de instrução nacional e estadual vigentes:

- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96;

- as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, instituídas pela Resolução CEB n.º 02/ 1998 da Câmara da Educação Básica²⁹;
- as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituídas pela Resolução CEB n.º 15/98;
- o Parecer n.º 1000, de 07/11/03, do Conselho Estadual de Educação/PR, referente à Consulta sobre a Deliberação CEE nº 4/99- Base Nacional Comum e Parte Diversificada.

No que se refere ao ensino fundamental, a escola atende a alunos, na sua grande maioria, oriundos da rede municipal. Sua concepção pedagógica para este nível de ensino possui as seguintes características:

- Seu caráter obrigatório e gratuito a todos e todas;
- O Ensino Fundamental está para atender uma grande parcela da população historicamente excluída da sociedade;
- Deve proporcionar a todos os alunos conhecimentos específicos das diferentes linguagens;
- O Ensino Fundamental deverá contemplar a educação do campo. A educação escolar indígena, o EJA e alunos com necessidades especiais;
- Deve articular os conhecimentos sistematizados;
- Para os que não tiveram acesso à escola na idade correta, deverá ser proposto o EJA- Educação de Jovens e Adultos;
- Deve atender alunos trabalhadores. Objetivos: formação humana e acesso à cultura geral;
- Deve promover o respeito à diversidade de culturas, cor, raça, gênero, religiões, e outras, coibindo qualquer tipo de discriminação e racismo. (PPP, 2006, p. 78, grifo nosso).

Em relação às propostas curriculares para cada área do conhecimento, a análise feita no conteúdo, metodologia e avaliação proposta para cada uma destas áreas permitiu evidenciar algumas referências ao estudo da cultura afro-brasileira e africana e ao debate em torno de atitudes de racismo e preconceito, nas seguintes disciplinas:

- Educação Artística – não aparece nenhuma referência explícita nos seus conteúdos estruturantes. Pelas várias referências à expressividade da arte popular brasileira, pensamos que, pode ser este um dos momento onde são

²⁹ Tal resolução, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, veio normatizar o que previam os Parâmetros Curriculares Nacionais com seus temas transversais.

inseridos, pelos professores, o conteúdo específico da cultura afro-brasileira e africana³⁰.

- Educação Física – da mesma maneira aparece apenas a nomeação a conteúdos gerais, explicitando o estudo das origens das manifestações artísticas, esportivas, corporais e estético-corporais.

- Ensino Religioso – na 5ª série, é feita referência ao estudo da “Ancestralidade – o espírito dos antepassados se torna presente”. Na 6ª série, aparece referência explícita a conteúdos ligados à religião de matriz africana: “Conteúdos estruturantes: Paisagem religiosa, Símbolos, Textos Sagrados Exemplo: dança, Candomblé, Raigang, ritual fúnebre, Via Sacra, festejo indígena de colheita, etc.” (PPP, 2006, p. 125).

- Geografia – na parte dos conteúdos estruturantes que tratam a respeito da Dinâmica Cultural Demográfica, aparece referência explícita, em todas as séries do ensino fundamental, a conteúdos específicos relacionados às formações e conflitos étnicos, religiosos e raciais.

- História – em todas as quatro séries da segunda fase do ensino fundamental, aparecem referências explícitas a conteúdos referentes ao estudo da África e às sociedades africanas. Conteúdos como: as primeiras civilizações na África, Europa e Ásia; Os reinos e sociedades africanas e os contatos com a Europa; Diáspora africana; O processo de abolição da escravidão e o Brasil; Independência das colônias afro-asiáticas e África e América Latina no contexto atual. (PPP, 2006).

- Língua Portuguesa – não explicita os conteúdos a serem trabalhados em cada unidade de conteúdo estruturante. Vejamos tais propostas: Prática da Oralidade: a linguagem oral como parâmetro para o domínio da linguagem escrita; Prática da leitura: desenvolvimento da prática da leitura; Prática da Escrita: uso do mecanismo escrito como forma de socialização do saber.

No tocante ao Ensino Médio, a escola traz como objetivo, para esse nível de ensino, oferecer uma proposta curricular que considere as especificidades do atual período histórico. Isto requer pensar numa proposta de educação que

³⁰ A escola entende por conteúdos estruturantes os saberes/conhecimentos de grande amplitude, conceitos ou práticas que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados basilares e fundamentais à compreensão de seu objeto de estudo e/ou de suas áreas. (PPP, 2006, p. 164).

atenda aos anseios por uma sociedade justa.

Humanista e tecnológica, que ofereça uma formação pluridimensional, para além do humanismo clássico e da profissionalização específica. Uma proposta de educação que possibilite ao estudante condições tanto de se inserir no mundo de trabalho quanto de continuar seus estudos, ingressando no ensino superior. Assim, a especificidade do Ensino Médio, enquanto Educação Básica, não afasta nem dissocia da vida e do mundo do trabalho, mas não deve submetê-lo aos interesses do mercado. (PPP, 2006, p. 167).

Para a escola, o trabalho, princípio educativo, remete à necessidade de repensar o currículo e os conteúdos de todas as áreas do conhecimento. O trabalho pedagógico com esses conteúdos pressupõe incorporar uma:

Reflexão crítica a respeito dos constructos históricos que transformaram o trabalho criador em trabalho alienado, uma reflexão crítica sobre a produção científica e tecnológica, consideradas formas hegemônicas de trabalho socialmente valorizado e suas implicações sociais de modo que os interesses que levaram à produção e à fragmentação tanto do trabalho quanto do conhecimento sejam colocados em discussão. (PPP, 2006, p. 168).

Na forma de apresentação das propostas curriculares para cada disciplina, segundo o projeto político-pedagógico da escola pesquisada, são indicados apenas os conteúdos estruturantes das mesmas. Anuncia que, no planejamento anual, tais conteúdos são explicitados de maneira contextualizada.

Na proposta curricular para a disciplina de Artes, aparece um tópico específico de conteúdo estruturante que faz referência explícita à “arte afro-brasileira”.

Na proposta curricular para o ensino da Educação Física, aparece referência ao estudo da diversidade e nomeia alguns conteúdos estruturantes como: a dança, a ginástica, o esporte e as lutas.

Dentre os conteúdos estruturantes para o ensino da Geografia, é feita menção, no 2º ano do ensino médio, no que se refere à composição demográfica, à inserção do estudo das relações étnico-raciais.

Em relação à disciplina de História, nos três anos do ensino médio, em meio aos conteúdos estruturantes, há menção às relações culturais, relações de

trabalho, estudo a respeito da cultura africana e o movimento de resistências dos negros escravizados.

São essas as áreas de conhecimento que, no que diz respeito aos conteúdos estruturantes de cada uma das disciplinas obrigatórias do ensino médio, fazem alguma referência explícita a conteúdos ligados ao continente africano e à história da África ou mesmo mencionam alguma reflexão sobre questões raciais.

De todos os projetos que a escola desenvolve, quatro deles, segundo o PPP, “[...] merecem destaque, por terem envolvimento de toda a comunidade escolar e atingirem diversas áreas do conhecimento que colaboram para melhor desenvolvimento intelectual e cultural de nossos alunos” (PPP, 2006, p. 67). São eles: Agenda 21, Negritude e Cidadania, Educação Com Ciência e Projeto pela Paz na Escola.

Apresentaremos abaixo o Projeto Negritude e Cidadania, dada a relevância manifestada no PPP e nas entrevistas concedidas. De acordo com a diretora, é ele quem agrega o trabalho em torno da temática das diferenças e do cumprimento à Lei 10.639/03.

5.2.1 Projeto Negritude e Cidadania

O projeto intitulado Negritude e Cidadania teve início no ano de 1997. Tal projeto, conforme o PPP (2006, p.70), foi concebido por duas professoras ao notarem a “[...] dificuldade de relacionamento que havia entre alunos(as) negros(as) e não negros(as)”. Essas professoras, no sentido de discutirem e evidenciarem a discriminação sofrida pelos alunos afro-descendentes, iniciaram um trabalho de valorização da cultura negra. Tal trabalho, que traz como lema a “Promoção da Igualdade na Diversidade” justifica-se, uma vez que a sociedade, de maneira geral:

Ignora o preconceito velado que existe contra os descendentes africanos que tiveram uma significativa importância na construção do nosso país. Nossa Lei Maior (Constituição Federal de 1988), contudo, democratizou plenamente as relações sociais, determinando que: “constitui objetivo fundamental da República promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (CF/88,

art.3º, Inciso IV). Todavia, apenas a lei considerada abstratamente não é suficiente para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna, sendo imprescindível a participação de todos no combate a discriminação. Assim, se o acesso à cultura representa um direito de todos, crianças e adolescentes devem estar inseridos nesse contexto, principalmente em um bairro de maioria negra [...] pela música, dança, etc. haverá um olhar sobre a diversidade cultural, resgate à cultura afrodescendente, valorizando sua participação social, uma vez que são maioria nesse Conjunto e por pertencerem a famílias de baixa renda. (PPP, 2006, 71).

O Projeto Negritude e Cidadania objetiva mudanças que possibilitem a “inserção social no desenvolvimento igualitário dos indivíduos”. Acredita que o silêncio e a invisibilidade que estão a envolver a temática das relações raciais no Brasil “favorecem que as diferenças sejam entendidas como desigualdade e o negro(a) como sinônimo de desigual e inferior”. Uma vez que a questão das desigualdades não configura um problema dos negros, mas um desafio para a democracia brasileira, propõe a identificação dos conflitos raciais existentes nas atitudes discriminatórias e preconceituosas, no sentido de se trabalhar na escola que “todos digamos não ao racismo e que juntos, promovamos o respeito mútuo, o respeito ao outro, e a possibilidade de falarmos sobre as diferenças sem medo, sem receio e sem preconceito”. (PPP, 2006, p. 72).

A metodologia de desenvolvimento do Projeto Negritude e Cidadania consta de:

[...] debates em sala de aula, discutindo a diversidade racial e a atual situação do negro na sociedade brasileira; palestras com profissionais negros; apresentação de filmes que retratam a discriminação e meios de combatê-la; teatro de fantoches produzido, escrito e interpretado por alunos; realização de painéis e debates, desfile de trajes africanos, ressaltando a diversidade étnica/cultural; realização de oficinas de dança afro e de capoeira; apresentação de músicas que resgatem o legado dos ancestrais africanos do nosso cotidiano. (CEERT, 2003, p. 78).

Deste projeto, no ano de 2001, surgiu o Grupo de Dança Acotirene³¹ que, tendo como aspectos motivadores a música, a dança, as artes de rua, o folclore e

³¹ As mulheres negras tinham um papel de destaque na sociedade do quilombo dos Palmares, eram também detentoras de poder, como acontecia no seio das nações e etnias banto. Assim, ficava nítido que os palmarinos visavam reconstruir sua cultura, seus valores, sua ordem social à luz da experiência e lembrança do modelo africano, diferentemente de como se pautava a estrutura social empreendida pelos lusitanos. Neste sentido, Acotirene, foi uma das grandes guerreiras negras, que junto com Zumbi, lutavam por um mundo melhor e espelha esse contexto de importância da mulher na sociedade palmarina. (FONSECA, 2009).

o artesanato, coloca-se, segundo a escola, a favor da quebra da invisibilidade do negro na sociedade, na luta por dismantelar o mito da democracia racial brasileira. Os encontros desse grupo sempre aconteceram aos sábados pela manhã, com palestras voltadas à discussão das questões pertinentes ao tema das relações raciais, filmes, debates, oficinas de música e dança, abertos a todos os alunos e demais pessoas da comunidade que quisessem participar.

O interessante era o seguinte: quem participava: mãe de aluno, zeladora da escola, a gente sempre ensinou que todo funcionário educa, que a merendeira educa, então era todo mundo. Não era assim, agora, era coisa de escola e quem faz a limpeza não. Não era assim. Participava todo mundo. Todos participavam ali com a gente. Pai desfilava, mãe desfilava, tinha uma vózinha, que eu me encanto quando eu olho as fotos. Que ela sempre estava lá. Sempre pronta para desfilar. (Entrevista com a professora Luisa).

Em 2002, o projeto Negritude e Cidadania foi inscrito no concurso: Prêmio Educar para a Igualdade Racial – Experiências de Promoção da Igualdade Racial/Étnica no Ambiente Escolar, promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT. O CEERT é uma organização não-governamental do Estado de São Paulo que desde 1990, produz diagnósticos sobre relações raciais e de gênero e elabora políticas e programas institucionais destinados à promoção da igualdade de oportunidade e tratamento, visando eliminar todas as formas de discriminações. O concurso foi realizado em parceria com a Fundação Kellogg, a Fundação Ford, o UNICEF, a UNESCO, a AMCE – Negócios sustentáveis, o Banco Real, o Sesc Vila Mariana e a Prefeitura de São Paulo. O Projeto Negritude e Cidadania, foi escolhido entre os dez melhores trabalhos, na categoria ensino fundamental que trataram de promoção de experiências de promoção da igualdade racial/étnica no ambiente escolar. Teve o resumo do projeto publicado e amplamente veiculado em um livro de registro dos ensaios premiados³², publicado pelo CEERT em parceria com o Ministério da Justiça, via Secretaria de Estado dos Direitos Humanos.

Visto que o Projeto passou a ter uma amplitude maior, atingindo a

³² Esse material de publicação do CEERT (2003) foi lançado durante a realização do Fórum Mundial de Educação e Fórum Social Mundial, acontecidos na cidade de Porto Alegre/RS, em 2003, conforme carta expedida às coordenadoras do Projeto, anexada ao final deste trabalho.

comunidade jovem do bairro onde se situa, a escola, no intuito de angariar fundos para a manutenção das atividades do Grupo de danças, em 2003, inscreveu-o na Lei de Incentivo Cultural de Maringá, tendo sido contemplado com recursos financeiros.

Outra realização do Projeto Negritude e Cidadania, no ano de 2003, foi a realização de um grande espetáculo no Teatro Calil Haddad³³ com apresentação de danças e músicas pelos integrantes do grupo Acotirene e alguns convidados da comunidade maringaense. A apresentação intitulou-se *Diferentes, Mas Iguais*.

Nos anos de 2004 e 2005, o Projeto continuou a ser desenvolvido na escola. Contava com a participação de jovens da comunidade do bairro e, constantemente, o seu grupo de danças era convidado a participar de apresentações na cidade de Maringá (PROJETO NEGRITUDE E CIDADANIA, 2006).

Como resultados alcançados por meio do trabalho realizado pela escola, esta declara ter havido³⁴ maior integração entre alunos negros e não-negros; melhora na auto-estima do aluno negro e consequente melhoria da sua participação nas atividades acadêmicas e no desempenho escolar, assim como a quebra da invisibilidade do negro, mediante a presença dos afro-descendentes nos cartazes e demais apresentações, propiciando valorização da cultura dos diferentes grupos étnicos. (CEERT, 2003).

Referente ao Projeto Negritude e Cidadania, em análise empreendida pela comissão julgadora do Prêmio Educar Para a Igualdade Racial – Experiências de Promoção da Igualdade Racial/Étnica no Ambiente Escolar, foi registrado no livro de publicações de experiências vencedoras, o seguinte:

A experiência trabalha a proposta de maneira bastante detalhada e objetiva. Ela enfatiza a relevância do tema e a necessidade de

³³ O Teatro Calil Haddad é o maior e melhor teatro da cidade de Maringá. O espetáculo apresentado pela escola teve todas as ocupações do teatro lotadas pela comunidade escolar, representantes da Secretaria Estadual de Educação, representantes da Prefeitura Municipal, alunos da escola, familiares dos alunos e diversos outros convidados.

³⁴ A menção escrita, por parte da escola a estes resultados alcançados, encontra-se no material do CEERT, que, como já o dissemos, traz o resumo das experiências vitoriosas no concurso Prêmio Educar Para a Igualdade Racial – Experiências de Promoção da Igualdade Racial/Étnica no Ambiente Escolar.

trabalhá-lo pedagogicamente no interior da escola e sobremaneira na sala de aula. A experiência tem começo, meio e fim. E essas são características essenciais para todo e qualquer trabalho que se pretende ser pedagógico. A prática pedagógica das três disciplinas é perfeita e coerente com os objetivos propostos, tanto quanto o produto do trabalho. (CEERT, 2003, p. 79).

Posterior ao ano de 2005, com a saída da professora que coordenava o projeto, tendo em vista a sua aposentadoria, o projeto continuou ainda a funcionar, segundo a diretora da escola, “[...] sem a parte artística. A parte artística, não conseguimos, mas a semente foi plantada e, aqui no colégio, para qualquer professor que você for perguntar, ele sabe a Lei 10.639/03” (NOTA DE CAMPO, nº 1).

Em relação à descontinuidade do grupo de dança Acotirene e a respeito de como a escola está encaminhando atualmente o Projeto Negritude e Cidadania, atentemos à fala da diretora da escola:

Deu uma espalhada no grupo. A gente tentou fazer o trabalho dela [menção à coordenadora do projeto], mas ela era doutora no assunto, ela vinha, ela trabalhava a auto-estima, fazia palestra, depois é que tinha a parte artística. E tinha essa aluna que tinha todo um dom para trabalhar com dança que concluiu o 3º ano e nos deixou. Em termos de conteúdo, continua. Os professores trabalham filmes, poesias de autores negros, música... Tudo isto que a gente mostra fora, os professores trabalham na sala de aula [...] aquele grupo de dança, que chamava a atenção, ele só está adormecido. Não é que acabou. Tem que ter alguém a assumir isto. (NOTA DE CAMPO Nº1).

De acordo com a diretora, houve tentativas por parte de alguns professores de continuar com o trabalho que, durante muito tempo realizava-se aos sábados, porém a motivação do grupo já não era a mesma. Mas os conteúdos, segundo ela, estão sendo trabalhados.

5.2.2 Projeto Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola

O Projeto Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola foi definido no Plano de Ação e elaborado para o ano letivo de 2008.

No Plano de Ação 2008, no que diz respeito aos desafios educacionais contemporâneos, a escola levanta como problema o enfrentamento diário de preconceitos e discriminações raciais e propõe como ações a serem desenvolvidas a busca de “parcerias com entidades específicas na comunidade (igrejas, postos de saúde) e fora dela para a realização de palestras com temas que abordem as necessidades da comunidade escolar³⁵”. (PLANO DE AÇÃO 2008, p. 01).

Assim, uma ação específica, para trabalhar o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nas disciplinas de História e Geografia, de modo interdisciplinar, foi a formulação do Projeto Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola.

Este Projeto, como o próprio nome já diz, traz como justificativa a relevância da discussão sobre a temática da Cultura Afro-Brasileira na escola. Tem como sujeitos, diretamente envolvidos, os professores das disciplinas de História, Português, Geografia, Artes e Educação Física. Além da relevância na discussão do tema, outra justificativa apresentada pelos professores é o fato de:

Ainda percebermos que um dos motivos de conflito entre alguns alunos tem sido o preconceito, provocado pela falta de não conhecer a sua própria história cultural, ligada às raízes africanas. Trata-se de uma discussão bastante apropriada, pois, envolve as relações de poder e a definição dos papéis que o negro tem ocupado historicamente na sociedade brasileira (PROJETO: CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA ESCOLA, 2008, p. 1).

Dos objetivos apresentados, vale destacar a discussão de questões relacionadas à importância da cultura afro-brasileira na formação de nossa sociedade; o conhecimento sobre a influência da cultura africana na vida do povo brasileiro; a análise das questões contemporâneas, envolvendo os afro-descendentes negros; o desenvolvimento da consciência de respeito à diversidade étnica e a compreensão da história africana com uma visão crítica

³⁵ Aqui, não há como não mencionar uma menção de louvor à atuação da escola, quando na realização de seu trabalho pedagógico, busca envolver a comunidade – naquilo que esta, com certeza, pode contribuir – em suas atividades educacionais, por meio do estabelecimento de parcerias. Trata-se de uma atitude coerente da escola que revela total sintonia com os princípios que a escola afirma nortear o desenvolvimento dos seus Projetos.

das relações de poder socialmente estabelecidas. (PROJETO: CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA ESCOLA, 2008).

A proposta metodológica, apresentada para o desenvolvimento do Projeto Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola, é a seguinte:

Leitura e análise de textos e diferentes documentos históricos sobre a cultura Afro-Brasileira e Africana; palestras sobre as temáticas; pesquisa e confecção de cartazes sobre os temas; apresentação de danças sobre a cultura Afro-Brasileira; análise de filmes sobre as temáticas; recitação de poesias com ênfase à cultura Afro-Brasileira; elaboração de músicas sobre a cultura Afro-Brasileira, como o rapper; confecção de máscaras africanas; dramatização de situações envolvendo o preconceito contra o negro. (PROJETO: CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA ESCOLA, 2008, p. 2).

A avaliação do referido Projeto será realizada levando-se em consideração a participação, o envolvimento, bem como as atividades desempenhadas pelos alunos. Para tanto, considerar-se-ão os avanços e as dificuldades relacionadas às atividades desenvolvidas, bem como a crescente diminuição dos conflitos motivados por preconceito e discriminação racial, entre alunos.

Este projeto foi desenvolvido no decorrer do ano e culminou com a apresentação, tradicionalmente realizada pela escola, que marca o encerramento da semana comemorativa ao dia nacional da consciência negra. Estivemos neste dia de comemorações e pudemos presenciar a animação do grupo de professores e de alunos. Além das pessoas ligadas à comunidade escolar, duas professoras de escolas da região, bem como o diretor da Assessoria da Comunidade Negra, da Prefeitura Municipal de Maringá, também, fizeram-se presentes. A noite foi aberta com uma fala do professor de história a respeito da influência da cultura africana na formação brasileira, seguida por diversas apresentações de poesias de escritores negros, dança, música, coreografia e, por último, a apresentação de um grupo de capoeira do bairro, cujo diretor é um ex-aluno da escola. Todas as poesias recitadas foram antecedidas por um breve relato a respeito do poeta – sua época e seus ideais de luta pela igualdade entre todas as pessoas.

As paredes do auditório que abrigou as apresentações foram enfeitadas com muitos cartazes, destacando características da diversidade cultural brasileira, fruto, segundo o professor Casimiro, de um trabalho de ensino e pesquisa

realizados nas aulas do último bimestre. Cartazes alusivos à cultura africana, em especial, enfeitavam o ambiente. Um grande mapa do Brasil, marcado por vários rostos, evidenciando as várias origens da população brasileira, fora confeccionado pelos alunos e fixado na parede do auditório. (NOTA DE CAMPO, Nº 14).

5.3 As orientações contidas no Tema Transversal Pluralidade Cultural, na Lei 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares que a regulamentam, vivenciadas pela comunidade escolar, contribuem para o reconhecimento e o respeito à diversidade sócio-cultural no interior da escola?

Como pudemos verificar, a escola-campo de pesquisa manifesta o reconhecimento da natureza plural e diversa da nossa sociedade. Mostra-se consciente da existência de uma hierarquia entre as diversas manifestações socioculturais que resultam em relações sociais perpassadas pela existência de manifestações preconceituosas e discriminatórias, especialmente contra as pessoas negras. Isto, somado ao fato de a escola se situar em um bairro periférico, onde “os pobres, o negro de vários bairros foram mandados para lá”, bairro a que “todos tinham preconceito”³⁶, levou um grupo de professores à formulação de projetos de trabalho cujo objetivo tem sido “a quebra da invisibilidade do negro na sociedade, desmantelando o mito da democracia racial brasileira, por meio da valorização da Cultura Afro-Brasileira e Africana”. (PARANÁ, 2005, p. 45)³⁷.

Esses elementos de análise evidenciam-se no Projeto Político Pedagógico da escola, no seu Plano de Ação para o ano de 2008 e no desenvolvimento dos projetos: Negritude e Cidadania, Projeto Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola, apresentados na subseção anterior.

Deste modo, a fim de responder se as orientações emanadas destas políticas públicas que analisamos, uma vez vivenciadas pela escola, contribuem

³⁶ Fala da Professora Luiza, durante a realização da entrevista.

³⁷ O primeiro caderno temático que trata da inserção dos conteúdos de História e cultura afro-brasileira e africanas nos currículos escolares, lançado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, traz o relato da experiência vivenciada pela escola que foi objeto de nossa pesquisa.

para o reconhecimento e o respeito à diversidade social e cultural no interior da escola, voltamos o olhar aos dados compilados da pesquisa empírica, trabalhados por meio das categorias elencadas e já anunciadas. Como afirmamos, foram elas que nos auxiliaram no desdobramento das análises que se seguem.

5.3.1 A escola como espaço de acolhimento às diferenças

Como temos afirmado ao longo deste trabalho, o reconhecimento da pluralidade da sociedade brasileira, marcada pelas diferenças, e a existência de diretrizes educacionais, que possibilitam levar isto em consideração, é resultado de incessantes lutas travadas por alguns segmentos da sociedade. As diferenças constituem-se em fator de superioridade de uns grupos sobre outros, gerando desigualdades sociais e desigualdades no acesso aos bens culturais e econômicos. Por isto mesmo que, para Praxedes (2005, p. 110), “é muito mais fácil chegarmos a um consenso sobre a necessidade do respeito às diferenças entre os humanos, do que termos, de fato, uma prática cotidiana de respeito aos diferentes”.

Importante instância socializadora, a escola, formadora não só de saberes escolares, mas de saberes sociais e culturais, precisa considerar cada aluno que chega até o seu espaço, independente de sua origem, e propiciar condições para que o mesmo seja tratado com respeito, reconhecendo-o em todas as suas potencialidades humanas. Ao fazer isto, ela estará contribuindo à formação de identidades positivas.

Para Baibich (2002, p. 121) “o assunto das diferenças e da identidade surge como algo que se faz cada vez mais necessário desenvolver, mas que encontra significativas barreiras”. De modo geral, o discurso sobre esta necessidade já é parte da realidade da escola. O nevrálgico, escreve ela, impõe-se em atitudes que manifestem coerência a um pensamento que defenda o respeito às diferenças.

No Relatório que regulamenta e subsidia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Gonçalves & Silva (2004) defende

que o sucesso de qualquer política pedagógica que queira reconhecer e valorizar a identidade cultural de seus alunos depende de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis.

Nesse sentido, procuramos ouvir do grupo de educadores da escola por nós pesquisada se haveria, por parte deles, o entendimento dessa necessidade de acolhimento às diferenças, isto é, se haveria dentro do grupo condições afetivas e intelectuais que pudessem respaldar o desenvolvimento de um trabalho nestas bases. Para isso, abrimos espaço, no questionamento que lhes fizemos, para que nomeassem dificuldades e possibilidades da escola se efetivar como este espaço de acolhimento. Analisemos algumas das respostas dos educadores³⁸ pesquisados:

Com certeza. Com certeza [a escola deve acolher as diferenças]. Eu acho que é aqui, na escola, que as diferenças vão aflorar. Você pode aceitar a pluralidade, as diferenças, mas trabalhar com ela é difícil. (Entrevista com a professora Anita).

A escola aceita a diversidade? Aceita e lida muito bem. (Entrevista com o professor Augusto).

Duas respostas que compartilham pontos de vista iguais e ao mesmo tempo diferentes no tocante ao lidar com as diferenças. Anita, pela sua fala, não deixa dúvida quanto à necessidade da escola ser espaço de acolhimento à diversidade, no entanto está ciente de que, embora seja importante, tal trabalho não representa algo de fácil execução. Já Augusto, afirma que a sua escola aceita as diferenças e lida muito bem com elas. Esse lidar muito bem com a diferença é dito, a nosso ver, de modo acrítico, e pode referir-se a qualquer dificuldade encontrada.

Os autores pesquisados são unânimes em afirmar que o trabalho com as diferenças não é prática corriqueira nas intuições escolares. Ao contrário, afirmam Dayrel (2001), Gimeno Sacristán (2001), McLaren (1993) e Apple (2001a) que os padrões de funcionamento da escola, na maioria das vezes, tendem mais à homogeneização do que ao acolhimento ao diferente. Estes autores chamam a nossa atenção para o modo pragmático como, em nossa sociedade, a educação,

³⁸ Vale lembrar que todos os nomes dos sujeitos desta pesquisa são fictícios.

por assumir um valor mercantilizado tem caminhado na direção da supervalorização do indivíduo em detrimento do fortalecimento das relações grupais. A fala do professor Casimiro, ao que tudo indica, expressa análise semelhante, porque, para ele:

Os alunos vêm de famílias diferentes, que têm uma educação diferente, E a gente tem de reconhecer isto nos alunos, porque, às vezes na sala de aula, a gente quer que todo mundo faça as coisas do mesmo jeito. Homogêneos [...] Hoje a gente já discute em outro nível, no da democracia, do respeito às diferenças, do respeito à religião do outro [...] E eu falo também da questão do respeito ao processo de aprendizagem dos colegas. Porque uns aprendem e fazem as atividades mais rápido, outros demoram mais. (Entrevista com o professor Casimiro).

O discurso do professor Arthur também é bastante interessante e merece ser apreciado, por exprimir um conceito relativo à diferença. Para ele, a diferença, de fato, existe, porém a constituição atual da escola dificulta o trabalho em torno desta temática. Vejamos:

Cada aluno tem uma cultura, cada aluno tem um conhecimento. Um tá mais à frente, outro tá mais atrás, o outro ainda não, e a gente tem que dar conta disso tudo. Dessa pluralidade cultural, né? Um aluno gosta de tal coisa, ele aprendeu na família dele tal coisa. Ele tem uma educação diferente. Cada um de nós tem uma educação, na família, diferente, que a gente traz aqui, que a gente somou com o que aprendeu, com o que viu, pesquisou na internet, o outro tá mais à frente; viaja. O outro não. Também acredito que fica difícil, do jeito que a escola tá constituída, nós temos dificuldade para trabalhar sim. Observo isso. (Entrevista com o professor Arthur).

O professor Arthur consegue distinguir aspectos que diferenciam os alunos e tem consciência da necessidade da escola considerá-los. No entanto, avalia que o modo de organização da escola tem impedido a realização de um trabalho que leve em conta as individualidades dos seus educandos.

Não podemos desconsiderar as dificuldades apontadas por este professor. Segundo Gomes (1999), o desenvolvimento de uma pedagogia de reconhecimento às diferenças envolve uma constante luta, a qual inclui a mudança de posturas e valores. Silva Júnior (2002), ao discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais, mais especificamente o Tema Transversal Pluralidade

Cultural, considera um avanço de suma importância o trabalho com a diversidade sociocultural brasileira, ao se tornar proposta curricular implantada nas nossas escolas. No entanto, assevera que ainda nos deparamos com dificuldades que precisam ser solucionadas. Para este autor, é louvável a expectativa de que os PCNs iluminem os projetos políticos-pedagógicos, porém outros esforços precisam ser concretizados, tais como, a sensibilização e garantia de condições aos educadores a terem acesso a informações, pesquisas atualizadas e propostas concretas que trabalhem temas tão delicados como, por exemplo, o das relações raciais em suas salas de aula.

Na direção de uma aprendizagem que precisa ser proporcionada e oportunizada aos educadores, está a afirmação da professora Luiza:

Claro que eu concordo [Com a realização de trabalho voltado às diferenças] Agora, o que é preciso fazer? As pessoas (os educadores) precisam aprender. É tudo novo. Para a comunidade, para o professor, para a comunidade em geral. [...] Quem aprendeu a discriminar, tem que desaprender a discriminar, quem aprendeu a odiar, tem que aprender a amar também [...] Então eu acho que é isso, acho que é trazer as pessoas para ouvir. (Entrevista com a professora Luiza).

Luiza manifesta um certo otimismo em relação a atitudes e predisposições internas negativas que precisam, via processo de aprendizagem, ser substituídas por outras, positivas, do ponto de vista da humanização das relações interpessoais.

Do trabalho de observação que realizamos no 3º ano do ensino médio, uma das notas de campo contém uma análise que achei relevante trazer para nossa reflexão.

Comentário da observadora: Não sei se é pura coincidência, mas, hoje, na primeira fileira da direita da sala, dos seis alunos nela sentados, cinco alunos são negros. [...] Soa o sinal para a terceira aula... Jerônimo chega e se senta naquela fileira que chamei a atenção para o fato de todos aqueles que nela se sentam serem negros. Com a ida da Verediana para outra fileira, esta se completa. Agora, somente com alunos negros. (NOTA DE CAMPO nº 05).

Embora existam outros alunos negros que se sentam em lugares diversos,

no decorrer dos dias de permanência naquela sala de aula, este fato específico se repetiu. Tal posicionamento dos alunos denotaria que eles se sentem, entre si, mais seguros e aceitos do que o seriam misturando-se aos demais alunos?

Em uma das entrevistas realizadas, é interessante destacar a fala de uma aluna no tocante à sua percepção em relação ao tratamento dos alunos entre si e da avaliação que ela faz a respeito da presença da formação de grupos na escola, de acordo com as afinidades entre os seus componentes.

Bom, o tratamento [ela está falando do tratamento entre alunos] também é regular. Tem uns que se respeitam, outros que... tipo... qualquer motivo é motivo de briga. É tudo dividido em grupo aqui, e se for para ajuntar sempre dá encrenca. Grupo do cigarrinho, grupo das danças... é tudo dividido aqui, mas se for para ajuntar sempre dá encrenca. O grupo que mais se junta é o grupo do cigarrinho. (Entrevista com a aluna Lígia).

Parece mesmo que eles se organizam pelas semelhanças entre si, e, nesta passagem da entrevista, ela deixa claro que, caso eles se misturem, haverá desavenças.

Retomando o que ressaltamos em parágrafo anterior sobre o sucesso de uma política pedagógica de valorização às diferenças, Gonçalves & Silva (2004) complementa o seu raciocínio ao destacar que tal êxito dependerá da capacidade de articulação e de desenvolvimento de um trabalho conjuntamente realizado entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais. É este raciocínio que o professor Casimiro evidencia quando afirma ser preciso articular um trabalho com a comunidade.

Eu concordo. Eu acho que a gente na escola ainda é muito limitado... Acho que a gente tem que pensar num projeto de escola dessa forma [voltado ao trabalho com a diversidade] prá tá lidando com algumas especificidades dos alunos, sabe? [...] Eu acho que a gente tem que trazer mais alguma coisa da comunidade, prá tá discutindo algumas coisas na sala. (Entrevista com o professor Casimiro).

O professor Casimiro não somente concorda com o trabalho de respeito às diferenças, como acha que precisamos pensar num projeto de escola voltado ao trabalho com a diversidade que seja capaz de unir-se à comunidade.

5.3.2 Percepções dos sujeitos pesquisados sobre a questão racial

Na segunda seção deste trabalho, chamamos a atenção para o conceito de raça, caracterizando-o como uma construção social que envolve jogo de forças sociais, forjado para classificar e hierarquizar seres humanos. Faz-se importante mencionar que, no processo de luta e resistência à discriminação, surge a “[...] necessidade de reconhecer as realidades sociais criadas a partir de critérios discriminatórios”, no caso em questão, o próprio conceito de “raça” (NASCIMENTO, 2003, p. 50). Conceito socialmente construído, que nada tem a ver com o conceito biológico, há tanto, superado.

Reconhece Guimarães (2005, p. 71) que

Tal necessidade prende-se ao fato de que justo por termos construído uma sociedade anti-racialista, o conceito de “raça” parece único – se concebido sociologicamente – em seu potencial crítico: por meio dele, pode-se desmascarar o persistente e sub-reptício uso da noção errônea de raça biológica, que fundamenta as práticas de discriminação, e têm na “cor” (tal como definida pelos antropólogos nos anos 50) a marca e o tropo principais.

Discutimos a respeito do racismo que, para Guimarães (2005), denota um modo particular de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais mediante diferenças tomadas como naturais. Racismo este que, instalado em nossas mentes, manifesta-se em aspectos triviais do nosso cotidiano, revelando atitudes discriminatórias, tais como apelidos, piadas, ditos populares, letras musicais, etc.

Vimos também que, no Brasil, o racismo, na maioria das vezes, mostra-se de modo peculiar, uma vez que o brasileiro tem vergonha de se assumir racista. Apesar de negar, os “racistas à brasileira concebem, no seu íntimo, a existência de raças superiores e raças inferiores e a existência de uma hierarquia entre as raças, cada uma ocupando um lugar previamente estipulado na pirâmide social, com os brancos obviamente no topo”. (PRAXEDES, 2005, p. 117).

Assim, no sentido de conhecer, tanto entre os educadores quanto entre os alunos da escola pesquisada, qual a percepção deles a respeito da questão racial no Brasil e, o mais importante, como apreendem na sociedade e espaço escolar, manifestações racistas, fizemos-lhe algumas indagações. Analisemos algumas respostas.

A respeito da opinião acerca da questão racial no Brasil:

Eu acho que é muito séria. Essa semana mesmo, vi uma pesquisa, me parece do IPEA, uma coisa assim, que colocou que, até o final do ano, o número de negros vai superar o número de brancos no Brasil. Mas o rendimento do negro, prá se igualar ao do branco no Brasil em nível de escolaridade, vai demorar 30 anos se tiver políticas nesta área... Acho assim: o preconceito existe. Acho. Até eu mesmo [ele mesmo, como vítima de preconceito] eu sinto de vez em quando umas coisas assim. É que depois que você tem consciência você passa a ver tudo. Observar mais. Mas aí você começa a perceber algumas atitudes. Não que as pessoas façam de maneira consciente, mas de forma inconsciente elas agem assim e a gente sente que é de modo preconceituoso, né? Pelo menos eu percebo. (Entrevista do Professor Casimiro).

A resposta do professor Casimiro, que é negro, permite-nos perceber que ele analisa a questão racial no nosso país como uma questão que carece ser enfrentada, havendo por parte dele uma consciência do racismo e do preconceito, inclusive demonstrando leituras sobre o assunto. Interpretamos este fato como positivo e primordial a quem pretende trabalhar com seus alunos tal temática.

Por outro lado, ainda que denotando uma visão crítica sobre a questão, chama-nos a atenção o tom justificativo usado em relação àqueles que o tratam de modo preconceituoso: “Não que as pessoas façam de maneira consciente” .

Castro e Abramovay (2006, p. 151) mencionam o fato de que, comumente, os seus entrevistados confirmam a existência de preconceito e de discriminação racial no Brasil, todavia é significativo o número daqueles que “[...] minimizam a existência de práticas racialmente preconceituosas e discriminatórias contra os negros tanto na escola quanto na sociedade de forma mais geral”. Seria este o caso do professor Casimiro? Estaria ele minimizando as manifestações preconceituosas sofridas?

Já a fala do professor Augusto revela-nos o tratamento diferenciado que o negro, na mesma posição do branco, recebe e uma certa ambiguidade ao posicionar-se acerca do assunto.

Puxa, na televisão, a gente vê. Será que isso não é mais uma coisa que tá sendo empurrada pela mídia? Existe? Existe. Já vi gente xingar? Já vi gente xingar. Toquei muito na noite.[...] Toquei muito com negro. E às vezes você, tocando em lugares, num

grupo, você sentia um tratamento diferenciado. Agora, o cachê sempre foi o mesmo. Na hora de pagar, o cara paga do mesmo jeito. (Entrevista com o professor Augusto).

Ao mesmo tempo que ele reconhece ter sido testemunha de manifestações de racismo contra os seus colegas negros, ele chega a levantar um questionamento se isso não seria coisa da mídia. Em relação ao cachê, afirma ter sido o mesmo tanto para ele (branco) e para os amigos (negros). Evidencia, talvez, um certo descrédito a inúmeros dados de pesquisa, de institutos conceituados que evidenciam a clara discriminação contra as pessoas negras, manifestadas nas oportunidades de ganhos salariais diferenciados. Sempre menores, no mesmo exercício de função, para os negros.

Vale a pena voltarmos nosso olhar ao que trabalhamos na segunda seção deste estudo, trazendo a análise de Hasembalg (1979) a respeito das desigualdades brasileiras. Lembremos que o autor afirma que, como legado, a escravidão deixou os negros numa posição inferior na hierarquia socioeconômica, despreparados para exercerem a liberdade e o trabalho livre. Fato que contribui até hoje para a inalteração da posição do negro na hierarquia social – responsável pelos índices que continuam a apontar este grupo entre aqueles que se encontram como os mais suscetíveis de se alojarem nas piores posições. (PRAXEDES, 2006).

Revelando também conhecimento da temática racial, a fala da professora Anália analisa a natureza peculiar do racismo à brasileira, e entende ser uma situação que eles têm, na escola, tentado enfrentar.

Acho que a questão racial no Brasil é muito mascarada ainda, né? O racismo existe, mas de alguma forma muito velada. E nós temos procurado trabalhar essa situação com eles em sala de aula... Nós conhecemos a questão da discriminação, a questão do racismo, que é bem forte. (Entrevista com a professora Anália).

A professora Olga, novamente, evidencia o trabalho que a escola desenvolve em torno da questão racial. Acompanhemos este trecho de sua entrevista:

Eu aprendi a lidar com essa questão racial depois que eu entrei nessa escola. Até então, eu falava que eu não era racista, mas eu

não questionava nada. Eu não enxergava... e tinha preconceito sim. Tinha preconceito sim. Hoje, depois de tantos anos, já tem nove anos... eu comecei a abrir os meus olhos para isto. Acho que esta questão racial está longe de ser resolvida: a questão do preconceito contra o negro, contra o homosexual... essa questão do preconceito em geral. [...] E a gente é cheia de preconceito, você fala que não, mas você começa a ver e analisar [...] Acho que o primeiro passo já foi dado. Só que a gente está engatinhando ainda na luta racial. Nós temos muito que fazer. Muito o que aprender ainda. (Entrevista com a professora Olga).

A professora admite que, anteriormente ao contato com a escola, ela não se admitia racista, posteriormente, passou a se perceber enquanto tal. Hoje, após nove anos, mesmo admitindo que tem passado por um processo de “abrir os olhos”, percebe o quanto ainda é “cheia de preconceitos”. E admite que há muito o que fazer. Na verdade, o preconceito, como afirma Baibich (2006), é produto de todo um contexto de vida, em que a nossa consciência social é afetada pela história e pelas relações político-econômicas que produziram e produzem nossa existência. Daí a dificuldade em sua desnaturalização.

Em relação à superação do racismo nas escolas, Munanga (2004a) assevera que muito está por ser feito. Não basta lidar apenas com a razão. Racionalmente, a professora Olga já consegue até se admitir racista, mas ainda se acha “cheia de preconceitos”. Para Munanga, a questão do racismo e do preconceito não é resultado, apenas, de falta de informações e conhecimentos, envolve a combinação de fenômenos afetivos e racionais, carecendo, portanto, de se trabalhar nestas duas vias: a da razão e a da emoção.

Nesta direção, Baibich (2006, p. 2), no texto *Preconceito e Anti-preconceito: Lutando na Escola*, concorda com Munanga ao afirmar que “o conhecimento científico não constitui, por si mesmo, arma suficiente para que nós da escola, possamos trabalhar de maneira político-profilática e/ou político/terapêutica contra este fenômeno”. Neste sentido, ela propõe que devemos apostar numa Didática do Antipreconceito.

Não se ensina antipreconceito, especialmente porque a desconstrução dos estigmas é atividade eminentemente individual, desenvolvida pelo sujeito aprendiz. Ainda assim, deve-se apostar em uma possível Didática do Antipreconceito. Deste modo, ao referir a Pedagogia do Antipreconceito compreende-se a Escola e os profissionais que nela atuam como potenciais

possuidores tanto da "dinamite" necessária para desconstrução do preconceito próprio e dos alunos, quanto a especialidade em demolição (o próprio professor, os conteúdos, a forma de trabalhá-los) que, ao auxiliar a implosão, abrem o caminho para a construção da nova estrutura, bem como para uma nova maneira de funcionar que albergue a condição de imaginar-se no lugar do outro. (BAIBICH, 2006, p. 4).

Imaginar-se no lugar do outro e se entender possuidor da dinamite necessária para iniciar o processo de desconstrução do preconceito, primeiramente em nós, em seguida nos alunos, fazendo uso dos conteúdos, porém voltando a atenção à maneira de trabalhá-los. Eis a proposta!

Em outra direção de análise, o posicionamento do professor Oscar, declarando a existência do racismo, e tendo sido, ele próprio, vítima do mesmo, merece destaque: “Existe muita discriminação. Existe muito racismo. Eu próprio que sou pardo, não sou tão negro, já sofri várias discriminações. (Entrevista com o professor Oscar).

Seu discurso: “Eu próprio que sou pardo, não sou tão negro já sofri várias discriminações”, evidencia aquilo que Munanga (2004a) expõe a respeito da mestiçagem brasileira, que o branqueamento representa para o mestiço a possibilidade de elevação de status. Quanto menos traços negróides o mestiço possua, maior a possibilidade de ser incluído no grupo branco, portanto, menos vítima será de atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Com relação à discriminação racial, vejamos estas duas falas. De uma funcionária da escola e de uma aluna do 3º ano do ensino médio:

Eu sei que, na minha família, é misturado. Uns são mais negros, outros são mais claros. E eu não tenho nada de racismo. Nada. Muitos brasileiros são racistas. Meu pai mesmo, quando ele era vivo... ele era negro e ele era racista. Eu achava ele racista. Porque se ele chegasse num local de trabalho, ele era... a gente tinha sítio e aí quando ia fazer entrega da soja, do trigo... a maioria dos saqueiros eram negros e daí ele achava ruim... [...] E se ele fosse a qualquer departamento onde um negro fosse atender, ele esperava um branco para atender ele, apesar dele ser negro. (Entrevista com a funcionária Margarida).

Tanto as pessoas que são negras discriminam os brancos e os brancos discriminam os negros. Preconceito que a própria pessoa vai gerando. Acho porque a própria pessoa negra chama a outra pessoa de negra; daí, se um branco vai chamar de negra ela vai

achar ruim porque é branco. Agora se for uma pessoa negra chamando de negra não vai dar nada, mas se é um branco... já é um preconceito. (Entrevista com a aluna Clarice, 3º ano do ensino médio).

Nesta fala, o próprio negro é, para as entrevistadas, o racista, aquele que discrimina, o culpado. Gonçalves & Silva (2004) elenca alguns equívocos a serem enfrentados por parte da escola que deseja trabalhar uma pedagogia de combate ao racismo. Dentre eles, há o equívoco de se afirmar que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Para ela, tal afirmação é originária da ideologia do branqueamento, que:

Divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no período pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam o branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas (GONÇALVES & SILVA, 2004, p. 12).

A autora demonstra que a ideologia do branqueamento, ao influenciar brancos e negros, reproduz-se no discurso de ambos, inclusive da própria vítima do preconceito.

A respeito deste assunto, Castro e Abramovay (2006, p. 160) esclarecem que “a culpabilização daquele que é foco de preconceitos e discriminações pela situação depreciativa que experimenta é amplamente difundida e incide sobre os indivíduos da sociedade, não havendo distinção de cor/raça, e perpassa variados segmentos”.

A fala de Margarida confirma, também, uma das manifestações do racismo no Brasil: sempre acharmos que o racismo está no outro: “muitos brasileiros são racistas”. A pessoa, individualmente tomada, nunca se percebe racista. Ela não se inclui entre os brasileiros racistas. Vale lembrarmos-nos de Munanga (2005a), ao anunciar que uma das ações da escola é atuar no sentido de desconstrução do mito da democracia racial brasileira, promovendo atividades que auxiliem a nos despojarmos do medo de nos declararmos racistas.

Vinícius, aluno do 3º ano do ensino médio, declara, no tocante ao racismo que já houve melhoras.

Hoje em dia, melhorou muito. Hoje em dia, não há mais isso como era antigamente. Antigamente, era muito. Hoje em dia não tem tanto isso não. Pelo menos, aqui no bairro, não tem tanto isso não. (Entrevista com o aluno Vinícius, do ensino médio).

Esperamos, realmente, que tenha havido melhoras. Infelizmente, muitas vezes, o racismo tem-se apresentado envolto em nova roupagem, como no caso do racismo aversivo. O fato é que, independente do modo de sua manifestação, continua a produzir desigualdades em termos de acesso a bens econômicos e simbólicos entre brancos e negros³⁹.

Mais uma vez, vale recorrer a Castro e Abramovay (2006), quando ressaltam que há uma tendência entre as pessoas de se mostrarem distanciadas, tanto no espaço quanto no tempo, das manifestações racistas, como no caso da fala de Vinícius: “aqui no bairro, não tem tanto isso não” ou nesta que se segue:

Já. Antigamente. Agora tem muito pouco. Se você for em bairros que você não conhece e que eles nunca te viu (sic) há sim discriminação. Igual eu falei para você: há discriminação se você abaixar a cabeça para isso. Se você não ligar, se a pessoa falar mal de você e você abaixar a cabeça e continuar seguindo há discriminação [...] Geralmente acontece discriminação com aqueles que aceitam. (Entrevista com o aluno Vinícius, do ensino médio, grifo nosso).

Outra questão evidenciada na fala de Vinícius é que o pertencimento a uma dada comunidade ameniza os efeitos do preconceito, quando não os elimina totalmente. Na verdade, parece que ele não acredita, basicamente, na ausência de racismo, uma vez que se ele for a outro bairro, onde seja desconhecido para os demais, enfrentará preconceito. Um outro aspecto relaciona-se ao posicionamento do suposto discriminado. A fala de Vinícius coloca na vítima a responsabilidade e o poder de não apenas aceitar a discriminação, mas o poder de não permitir sua recorrência. Em resumo: a discriminação e o preconceito

³⁹ Segundo o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA, “no Brasil a pobreza tem cor”, uma vez que há inúmeros dados (alguns deles trabalhados na segunda seção desta dissertação) comprobatórios de que em cada dez brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, oito são negros. (IPEA, 2008).

existem, e o fato de uma pessoa ser alvo dos mesmos depende da sua postura. De coragem? De enfrentamento? De que nível? Novamente, parece que a vítima é culpabilizada.

Já a aluna Cora se manifesta do seguinte modo sobre a questão racial: “Tem uns que são racista, não gosta de negro. Eu não acho legal, né? Porque ninguém se sente bem...” (Entrevista com Cora, aluna da 7ª série). Cora, que é negra, denota a sua opinião negativa em relação à discriminação sofrida pelo negro e o sentimento negativo que isto causa ao vitimado pelo preconceito.

Marina, aluna da 7ª série, expressa a sua percepção acerca da discriminação racial como sendo algo “[...] errado porque cada um tem que ter o mesmo tratamento, porque não é a cor da pessoa que vai fazer o interior da pessoa ficar diferente”.

Uma aluna, cuja a mãe é negra e o pai branco, assim se manifestou a respeito da discriminação racial:

Eu acho um absurdo. Há muito tempo atrás, já deveria ter acabado. Mas você sabe que existe, né? Tenho certeza absoluta... Meu tio já sofreu. Creio eu que, não só dos parentes, mas de um monte de gente que não é da cor negra. Minha mãe, não sei se já sofreu. Pode até ter sofrido, de repente... talvez ela não tenha interpretado como discriminação, mas pode ter ocorrido também. Existe muito. No Brasil, infelizmente, não só no Brasil, em outros países também, infelizmente, tem muita discriminação sim. (Entrevista com a aluna Cecília, do 3º ano do ensino médio).

A visão de Cecília acerca da questão racial é a certeza da existência do racismo, e a complementação do seu discurso: “meu tio já sofreu”, evidencia, talvez, uma experiência bem próxima com tais manifestações. Quem sabe dos parentes do pai branco em relação à mãe e aos seus familiares negros: “creio eu que não só dos parentes”. Indica também que o assunto não é trazido à tona pela mãe, que, segundo Cecília, “pode até ter sofrido” agressões racistas, sem que as “tenha interpretado”. É novamente o silêncio que permeia nas famílias, o que, para Cavalleiro (2000, p. 100), nada mais é do que o silêncio que quer “acalantar, proteger do sofrimento que, sabemos, virá ao seu encontro. Assim a família protela por um tempo maior, o contato com o racismo da sociedade e com as dores e perdas dele decorrentes. Silencia um sentimento de impotência ante o racismo da sociedade”.

Diante disto, o certo é que, como veremos na próxima categoria a ser analisada, o saldo de atitudes que, baseadas em uma noção equivocada de classificação e hierarquização de seres humanos, discrimina pessoas, causa muita dor e sofrimento.

5.3.3 A relação entre violência e racismo na percepção dos educadores

Por anos a fio, os negros têm sofrido pelo pré-julgamento de suas atitudes, comportamentos, intenções e idéias. Juntamente a isso, a difícil vivência do não-reconhecimento: “fingir-se ser o que não é para ser reconhecido [...] quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso universal e que os obriga a negarem a tradição de seu povo” (GONÇALVES & SILVA, 2004, p. 14).

Por este motivo, o voto da Comissão que aprovou o Parecer que, junto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tem o papel articulador e coordenador da educação nacional, o faz, considerando, também, a violência explícita e simbólica da qual os negros sempre foram vítimas.

Diante, também, da violência explícita ou simbólica, gerada por toda a sorte de racismos e discriminações, que sofrem os negros descendentes de africanos. Diante de humilhações e ultrajes sofridos por estudantes negros, em todos os níveis de ensino, em consequência de posturas, atitudes, textos e materiais de ensino com conteúdos racistas [...] (GONÇALVES & SILVA, 2004, p. 27).

Na visão dos nossos entrevistados, o racismo representa um ato de violência, e, para a professora Anita, pode doer muito mais do que a violência física: “com certeza, o racismo é um ato de violência. Porque existe a violência física, que dói, que você sente a dor, que machuca... mas a ofensa, ela pode doer muito mais e ela pode prejudicar muito mais a sua vida”. (Entrevista com a professora Anita).

Como pano de fundo do racismo, está o processo de desumanização a que é submetida a sua vítima. Este é intrinsecamente, acompanhado da falta de toda a sorte de reconhecimento. Como já vimos, os danos sofridos em decorrência

deste processo são de várias naturezas: psíquica, moral, política, social e econômica. E, com certeza, acreditamos, tal qual a professora Anita, pode prejudicar muito mais a nossa vida do que a violência física, a qual pode estar ao nosso alcance evitar. Ao concordar com Anita, Luiza amplia as colocações da colega: “você sucumbe, mata sonho, mata vida, mata família”.

O racismo é um ato de violência porque ele fere tanto quanto a violência física. Chega até, muitas vezes, a matar sonhos. Porque se você é discriminado pela sua raça, e você não tiver uma estrutura, você sucumbe. Isto nós temos na prática, a evasão escolar. A evasão escolar que hoje está melhorando, mas o negro, na maioria das escolas, não passava da 8ª série. E ninguém analisava por quê. Ele estudava numa escola que não era dele, valores que não eram dele, história que não era dele e sendo tratado como um número. Então isso fere, isso mata. Mata sonho, mata vida, mata família. (Entrevista da professora Luiza).

Como saldo de viver uma realidade escolar na qual não se acha representado, a violência do racismo atinge, na visão da professora Luiza, o período de aproveitamento e permanência do aluno negro na escola. De acordo com Cavalleiro (2000, p. 100), a escola representa, na maioria das vezes:

Um espaço que não pertence, de fato, à criança negra, pois não há sequer um indício de sua inclusão, exceto a sua presença física. Ali, ela é destituída de seus desejos e necessidades específicos: reconhecimento da sua existência e aceitação como indivíduo negro, provimento de alternativas que lhes possibilitem um sonhar com futuro digno. [...] ao silenciar a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo.

Para o professor Oscar, o racismo é, sim, uma violência que, ao acarretar a discriminação, exclui seres humanos: “Sim. A discriminação é uma exclusão. Ela exclui o ser humano”. (Entrevista com o professor Oscar).

De igual modo, para o professor Arthur, a violência impetrada pelo racismo consiste no processo de separação que ela acarreta aos vitimados.

É obvio que é uma violência. Porque a partir do momento que você não aceita quem é de outra cor, a partir do momento que você não quer num grupo, uma pessoa porque ele tem o olho puxado ou porque ele tem um traço de oriental ... [...] A partir do momento que você olha para uma pessoa e que ele é diferente. Vamos dizer... A cor da pele, do olho, do cabelo... Isso você tá separando, você tem uma discriminação. [...] E não é isso. Não

existe isso. Isto tá na cabeça das pessoas, que a sociedade de geração a geração tão passando para a gente [...] As pessoas é que foram ensinadas a achar, “ensinadas” culturalmente, que deveria ter diferenças. Mas não é assim que funciona (Entrevista com o professor Arthur).

Consciente de se tratar de um problema cultural, o racismo é, obviamente, um ato de violência que diferencia as pessoas entre si e “não é isso”. Este professor corrobora a opinião de vários pesquisadores do tema, que lutam pela desmitificação da igualdade racial brasileira. Como processo que foi construído, sem dúvida, pode também ser desconstruído, pois, “não é assim que deveria funcionar”. A nosso ver, essa precisa ser a crença de todos os educadores comprometidos com uma pedagogia antirracista.

5.3.4 A vivência do preconceito e discriminação racial na percepção dos educadores e dos alunos

Pensamos que, por tudo o que temos estudado até aqui, a percepção mantida pela escola, em relação à vivência cotidiana do preconceito, é de fundamental importância à efetivação de um trabalho voltado ao seu combate.

Fleury (2006) argumenta que uma das primeiras preocupações, ao se estudar o tema das diferenças socioculturais, relaciona-se ao entendimento e ao enfrentamento do racismo, seus preconceitos e discriminações. Como Fleury, entendemos por discriminação racial a forma de tratamento desfavorável destinada a uma pessoa ou grupo étnico que esta representa. Como já chamamos a atenção em seções anteriores, fundamenta-se na ideologia que propaga a existência de raças distintas, características inatas e biologicamente determinadas. O racismo, por meio da ideologia, busca legitimar os preconceitos. Estes, ao serem internalizados pelas pessoas traduzem a falta de:

Flexibilidade entre os grupos, ajudando a definir o posicionamento de um sujeito social frente ao outro. Acrescentando aos modelos conceituais rigidamente definidos sobre o outro (estereótipos) uma forte conotação emocional e afetiva, o preconceito tende a absolutizar determinados valores que se transformam em fonte de negação da alteridade. Tal situação induz ao dogmatismo, responsável pela construção das imagens sectarizadas e

reducionistas que permeiam as relações intergrupais. (FLEURY, 2006, p. 24).

Em relação aos preconceitos, Praxedes (2006, p. 110) afirma serem prejudiciais às relações sociais, uma vez que, ao orientarem as nossas ações, podem nos levar à adoção de atitudes de opressão e de exclusão dos indivíduos que “classificamos como inferiores, feios, menos inteligentes, menos esforçados, incapazes ou simplesmente diferentes”. Deste modo, argumenta que, ainda que todos os seres humanos possuam preconceitos, cada qual é responsável pelos que cultiva e sugere que, para não nos tornarmos indivíduos de horizonte limitado e intolerantes, façamos uma auto-análise a fim de avaliarmos e criticarmos nossos próprios preconceitos.

Assim, uma das indagações que buscamos fazer aos nossos sujeitos de pesquisa foi a de como eles percebiam a vivência do preconceito no espaço escolar e se ele, aluno ou professor, já havia vivenciado, neste espaço, alguma situação discriminatória.

Segundo o professor Oscar, na escola, não há muita diferença entre os alunos. Para ele, a afetividade que demonstram uns para com os outros parece não admitir uma vivência preconceituosa:

Não vejo tanta diferença não. Eles sabem acolher bem. Aqui, é uma comunidade bem, bem assim... Pelo menos do ensino médio, onde eu trabalho, vejo, assim, que eles têm entre eles, bastante afetividade. Nunca vi diferença entre eles (Entrevista com o professor Oscar).

Ao contrário do professor Oscar, Olga consegue enxergar que, apesar do trabalho realizado pela escola, o preconceito ainda se faz presente e traz sofrimento a muitos alunos.

Olha, nós temos muitos alunos negros muito resolvidos, só que eu sinto, quando eu ando aí fora, quando eu fico lá embaixo, no outro pavilhão, cuidando... tem muita criança que sofre ainda, sim, discriminação. Sofre mesmo. E complicado de trabalhar, heim? [...] Então, eu sinto assim, que têm muitas crianças que sofrem sim. Que sofrem caladas ainda. Por mais que essa escola tenha tentado já combater, explicar as diferenças, tem crianças que sofrem sim. (Entrevista com a professora Olga).

Dada a malignidade do preconceito, já que “não tem rosto para ser identificado, é forte, profundo e persistente o suficiente para aprisionar, excluir, explorar e amputar vidas”, Baibich (2006) defende que a formação do professor seja pautada numa formação antipreconceito. Ao apostar numa didática assim formulada, ela sugere que cabe a cada um de nós a responsabilidade do abandono de uma atitude passiva diante das injustiças sociais praticadas por meio de atitudes discriminatórias (BAIBICH, 2006, p. 34).

Neste empreendimento, é preciso que as escolas discutam as relações étnicas no Brasil e a perversa democracia racial brasileira; que o coletivo da escola se volte para o currículo que está a implementar, de modo a diagnosticar em que sentido ele não estaria afetado por todos os tipos de preconceitos, marcado apenas pelas visões eurocêntrica e americana de mundo; que confrontemos as vozes dos preconceituosos com suas vítimas, mesmo aqueles que, aparentemente, agem sem más intenções; que assumamos a necessidade de discutir os privilégios, entendidos como algo construído e não natural; que questionemos tratamentos diferenciados e que seja, esta luta, abraçada por toda a escola.

A professora Luiza, tal como Olga, também reconhece que a escola, ainda, não está imune ao racismo e à vivência de atitudes discriminatórias. Indagada sobre ter presenciado e/ou vivenciado atitudes assim, ela responde:

Muitas vezes. Isso ao longo desses anos de aula. Até de professor com aluno, direção com aluno, de aluno com aluno. [...] Eu fui discriminada por colegas professores, muitas vezes, muitas vezes. De ter que ficar esperando para falar com alguém, tempos... e tempos. Uma coisa, como eu disse no começo, é falar de negro. Outra coisa é ser negro. Quando você tem consciência de raça, é muito bom. [...] Quando você ainda está com as correntes invisíveis, que você acreditou no agressor, que é o racista, deve ser muito triste. Deve ser muito triste. E aí, eu acho que a lei não vai resolver, mas vai melhorar. [...] Mas muitas foram as vezes. Pó! professores mesmo! Conselho de classe você tá vendo assim... muito interessante isto: - É aquele moreninho. Aquele que senta perto da janela perto de fulano, e eu ficava esperando... aquele... aquele... Aí eu falava: - Você tá falando aquele menino, o fulano de tal, aquele negro? Menino negro, fulano de tal? Na maioria das vezes, não se davam o trabalho de saber o nome, ou então, muitas vezes, aquele menino vem muito sujo, fedido, branco ou negro. Mas não se davam ao trabalho de verificar, quantas vezes aquele menino vinha desse jeito... Você ia

ver tinha dois meses que a água dele tava cortada, tava sem luz na casa... Como essa criança iria limpa para a escola? Por que atinge mais os negros? Porque todos os pobres eram negros. (Entrevista com a professora Luiza).

A professora Luiza expressa sua esperança de que o trabalho com a Lei 10.639/03, apesar de não solucionar por completo, possa ajudar no combate ao preconceito racial. Expressa o sentimento de alguém que já sentiu e presenciou muitas atitudes racistas e sabe sentir a dor daqueles que, não tendo, ainda, outros meios de defesa, acabam por “acreditarem no agressor”. Expressa também o preconceito dos professores que, na ausência do nome que possa identificar o aluno, chama-o apenas de negrinho, termo depreciativo, corrigido por Luiza. Outro aspecto importante, levantado por esta professora, é o fato de os pobres, na sua grande maioria, serem negros. Fato que, não tendo como ser diferente, reflete-se na escola e o negro acaba, na maioria das vezes, vitimado pelo preconceito de raça e classe social, como nos afirmam Munanga (2004a) e tantos outros estudiosos.

Confirmando a percepção de Olga e de Luiza, temos o depoimento de uma aluna:

Eu já me senti discriminada. Pelos colegas mesmos. Não muito pela cor. Uns falam por causa do cabelo sabe, me sinto chateada, tipo quando falam alguma coisa para mim eu finjo que não escuto, eu dou risada, eu finjo que não é comigo, mas tipo, eu fico de cara com a pessoa, mas a pessoa chega em mim eu não consigo ficar brava, entendeu? Mas e aí a pessoa vem falar comigo eu não consigo ignorar. Eu não gosto que falem, tipo todo mundo, ninguém é perfeito, todo mundo tem seus defeitos. Aí chega um, a coisa mais feia do mundo, chega para você e vem falar do seu defeito? Dá vontade de falar, tipo assim, você não tem espelho em casa não? Eu tenho vontade de perguntar só que eu tenho medo de magoar a pessoa, então eu finjo que eu não ouço e dou risada e finjo que eu não tou ouvindo e saio para lá. (Entrevista com a aluna Lígia do 3º ano do ensino médio).

O preconceito é tão maléfico à subjetividade que a pessoa se vê, diante dele, paralisada. Lígia, ainda que insatisfeita, não conseguia esboçar reação. Fingia que não escutava e “saía para lá”. Para Lígia, falar de seu cabelo era falar de um “defeito” que portava no corpo. Vale lembrar de Goffman (1975), ao analisar como as pessoas que vivem sob estigma sentem-se ao serem portadoras

de um defeito, incapacitadas a uma aceitação social plena: uma pessoa diminuída. De acordo com Fanon (2008, p. 104), “no mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal” e dada a dor enfrentada pela diminuição à qual, constantemente, é submetido, conscientizar-se do seu corpo torna-se uma atividade de negação.

A instituição escolar é um espaço em que aprendemos e compartilhamos, além dos conteúdos e saberes escolares, os valores, crenças, hábitos e preconceitos tanto raciais quanto de gênero, de classe e de idade. Gomes (2008a), ao estudar a respeito do peso da trajetória escolar na conformação da identidade negra, dos sentimentos e das impressões sobre o cabelo crespo na vida de mulheres negras jovens e adultas que frequentam salões de beleza étnicos, discute entre outras coisas que:

Para o/a adolescente negro/a a insatisfação com a imagem, com o padrão estético, com a textura do cabelo é mais do que uma experiência comum dos que vivem esse ciclo da vida. Essas experiências são acrescidas do aspecto racial, o qual tem na cor da pele e no cabelo os seus principais representantes. Tais sinais diacríticos assumem um lugar diferente e de destaque no processo identitário de negros e brancos brasileiros. A rejeição do cabelo, muitas vezes, leva a uma sensação de inferioridade e de baixa auto-estima contra a qual faz-se necessária a construção de outras estratégias, diferentes daquelas usadas durante a infância e aprendidas em família. Muitas vezes, essas experiências acontecem ao longo da trajetória escolar. (GOMES, 2008a, p. 15).

A autora enfatiza que, na instituição escolar, assim como na sociedade, nós nos comunicamos por meio do corpo e, durante a escravidão, foi a “comparação dos sinais do corpo negro como o nariz, a boca, a cor da pele e tipo de cabelo em relação ao branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade” que persegue o negro até os dias atuais. A criança ou adolescente negro, ao fugir do padrão de beleza aceitável, por inúmeras vezes, é alvo de xingamentos e piadinhas a respeito do seu corpo. Esses apelidos, recebidos na infância e adolescência, na escola, são, muitas vezes, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo e marcam a trajetória de vida das pessoas negras (GOMES, 2008a, p. 6).

Sobre a prática de apelidos na escola, Marina assim refere: “Acontece, coisas de brigas, assim... aí as pessoas agridem a outra com a palavra... mas é só nestas ocasiões. Agridem com palavras assim como macaco... ah, um monte de coisas assim... neguinho, saci. Um monte de coisas”. Perguntei-lhe se, para ela, seria isso discriminação racial. Ela respondeu: “na minha opinião, acho que sim”. (Entrevista com a aluna Marina, do 3º ano do ensino médio).

A fala de Cora, aluna da 7ª série, também evidencia ter sido vítima de discriminação no tocante à sua cor e roupa: “Já. Da cor. Pelos colegas. Me chamou de sua preta... Eu me senti meio ofendida. Foi uma parte da cor e da roupa. Tipo... vem brega... [silêncio] Diz que eu venho brega [silêncio] Não sei o que...” Acrescida à discriminação quanto à cor da sua pele, Cora sente-se discriminada também pela sua origem econômica. (Entrevista com a aluna da 7ª série, Cora).

Para alguns professores e alunos da escola, essas manifestações não mais ocorrem:

Não existe. Eu acredito que não existe, porque nós convivemos com eles o tempo todo e... Bom! Até pode existir alguma coisa, como eu disse para você, essa questão de mascarar alguma coisa, porque em alguma discussão, alguma brincadeira, mas eu acho que bem no começo nós observávamos mais isso, né? Quando eles brigavam, xingavam o outro e ofendiam com palavras racistas... No começo. Mas agora, sabe, nós não temos mais visto isso. Acho que foi essa questão da consciência que foi criada, que foi melhorando nesse aspecto, a convivência aqui. (Entrevista com a professora Anália).

Vejamos um aluno do 3º ano do ensino médio:

Já, antigamente [...] Hoje eu não sou discriminado. Pelo fato de eu conhecer muita gente aqui dentro, não. Agora, se uma pessoa conhece muito pouca pessoa aqui, ela é muito discriminada [...] Fui discriminado pelo fato da cor... Não ter muita amizade... pelo fato de eu ser muito quieto na sala... Pelo fato de eu não procurar cuidar de mim mesmo... Até mesmo das roupas... Agora, depois, eu fui pensando assim: eu tenho que viver a minha vida, daí a pessoa olhava e eu olhava de volta, antigamente a pessoa olhava e eu já abaixava a cabeça, agora não, a pessoa olha e eu já olho de volta, não tenho medo de nada. A pessoa pode ter vinte, trinta anos, se a pessoa falou você é feio eu já falo também você é feio, não importa as consequências, você tem que dar o respeito. (Entrevista com o aluno Vinicius, do 3º ano do ensino médio).

A fala de Anália denota a sua crença de que o trabalho já realizado tem surtido efeito, uma vez que, anteriormente, ela assistia bem mais atitudes racistas e discriminatórias. Já a fala de Vinícius demonstra a consciência dele a respeito da discriminação sofrida: “antigamente”, mas, uma vez mais, responsabiliza a vítima pela manutenção, ou não, da situação discriminatória. Hoje, ele não se considera mais discriminado, ante a postura que o mesmo resolveu adotar em relação ao preconceito.

Muitas vezes, tais manifestações são minimizadas: como na fala de Margarida:

Olha, as diferenças são bem poucas entre eles. É bem pouca mesmo. Às vezes, eles até falam assim ah! Neguinho! Mas, no meu entender, é até uma maneira carinhosa de chamar o outro. No meu entender. Mas eles têm a mania de chamar assim: oh, neguinho, sai daí neguinho... Às vezes jogam um papel no chão e falam: olha a cor dele, né. Por isso é que jogou papel no chão. Então isso aí, eu acho que é um pouco de preconceito. [...] A gente, o todo da escola não discrimina não. A escola tem conseguido manter um patamar assim, onde ninguém discrimina ninguém. (Entrevista com a funcionária Margarida).

A escola, na visão de Margarida, já superou completamente o preconceito racial, embora reconheça que determinados rótulos e brincadeiras manifestem “um pouco de preconceito”. Os rótulos ganhados pelos alunos negros revelam estereótipos altamente racistas que, na escola, são utilizados, no entender de Cavalleiro (1998), de modo tranquilo e “natural”.

Fenômeno de negação e minimização também pode ser visto na fala da professora Anita:

Acho que não. Pelo que eu tenho observado, não. O que acontece: às vezes, numa briguinha, numa discussão, eles usam sim. Seu negro, seu macaco. São as palavras que eles usam. Ontem mesmo, eu tive um problema assim com um aluno que sempre foi amigo do outro. Mas, naquele momento, eles brigaram e começaram a se maltratar. O que às vezes acontece são essas brigas por causa de namorados, namoradas, problemas lá da rua, e eles utilizam essas palavras para se defenderem na verdade. (Entrevista com a professora Anita).

Se forem utilizadas no intuito de se defenderem, o agressor estará

desculpado pelas suas atitudes racistas?

Vejamos a fala do professor Casimiro ao se referir sobre o trabalho com o Projeto Negritude e Cidadania, desenvolvido pela escola, como responsável pelo desenvolvimento de uma consciência crítica nos alunos.

Eu acho que aqui não é tanto não, sabe. Uma porque já tem um projeto, faz tempo, da Negritude e Cidadania. Antes de ser obrigatório o ensino da cultura afro, já tinha o projeto Negritude e Cidadania. E se você for falar na sala de aula assim: neguinho, nem pia, viu... Eles já falam assim: (gritando, reivindicando respeito) olha professor, isso é preconceito, viu. Então eles, já têm uma consciência, que algumas coisas já são preconceito. Outros momentos eu falo assim: vou anotar o seu nome. Eles já falam assim: olha professor, não pode anotar no livro preto, né, professor? Que tudo para eles já gera preconceito... Então eles já têm essa consciência. Eles também não gostam que fale que aqui é periferia. Se falar que aqui é periferia... Para eles, periferia é pejorativo.[...] Agora, algumas situações ocorrem em sala de aula. Outro dia um menino disse: professor ela tá me chamando de café Pelé. E ele é assim, não bem preto, né, mas negro. Mas sabe, ele veio reclamar, mas ele jogava coisas nas meninas, ele agredia as meninas e foi o modo que elas acharam... Mas são coisinhas que acontecem entre eles. Mas não é frequente. Essas coisas não são frequentes. Porque, a escola existe há dez anos e desde o tempo da Luiza, ela já desenvolvia, o projeto aqui. Então, principalmente ela que trabalhava com a questão das meninas, essas chegaram ao ensino médio. [...] Aqui, acho que não tem isso não. Acho que, às vezes, ocorrem alguns conflitos de algum xingar o outro ou agredir verbalmente, mas eu acho que não é de maneira preconceituosa. Não sei se seria hábito cultural, não sei se seria preconceito velado, mas não tem... Assim... Às vezes entre os adolescentes eles se agredem. Mas eu acho que não chega a ser um preconceito... Uma coisa que não tem também: não ando com fulano porque fulano é branca ou, não ando com ciclano, porque é preto. Não tem isso. (Entrevista com o professor Casimiro).

Embora, em muitos momentos, demonstre bastante coerência em sua fala, o que revela domínio de um discurso teórico-político, o professor Casimiro ainda se mostra contraditório na evidenciação do preconceito no espaço escolar. Em determinado momento da entrevista, ele afirma ter havido uma diminuição de manifestações discriminatórias na escola, visto o desenvolvimento do trabalho, em outro, afirma a sua total ausência. Posteriormente, retoma a afirmação da existência, sim, de manifestações discriminatórias entre alunos, amenizando a situação e admite, talvez, a existência de preconceito velado. Quanto ao aluno negro ser xingado de café pelé, Casimiro parece não considerar este fato como

uma manifestação racista, visto se tratar apenas de uma atitude de defesa por parte das meninas, em virtude da agressão feita pelo aluno.

Esta contradição que evidenciamos no discurso do professor Casimiro tem sua razão de ser, uma vez que o processo de luta pela desconstrução da cultura preconceituosa, na qual fomos formados, não é algo tão simples. Segundo Baibich (2002, p. 127), mesmo a escola mais bem intencionada e possuidora de um discurso politizado acerca da questão da diferença “[...] enfrenta, além dos inimigos já conhecidos, a grande e, aparentemente, intransponível barreira da negação que, deliberadamente ou não, promove a manutenção do estado de preconceito, bem como da geração de indivíduos preconceituosos”. Trata-se de um problema que merece ser atacado, uma vez que a negação do racismo e do preconceito racial impossibilita uma prática consistente e proativa de enfrentamento.

O relato do professor Augusto evidencia a não-existência de preconceito na escola, pelo fato de os alunos não aceitarem tais tratamentos, visto que “partiriam para cima” dos professores. Leiamos:

Não. Aqui, de jeito nenhum. Professor, aqui, não pode ter uma postura desta. Senão a escola se revolta. Os próprios professores aqui. Aqui, é uma coisa que preconceito racial, aqui, não existe. Aqui, não existe mesmo. Não vi nenhuma situação. Não vi. Os alunos mesmo não permitiriam. Porque se o professor ofender um aluno com discriminação racial, eles partem para cima mesmo. Defesa. Aqui, eles brigam o tempo todo. Você vê aqui, eles saem correndo da aula porque tem briga lá fora. Então, se o professor ofender um aluno em questão racial e os alunos, sabendo que eles estão certos, vai ouvir besteira. Então aqui não é lugar de preconceito. Nem por parte de aluno, nem por parte do professor. Aqui, não vejo isso. Nunca vi. [...] Não, de jeito nenhum. A maioria, aqui, é descendente de negro e mesmo os brancos aqui... Eles crescem juntos, brincam juntos, comem juntos. Isso é um luxo que pobre não se dá. Discriminação racial é um luxo que não é de pobre. É de quem pode escolher... Quem passa fome e passa frio não se dá ao luxo de discriminação não. (Entrevista com o professor Augusto).

Para nós, tal relato revela uma atitude preconceituosa em relação aos alunos. Esse professor parece acreditar na existência de uma agressividade latente, uma vez que, “aqui, eles brigam o tempo todo”.

Outro equívoco, por parte deste professor, que precisa ser evidenciado é a

sua afirmação de que a discriminação é um luxo daquele que pode escolher, isto é, inexistente entre as camadas desprivilegiadas econômica e socialmente: “quem passa frio não se dá o luxo de discriminação não”. Acerca deste assunto, inúmeras pesquisas estão a nos mostrar, inclusive os dados do PNUD que apresentamos na segunda seção deste trabalho, que, mesmo entre as camadas mais pobres da população, as pessoas negras, em relação às pessoas brancas, encontram-se em visíveis desvantagens socioeconômicas. A afirmação do professor Augusto traduz o pensamento recorrente entre tantos outros brasileiros que querem negar a existência do preconceito, remetendo-o, simplesmente, a uma questão de classe.

5.3.5. Posicionamento da escola frente a atitudes racistas e discriminatórias e envolvimento da equipe escolar na prática de uma pedagogia anti-racista

Segundo alguns teóricos que temos estudado ao longo deste trabalho, construir uma pedagogia de combate ao racismo é dever de toda e qualquer instituição de ensino. O Relatório que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana afirma que a escola, responsável por assegurar o direito à educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente contra toda a forma de discriminação.

Cavalleiro (2000), por sua vez, denuncia que “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola”. Para ela, o espaço escolar está permeado por uma linguagem, muitas vezes sutil, que tem transmitido valores preconceituosos e discriminatórios que comprometem o grupo negro, impossibilitando-lhe a construção de uma identidade positiva. A escola, ao se achar igualitária, livre de preconceitos e discriminações, acaba por perpetuar as desigualdades de tratamento, minando “efetivas oportunidades igualitárias a todas as crianças”. (CAVALLEIRO, 2000, p. 98).

Gonçalves & Silva (2004) nos alerta quanto à necessidade de, como educadores, não desviarmos os nossos olhares das atitudes racistas que, presentes na sociedade, reproduzem-se no dia-a-dia das escolas e sobre as

quais não podemos nos omitir à sua evidenciação.

Ao estabelecer as normas para o cumprimento da Lei 10.639/03, o Parecer que regulamenta as suas Diretrizes Curriculares tem como objetivo primordial orientar as escolas a uma prática pedagógica antirracista. Mediante isto, imaginamos que faz sentido refletir sobre como a escola, nosso campo de pesquisa, posiciona-se frente a atitudes discriminatórias e qual a percepção dos nossos entrevistados ante o envolvimento da equipe escolar em uma prática pedagógica de combate ao racismo.

A respeito da importância da escola tratar e debater as questões referentes ao trabalho com as diferenças, no intuito de desconstruir valores que discriminam o outro, os nove educadores entrevistados, unanimemente, posicionaram-se favoráveis.

O professor Artur afirma achar “importante. A escola é para isso, porque o papel da escola é ensinar e o papel da escola é trabalhar o ser humano para que ele fique melhor: O ser humano... nós não somos chamados educadores?” (Entrevista com o professor Arthur).

Vejamos a opinião de outros dois professores, ao serem indagados acerca da importância de a escola tratar e debater questões referentes à discriminação racial.

Muito importante. Porque a escola tem que preparar para a vida. Só que ela tem que preparar para a vida, não para que as pessoas aceitem e reproduzam o que sempre aconteceu. Ela tem que preparar para a vida, mas mostrando que tem outros caminhos, que nós temos os nossos direitos, como todas as pessoas têm, nós, não interferindo no direito do outro, nós temos que lutar pelo nosso. E que o povo é que escreve a sua história. Então, se somos nós que escrevemos a nossa história, nós podemos não transformar de uma hora para a outra, porque isso é quase que impossível, mas se cada um fizer um pouquinho, quem sabe, no futuro, a gente consegue mudar alguma coisa.
(Entrevista com a professora Anita).

Eu considero importante, porque eu acho que a discriminação racial, de certo modo, ela está arraigada na cultura. Então, às vezes, algumas coisas são meio veladas, o preconceito principalmente entre os adolescentes, essas coisas... Ele é meio velado, ele aparece em algumas expressões, em alguns rótulos.
(Entrevista com o professor Casimiro).

A Professora Anita e o professor Casimiro consideram importante a escola não silenciar-se ante as manifestações discriminatórias presentes no cotidiano escolar. A fala da professora expressa um conceito ampliado do papel da escola, que extrapola o ensino dos conteúdos científicos: “Ela tem que preparar para a vida”. Além disto, ela evidencia a contribuição que cada um pode e deve dar para a construção de uma história diferente da que tem sido vivida pelas pessoas não-brancas. O professor Casimiro revela conhecimento da discriminação racial como fenômeno cultural, está muito arraigado em nossa subjetividade e, por vezes, mostra-se de modo velado.

Sobre o posicionamento de alguns professores frente a algumas atitudes racistas, vejamos o que eles têm a nos falar:

A minha atitude é conversar. Paro a aula e começo a fazer este trabalho. Contar esta história. De como o Brasil é composto. Os valores de cada pessoa. Que existem as diferenças, que a gente tem que respeitar as diferenças e falar do orgulho que cada um tem que ter por ser branco, por ser negro, por ser gente, por ser um cidadão. Buscar sempre trabalhar esta questão da cidadania, respeito, ter um novo olhar para com o outro. Que apesar de sermos todos diferentes, nós temos direitos iguais de cursar a mesma escola de estar na mesma comunidade, frequentar a mesma igreja se quiser, vir onde quiser. Que você é uma pessoa livre para ir e vir e tem que ser respeitado este direito. Trabalhar sempre isto. (Entrevista com a professora Luiza).

Luiza prestigia o diálogo e coloca em debate, na sala de aula, os valores presentes nas atitudes de desrespeito ao outro. Juntamente a isto, enfatiza a questão do direito de cada ser humano ser respeitado nas suas diferenças. Para tanto, em termos práticos, contratua com a turma.

E assim, uma das coisas que é interessante que eu fiz, no meu primeiro dia de aula, em todas as turmas, eu sempre trabalhei com eles, o que eu chamava de contrato pedagógico. Dizia com eles, olha, nós vamos formar o nosso contrato pedagógico [...] Eu sempre trabalhei tudo com eles, o que eles quisessem. Falava do que tivesse que falar. Se eu não tivesse preparada eu trazia uma pessoa para falar, então sempre foi assim. E eu traçava com eles o contrato pedagógico, já, porque eu tinha essa intenção, para que a hora que pintassem atitudes de preconceito e discriminação, eu sempre faria isso (Pára e conversa!). [...] Os personagens na novela, são personagens para derrubar... Você tem, inclusive, de assistir para trabalhar isso. Quem tá na sala de

aula tem que assistir para conversar com os alunos. Assista e comente! (Entrevista com a professora Luisa).

Independente do assunto que estiver sendo trabalhado, a professora Luiza informa-nos que o professor deve, ao surgir alguma atitude discriminatória, parar a aula e discutir a questão. Para tanto, lembra-nos da importância de se estabelecer, nos primeiros dias de aula, um contrato com a turma, assentado em atitudes de respeito e cordialidade para com todos. Para a professora, tudo o que vier a sobrepujar, de modo negativo, as regras instituídas, merece destaque e consideração por parte do professor.

Outro aspecto do seu relato que merece ser mencionado é quanto ao tratamento dado à questão racial pela mídia. Segundo Luiza, os professores precisam debater, em sala de aula, os estereótipos racistas presentes nas novelas. Não apenas as novelas estão carregadas de tais estereótipos, muitas outras programações apresentadas na televisão e em outros meios midiáticos carecem de destaques, por veicularem manifestações preconceituosas e discriminatórias e são fontes capazes de gerar importantes debates em sala de aula.

Vejamos uma experiência contada pela professora Olga a respeito de um posicionamento seu diante de uma agressão verbal sofrida por um aluno negro.

Eu tive uma situação de um menininho de 5ª série. A família dele é de movimento negro, então ele está bem informado. Um menino o chamou de macaco na sala. E isto tudo gerou uma confusão. E ele gritava: Eu vou processar... aí sabe, eu fui na sala, conversei bastante com eles. Ninguém nunca mais mexeu com ele [...] mas quantas crianças que não gritam [...] As crianças falam, sim. De neguinho fedido... Quando acontece isto aos nossos olhos, a gente corre e já pega os dois ali junto e tenta mostrar para ele que qualquer pessoa, independente da cor, se não tomar banho, se não tiver higiene, também vai ficar fedido. As doenças que dá em uma pessoa, na outra dá... A gente pega na hora, não deixa para depois não. E fala sempre da Lei, dos direitos, do respeito, isso aí a gente cuida bastante. (Entrevista com a professora Olga).

A professora Olga sabe que muito caminho há que ser percorrido. Consegue perceber que a escola não tem condições de interferir em todos os atos discriminatórios que ocorrem no espaço escolar, uma vez que há crianças que devem sofrer caladas, que “não gritam”, como fez aquele menininho, cuja

família participa do movimento negro. Apesar disto, confirma que, caso sejam percebidos tais atos, “a gente pega na hora. Não deixa para depois não”.

Vejamos a fala de uma outra professora, que também acha importante a reflexão sobre as atitudes discriminatórias.

Só que eles tentam se defender ofendendo o outro e é aí, nesse momento, que entra a reflexão. [...] Acho assim, na maioria das vezes, os professores refletem com eles em sala, como eu fiz com os dois alunos que eu falei. Vamos parar e vamos resolver isso. Vamos sentar e vamos refletir. Você gostaria de ouvir, você sabe o que significa? E pensa se uma pessoa falar assim com você... O que você vai sentir? O que pode diferenciar uma pessoa da outra, além da cor da pele? O que pode impedir vocês dois de serem amigos? A cor da pele? Então, você senta, você conversa, você reflete. (Entrevista realizada com a professora Anita).

A professora Anita, neste trecho de sua entrevista, reconhece que, nas desavenças dos alunos, tentando se defenderem, surgem atitudes racistas e discriminatórias. Manifestações que não passam despercebidas.

E as reflexões pontuais vão acontecendo. A escola demonstra, pelas falas da coordenadora, diretora e professores, que tem procurado, na medida do possível, como disse a professora Anita: “na maioria das vezes”, não silenciar-se frente às manifestações racistas percebidas. Infelizmente, como escreve Cavalleiro (2000), muitas destas manifestações, que marcam de modo tão indelével a socialização dos alunos, mostrando-lhes lugares diferenciados para brancos e negros, ocorrem fora do espaço de sala de aula, no período dos intervalos dos alunos – espaços onde os educadores estão ausentes. Por isto, cremos, as reflexões precisam se dar de modo pontual sim, mas, também, necessitam, por parte da escola, de um trabalho contínuo de desmistificação do preconceito e da discriminação. Do questionamento das diferenças e das desigualdades, a partir delas, evidenciando que são geradas pelas relações de poder e domínio que uma cultura impõe sobre outra.

Uma vez que há a emergência do Tema da Pluralidade Cultural, bem como da lei 10.639/03, que objetivam a realização de um trabalho profilático contra o preconceito, como defende Baibich (2006), de que forma, no discurso dos educadores e dos alunos, são desenvolvidas as atividades? A respeito disto, vejamos algumas transcrições de falas que evidenciam o trabalho a respeito dos

conteúdos da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Eu procuro sempre trazer um paralelo na história da música, trabalhando as influências, por exemplo, da música negra, que depois desemboca no gospel americano, que depois vira blues, que depois vira rock. Então, eu trabalho com alguns alunos essa questão da música negra sempre influenciando o rock americano, a música negra originando e se misturando com outras e também originando o samba e a música brasileira. Eu trabalho isso de passagem, explicando e valorizando... então eu sempre procuro levar isto. Então, isso para mim funciona como gancho para a questão racial. Qual a música negra? Qual a diferença? O rock é branco ou é negro? O rock é negro. O rock é música negra, quando você fala isso, então, todo mundo fica atento. Então, vamos ver a história do rock. Como viram? Como começaram? Os escravos? O que eles cantavam? Por que eles cantavam? Como é que começou? [...] Porque a música negra religiosa é que deu origem ao rock. Então, você tem como pegar o pessoal com religiosidade também. E se você falar da música brasileira, a música negra brasileira que vem dos batuques. Se você for ficar só em outras áreas das artes, nas artes visuais, por exemplo, fica difícil falar disso, a não ser se você for entrar na questão de representação de religiosidade, o que gera um conflito. [...] Quando eu entrei aqui. O gancho maior foi: ah! O senhor é formado em música? É... Porque eu conheço rap. E eu dizia: rap eu conheço também. Aí entrei pelo Hip Hop, que é um movimento que gera música, dança, grafite, uma série de coisas e que tem o negro enfiado ali. Ah, vocês querem falar de rap? De quem vocês falam de rap? De tal e tal música. Eu dizia: tal música eu conheço. Vamos falar melhor dessa música. Então aí é a minha praia. O como para mim fica fácil. (Entrevista com o professor Augusto).

Augusto, na sua disciplina, procura realizar o trabalho de desconstrução do preconceito racial, partindo daquilo que mais chama a atenção dos alunos: o rap. É a partir deste gênero musical que ele trabalha outros, como a questão da religiosidade, por exemplo, relacionando-os à herança africana.

O professor Arthur, assim, descreve o trabalho que desenvolve:

Esse ano eu estou trabalhando o surgimento do rock. Então, o livro fala do Elvis Presley. Da voz negra do Elvis. Porque o Elvis tinha uma voz negra. Elvis cantava com voz negra, porque ele aprendeu a cantar nas igrejas, nos corais. Ali, ele fala do Jazz que surgiu com os negros. E fala de Martin Luther King, que foi assassinado porque ele queria que todos os negros e brancos fossem iguais. [...] A gente trabalha com os alunos isso daí. Fala, conversa, com eles, vê qual a idéia deles. (Entrevista realizada com o professor Arthur).

Do mesmo modo que o Professor Augusto, o gancho para trabalhar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na disciplina do professor Arthur, tem sido a música. É por meio desta que outros assuntos relativos à questão racial ganham notoriedade e debate nas salas de aula em que atua este educador.

O professor Casimiro, utilizando-se da linguagem fílmica e da linguagem teatral, busca envolver seus alunos no mundo da Cultura Afro-Brasileira e Africana. Prestemos atenção ao seu relato:

Nós passamos a fazer mais efetivo também, a questão do que fizemos no ano passado, nós começamos a trabalhar com o tema da cultura africana a partir do filme da Chica da Silva. Eu falei: vou partir da cultura brasileira aí depois eu fui para a África, falar dos reinos africanos. Nós trabalhamos também com algumas turmas a questão da cultura afro-brasileira, do hip hop, grafite, hip e assim por diante. Nós terminamos fazendo um teatro com uma peça da ópera francesa, *Aída*⁴⁰, que conta a história de conflitos entre dois reinos: o etíope e o egípcio. E aí os alunos encenaram e apresentaram esta peça. Ficou muito legal. Nós fechamos⁴¹ com poemas, teatro, música, umas músicas do Milton Nascimento e daí nós chamamos um grupo de capoeira também para vir encerrar a noite. Fizemos cartazes. (Entrevista com o professor Casimiro).

Como vimos na segunda seção desta dissertação, conforme Munanga (2004b), a história dos brasileiros de ancestralidade africana, esquecida ou deformada, pertence a todos nós, sem discriminação de cor, sexo, gênero, etnia e religião. Junto com a história dos outros povos que compõem a nossa riqueza nacional, deveria, há 500 anos, estar sendo, oficialmente, contada. A Lei 10.639/03 buscou e busca corrigir esta violência cultural simbólica a que foram submetidos os negros.

O que vemos nas afirmativas acima, são experiências que cada um desses professores, em suas respectivas áreas de conhecimento, têm contado acerca do

⁴⁰ A história desta Ópera francesa tem lugar no Egito antigo e gira em torno do trágico romance entre *Aída*, escrava etíope, e *Radamés*, oficial do exército egípcio. É uma grande ópera e exige um numeroso elenco; tem cenas grandiosas, com muitas presenças em cena, coros de soldados, escravos, sacerdotes, além de elaborado balé. (NOTA DE CAMPO Nº 13 - Informação dada pelo professor Casimiro).

⁴¹ A escola, tradicionalmente, há dez anos, promove um dia de apresentações culturais, como fechamento do trabalho que realizam a respeito da cultura afro-brasileira e africana. Geralmente, segundo a coordenadora da escola, este dia ocorre na semana do 20 de novembro – dia nacional da consciência negra. Em 2008, pudemos assistir tal apresentação. (NOTA DE CAMPO Nº 14).

modo como estão viabilizando o cumprimento da Lei. Neste sentido, vale a pena chamar a atenção para os três cadernos temáticos que a Secretaria de Estado da Educação do Paraná lançou com o objetivo de oferecer aos professores e instituições de ensino subsídios para o trabalho com a Lei 10.639/03. Neles, inúmeras sugestões de trabalho podem ser encontradas, bem como o compartilhamento de várias experiências de escolas do Estado do Paraná que têm implementado ações positivas do trabalho voltado ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Em relação a este trabalho, existem, na escola pesquisada, aqueles professores que não se envolvem, como podemos constatar pela fala da professora Anália:

Os professores que têm se esforçado mais, realmente, nesses projetos nossos, nesse assunto específico, são realmente os professores de língua portuguesa, os professores de história, de artes, geralmente, o pessoal das exatas não se envolve muito, já é a diferença das áreas... Mas quando nós resolvemos trabalhar juntos nós chamamos alguns professores das áreas e eles participam, mas realmente, são esses professores específicos que se envolvem mais, dessas áreas português, história e artes. Eles, os de exatas, apóiam o projeto, participam das programações, emprestam as aulas deles para que a gente possa trabalhar. Muitas vezes, você extrapola sua aula, você precisa, quando nós montamos uma dança, uma peça de teatro, nós precisamos dos alunos para que o professor ceda os alunos, eles cedem então, eu acredito que existe uma colaboração desses professores. (Entrevista com a professora Anália).

Ou mesmo pelo que revela este professor, ao manifestar, claramente, sua postura de espectador:

Eu acho assim, que existem trabalhos no colégio. Mas acho que deveria ser feito muito mais. Muito mais trabalho. Abordar mais conscientização, a própria comunidade deveria estar envolvida, porque a discriminação existe em toda a parte, né... Até dentro da casa da gente às vezes a gente é discriminado. Não é verdade? Os professores aqui, eu vejo aqui comentando... eu vejo eles trabalhando. (Entrevista com o professor Oscar).

A Lei 10.639/03 estabelece que a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deve se dar no âmbito de todo o currículo escolar. Da mesma forma, o Relatório das Diretrizes Curriculares Nacionais, que

regulamenta esta Lei, é claro quando determina que a responsabilidade é de toda a escola, de todos aqueles que nela se acham envolvidos. Ao lado da Lei, o estado do Paraná, por meio da Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 04/06, também preceitua, em seu artigo 2º, a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em todas as disciplinas das matrizes curriculares de suas instituições de ensino.

O Projeto Político-Pedagógico das instituições de ensino deverá garantir que a organização dos conteúdos de todas as disciplinas da matriz curricular contemple, obrigatoriamente, ao longo do ano letivo, a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na perspectiva de proporcionar aos alunos uma educação compatível com uma sociedade democrática, multicultural e pluriétnica. (PARANÁ, 2006a).

Nossa compreensão é que não há permissão para algumas áreas, como a das ciências naturais, por exemplo, isentarem-se de tal demanda. Ao contrário, todas elas têm muito a contribuir com a discussão relacionada a esta temática.

Na contramão da falta de envolvimento, comprometida com o trabalho compatível com uma educação antirracista, leiamos agora a transcrição de um trecho da fala da professora Luiza – uma das educadoras que coordenava o Projeto Negritude e Cidadania.

Estou na escola desde 1997. Foi quando ela foi inaugurada, Esta escola foi um marco na questão do meu trabalho enquanto educadora negra. Porque uma escola de periferia, um bairro onde na época que inaugurou pegou-se os pobres: os negros de vários bairros foram mandados para lá. Um lugar que todos tinham preconceito [...] Nós começamos a trabalhar a auto-estima deles. Não, vocês vão dizer que moram aqui no bairro sim [...] Começamos a observar os cartazes, pedir fotografias dos familiares e montar, então, cada um com sua família. Professor de história nota 10. Professor de Inglês, de geografia... Então todo mundo começamos a buscar o continente africano. Interessante que a gente já tava implementando a Lei 10.639/03 bem antes disso, né? Começamos a trabalhar tudo isso. Exigir que os cartazes contemplassem toda a clientela que representava ali. Começamos mais pelas fotografias mesmo. E começamos a observar os livros didáticos [...] Fizemos parceria com o movimento negro, a gente se deslocava até lá. Eu já estava lá, mas o movimento se deslocava até lá e fazia o 20 de novembro, junto, lá na escola, lá na comunidade. Aí, trabalhamos o direito das crianças negras, que é de Rosa Margarida, foi fixado lá na

parede, foi exigido que isso se cumprisse ali, os direitos da criança negra [...] Aí, pensamos: tem todo um trabalho, a gente já vem fazendo, então, vamos dar um nome. Nós vamos escrever isso! Montamos o projeto e chamamos Negritude e Cidadania. Foi aí que nasceu o projeto. Mas esse projeto é desenvolvido por alguém. Então vamos criar o grupo. Criamos o grupo Acotirene. Daí, então, o Grupo Acotirene que desenvolvia o Projeto Negritude e Cidadania. [...] Teve uma época, nós montamos um espetáculo⁴², *Diferentes, Mas Iguais!* Apresentamos no Calil Hadad. Foi fantástico. Desde a confecção de todas as bandeiras do continente africano, por eles! Eles todos confeccionaram todas as bandeiras, enfeitaram o teatro, e tudo isso que eu estou te falando, a gente tem o registro, né? Assim, do momento, filmagem, foto [...] No sábado, eu ia, eu a professora de história, a gente ia e tivemos a graça de ter uma aluna, na época, desde a 5ª série, dois alunos⁴³. Eles se destacavam na dança e eles começaram a ser coreógrafos e, no sábado, a gente ia e organizava tudo e eles ensinavam dança. Então, durante a semana, tinha todo este trabalho e no sábado a gente ensaiava a dança. (Entrevista com a professora Luiza).

Este trecho da entrevista concedida pela professora Luiza nos faz lembrar o previsto nas normas complementares às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, elaboradas pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná. Estas normas estipulam que, no trabalho a ser empreendido pelas escolas, “um primeiro aspecto a ser observado por todos os educadores é a recuperação do orgulho de ser negro, isto é, a busca de uma pedagogia da auto-estima elevada, ao contrário da pedagogia da reiteração da inferioridade”. Faz referência à necessidade de valorização da individualidade de todos os alunos, destacando suas ancestralidades, referência às grandes civilizações da África, chamando a atenção à grandiosidade do império egípcio, notável desenvolvimento da medicina, da perfumaria e das inovações na área da agricultura, já desenvolvidas antes de Cristo. (PARANÁ, 2006 b).

Dando continuidade ao registro do envolvimento da escola no desenvolvimento de uma pedagogia antirracista, novamente, uma das

⁴² Em anexo, disponibilizamos cópia de fonte documental deste evento.

⁴³ Tive a oportunidade de conhecer e conversar com um desses alunos no dia de apresentação dos encerramentos das atividades da semana da consciência negra. O mesmo está residindo, atualmente, em uma cidade do Rio de Janeiro. Em férias, veio até a escola e, sabendo da programação, ofereceu-se para exibir alguns números de danças afro. Hoje, ele trabalha como coreógrafo, contratado pela secretaria de cultura da cidade onde reside. (NOTA DE CAMPO Nº 14).

professoras entrevistadas registra o trabalho com o Projeto Negritude e Cidadania:

Então, desde que a nossa escola começou, como eu já falei para você, nós temos trabalhado o projeto. Nós tínhamos o Projeto da Negritude e Cidadania no começo e, depois, um grupo de danças, que acontecia aos sábados, o pessoal vinha ensaiar. E, depois, nós demos continuidade todos os professores deram continuidade e, além disso, nós, ano a ano, trabalhamos isso em sala de aula, montamos outros projetos, paralelo a esse, como aquele que você viu, que nós trabalhamos no ano passado, que foi um projeto muito bonito e eu acredito que nós estamos no caminho, se você conversar com alguns alunos nossos, que eles tem consciência desse trabalho nosso, que esse trabalho tem dado resultado. (Entrevista com a professora Anália).

E, novamente, a fala da professora Luiza informa a respeito do envolvimento de toda a comunidade escolar nos trabalhos da escola.

Mesmo porque neste trabalho de combate ao preconceito, era qualquer preconceito, e aí o interessante era o seguinte: quem participava: mãe de aluno, zeladora da escola, a gente sempre ensinou que todo funcionário educa, que a merendeira educa, então, era todo mundo. Não era assim, agora era coisa de escola e quem faz a limpeza não. Não era assim. Participava todo mundo. Todos participavam ali com a gente. Pai desfilava, mãe desfilava, tinha uma vózinha, que eu me encanto quando eu olho as fotos. Que ela sempre estava lá. Sempre pronta para desfilar. E a gente participou de dois ou três desfiles na cidade. Fora o trabalho que a gente fazia lá, direto. Depois teve, sob a coordenação da professora Anália, todo um trabalho com reciclagem, roupas lindíssimas. Foi feito desfile... Um trabalho magnífico. (Entrevista com a professora Luiza).

Com empolgação, a professora Luiza relata que a participação nas programações e no trabalho, chamado por ela de “combate ao preconceito”, era estendido ao familiares dos alunos. A escola procurava inserí-los nas ações da escola. A presença da comunidade local nos projetos pedagógicos da instituição é um dos itens lembrados no princípio “Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminação”, um dos vários a fazer parte das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A Professora Olga também evidencia atividades que dão cumprimento às ações previstas na Lei 10.639/03 e suas diretrizes:

Quando eu cheguei na escola em 1998, já tinha dado início no projeto em 1997. Eu já comecei a ouvir sobre. E ela [a professora que coordenava o projeto] já tinha esse grupo que ela já trabalhava a dança, buscava parcerias, patrocínios, com muita dificuldade e, enquanto ela estava na escola, ela conseguiu manter esse grupo de dança que fez várias apresentações, até fora de Maringá, (até 2005) aí... ela sempre incentivou os professores... sempre dava uma palavra aqui, outra ali... então, era mais forte... com a saída dela, nós tentamos, mas os próprios alunos deu uma afastada e a gente não conseguiu manter mais aquele grupo de dança. A parte artística não conseguimos, mas o trabalho com os professores, a semente foi plantada. Aqui, no colégio, para qualquer professor que você for perguntar ele sabe da Lei 10.693/03. Todos trabalham quando estão tendo algum evento. Esse trabalho, ele continuou. [...] Em termos de conteúdo, continua... os professores trabalham filme, poesia de autores negros, música. Tudo isto que a gente mostra fora, os professores trabalham na sala de aula. Bastante palestra... (Entrevista com a professora Olga).

Discurso que é reiterado pelo professor Arthur:

A gente faz. Ano passado desenvolvemos um projeto. Tem esse projeto já há muitos anos. Chamado Negritude e Cidadania e ano passado trabalhou Africanidades... Trabalhou com a história da África, trabalhou com pintura, que os alunos puderam desenhar pintar. Então, envolveu artes, envolveu língua portuguesa, envolveu história, envolveu outras disciplinas... Nós pudemos visitar, fui visitar um quilombo, é no Vale da Ribeira, me esqueci o nome agora, o pessoal da escola, não eu, mas, mais gente envolvida, trabalhou isso daí. Isso é a forma de trabalhar a cultura, os desenhos de cada aluno, grafitados, os tipos de roupas que eles também têm uma cultura dessa parte... Então foi bem desenvolvido e trabalhado para mostrar o quanto é primordial, o quanto é importante esse tipo de coisa. Esse tipo de trabalho na escola. Porque é a vida do nosso aluno. No Brasil, 47% são negros ou pardos, então, tem que se considerar o que é o povo brasileiro, e, se o povo brasileiro é negro, nós temos que trabalhar o que deve ser trabalhado dentro da cultura, dentro do trabalho, do ensino "Para Todos". Educação para todos, então todas as classes, todas as etnias, e assim por diante, né? (Entrevista com o professor Arthur).

Proporcionar uma educação para todos, segundo o professor Arthur, envolve trabalhar com o Ensino da História da Cultura Afro-Brasileira e Africana. Mais ainda, deve envolver todas as classes e todas as etnias. Para Gomes (2008b, p. 77), "o estudo da África de ontem e de hoje, em perspectiva histórica, geográfica, cultural e política, poderá nos ajudar na superação do racismo no

Brasil". Neste sentido, continua a autora a nos afirmar que, muito mais do que a inserção deste conteúdo no currículo, toda esta discussão do negro em nossas escolas tem como objetivo a promoção do debate, a circulação da informação, a possibilidade de análises políticas e, sobretudo, a mudança do nosso olhar sobre a diversidade.

5.3.6 A percepção dos alunos a respeito do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola

Gomes (2008b) enfatiza que, a longo prazo, como fruto do trabalho de valorização e respeito à diversidade, teremos alunos que, ao adentrarem às nossas instituições de ensino, poderão participar, sistematicamente, de estudos e conteúdos curriculares que referenciem seu grupo, qualquer que seja ele, positivamente. Alunos que passarão pela escola e dela sairão com uma autoimagem positiva.

Assim, no sentido de entrar em contato com a percepção dos alunos sobre o trabalho desenvolvido pela escola, procuramos saber a impressão que tinham a respeito do trabalho com a diversidade e com o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Para Vinícius, a escola trabalha bastante, sobretudo nas comemorações do dia da consciência negra – termo que lhe parece bastante familiar. E trabalha há algum tempo. Sua fala denota também o reconhecimento de tratar-se de um trabalho que tem surtido efeito positivo.

Trabalha bastante. Geralmente tem teatro sobre o dia da consciência negra. Geralmente, os professores participam... os alunos. Muitas pessoas participam. E, geralmente nestas datas, as pessoas costumam falar bastante e os alunos já têm bastante consciência. Acho que as pessoas já têm acesso a isso. A escola, desde antigamente, já trabalha, todo ano eles procuram lembrar. Dentro do colégio já não há tanta discriminação [...] Ano passado, trabalhou sobre isso. História e português, esse ano ainda não trabalhamos, mas é porque é mais para o meio do ano que vai vir. Eles trabalhavam sobre a cultura afro. [...] Como é a discriminação. Trabalha muito bem com isso sim. Eu acho esse trabalho muito bom. É muito bom também pelo fato da pessoa, de todos, ter idéia disso. Da discriminação. De que isso não é bom, não agrada ninguém. Antigamente, não se tinha tanto acesso a

isso. As pessoas saberem, agora, geralmente, desde que eu estou aqui, sempre as pessoas estão sempre passando isso para a gente. (Entrevista com o aluno Vinícius).

Vejamos a opinião da aluna Lígia, que considera a temática interessante.

Eu achava interessante saber que a gente passou por tudo isso para tá hoje aqui tipo se fosse branco, tipo se fosse né... tá dividindo as mesmas coisas. Antes, nem um ônibus podia pegar junto, agora tá podendo. (Entrevista com a aluna do 3º ano do ensino médio, Lígia).

Lígia demonstra, em seu discurso, um certo avanço no tocante ao relacionamento entre os alunos brancos e os alunos negros. Todavia não podemos deixar de marcar que a visão desta aluna denota, mais uma vez, o poder maléfico do preconceito sobre a constituição da nossa identidade, quando, ao relatar as discussões realizadas pela escola, ela diz achar importante, porque ela pôde aprender como era no passado e hoje, progressivamente, na sua visão, brancos e negros podem conviver juntos. A forma como ela se expressa evidencia o fenômeno da ideologia do branqueamento, tão bem tratado por Munanga (2004a), e da sua enorme força sobre a nossa subjetividade: “a gente passou por tudo isso para tá hoje aqui tipo se fosse branco”. O avanço a que temos assistido, considerado por Lígia, não se deve a relações sociais marcadas por mais respeito e consideração ao outro, mas, sim, por um avanço que pode ser evidenciado numa relação onde os negros convivem com os brancos, como se brancos fossem⁴⁴. A aluna Silvia faz referência ao trabalho promovido pela escola, particularmente ao Projeto Negritude e Cidadania e seu grupo de danças Acotirene.

Desde quando a gente tava lá em cima [no antigo prédio da escola], sempre teve um grupo de dança: Acotirene que era a professora Luisa que desenvolveu um grupo de dança com as meninas, sobre isso mesmo, sobre a cultura afro, e ano passado teve também. Fizeram umas apresentações. Eu, mesmo, apresentei. Apresentei uma dança. Fizemos uma dança da cultura

⁴⁴ Vale ressaltar na fala desta aluna o aspecto maligno e cruel do preconceito racial, que chega a levar uma pessoa a duvidar da sua própria humanidade, quando ao nosso ver, duvida da humanidade de seu grupo de pertença. Como dissemos, tudo isto é fruto de um histórico de atitudes de desumanização ao qual os negros foram submetidos em nossa sociedade. Trata-se de uma subjetividade marcada por longas experiências traumáticas e desumanizantes.

afro bem legal. (Entrevista com a aluna do 3º ano do ensino médio, Silvia).

Silvia lembra as atividades desenvolvidas nas disciplinas e demonstra sua disposição e interesse ao delas participar.

Daí o professor de história... Até o professor de inglês, sabe, estudou com a gente sobre isso. A gente fez cartazes, textos... eles explicaram. Eu acho legal, é certo fazer isso. Eu acho que deveria ter até mais assim sabe... Eu gosto. Eu participo sempre que tem assim. [...] os professores me chamam para dançar, participar de teatro, daí eu participo. O ano passado eu desfilei. Participei do desfile, da dança. (Entrevista com a aluna do 3º ano do ensino médio, Silvia)

Silvia, juntamente aos outros alunos da escola, parecia bastante empolgada nos momentos que precederam à sua apresentação e também durante a apresentação da coreografia montada ao som de uma música caracteristicamente Afro-Brasileira. (NOTA DE CAMPO Nº 14, referente ao dia de encerramento da semana da consciência negra).

Acerca do estudo da história da África, a aluna Marina nos diz: “a gente estuda porque tem nos livros, também, essas coisas. Tem em história, em geografia... estuda bastante”. Sobre as atividades da escola e a participação dos alunos, menciona:

Os alunos, a maioria, participavam [da programação do dia da consciência negra]. Não só para alunos, mas tinham pessoas que não eram alunos que podiam participar também... a comunidade. Tinha uma boa participação. Essa participação existe até hoje ainda. (Entrevista com a Marina, aluna da sétima série).

Vejamos a fala de outra aluna:

Por exemplo, tem a consciência negra no dia 20 de novembro. Então, todo ano a gente comemora. O ano passado teve teatro, dança, apresentações. Eu mesma apresentei e a programação é bem bacana. Bem gostoso. E todo ano acontece. Do índio também acontece... mas a gente faz mais do negro mesmo [...] Eu acho que é importante todos os alunos participarem. Vai incentivar que o racismo não aconteça. É importante isso daí. Acho que todos os colégios teriam que ter. Não só apresentação, mas tudo. Em história, a gente estuda bastante. A gente faz bastante coisa. Eu concordo que tem que falar sobre isso, porque já que o Brasil

tem um monte de negros, a gente tem de falar. (Entrevista com a aluna do 3º ano, Cecília).

Ao relatar o trabalho da escola, Cecília demonstra a esperança que o mesmo possibilite a eliminação de manifestações racistas. Sua fala também revela a consciência de viver em um país “com um monte de negros”, sendo esta uma das razões para estudar sobre o ensino da história da África e dos afro-brasileiros. Sem dúvida, esta é uma das grandes razões de existência da Lei 10.639/03. O Relatório, ao aprovar as Diretrizes regulamentadoras desta lei cita que o fato de metade da população brasileira ser composta de pessoas negras, não tem sido suficiente para eliminar as desigualdades e estereótipos racistas, contra a população de raízes africanas. Daí, a necessidade de uma lei que garanta o direito desta população de se fazer lembrada e ter sua cultura referenciada positivamente.

5.3.7 Resultados do trabalho realizado sob a ótica de alunos e professores

Para Gonçalves & Silva (2004), a Lei 10.639/03 veio apoiar a demanda da população negra por reconhecimento. Dentre vários níveis de reconhecimento, está aquele que:

Requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino [...] Compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. (GONÇALVES & SILVA, 2004, p. 12).

Na visão da autora e de todos os conselheiros do Conselho Nacional de Educação que aprovou o Relatório que normatizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o reconhecimento devido aos afro-brasileiros demanda estratégias de valorização da diversidade como um meio de

superação da desigualdade presente na sociedade, onde brancos e negros se encontram em patamares sociais diferenciados.

Vale a pena destacar a necessidade, colocada pela autora, de compreensão da cultura africana, com base na compreensão dos valores e lutas dos afro-brasileiros, sendo sensível aos sofrimentos pelos quais enfrentaram e ainda enfrentam.

Tendo em vista a necessidade de um trabalho voltado ao ensino da cultura afro-brasileira e africana como meio de superação da desigualdade, promoção de relações sociais marcadas pelo apreço ao ser humano e repúdio ao preconceito e discriminação racial, procuraremos conhecer a percepção dos sujeitos entrevistados sobre o que consideravam resultado das ações que têm sido empreendidas pela escola – nosso campo de pesquisa.

Para a professora Luiza, os resultados do trabalho podem ser medido em algumas manifestações cotidianas. Como esta:

Uma vez, bem no começo, não sei se foi em 1997 ou 1998, tinha uma diretora, uma pessoa muito dinâmica... [...] uma menininha da 5ª série, pequeninha, branquinha me disse: - Professora, isso não pode ficar assim! Isso não pode ficar assim! A diretora falou, ela veio aqui e ela discriminou a fulana. Ela falou: - Tem negrinho aqui, tem negrinho aqui... Aí eu falei: - e aí, o que nós vamos fazer? (Porque eu nunca cheguei e dei nada pronto). O que nós vamos fazer? O que vocês acham? Ela discriminou? – Discriminou professora. E eu disse: bom, vamos fazer o seguinte, vamos formar uma comissão prá falar com a diretora. [...] Aí formou-se uma comissão de quatro ou cinco alunos para dizer para a diretora que nós estávamos precisando da presença dela na 5ª série... E aí veio a diretora. Toda elegante... – Que foi Luiza? Eu disse: a turma quer falar com você. E eu imaginei que eu fosse ter que falar, mas pensei: vou esperar para ver, né... A pequeninha levantou-se e disse: – Viu diretora, a senhora nos ofendeu a todos. Nos ofendeu a todos quando a senhora falou que tem neguinho aí... Isto é preconceito, diretora. [...] E ela disse: gente, mas pelo amor de Deus [...] e os alunos: – Não, porque a gente tá aprendendo que tem que respeitar... a palavra neguinho diminui a pessoa [...]. (Entrevista com a professora Luiza).

A professora Luiza considera o fato dos alunos passarem a refletir e a reconhecer atitudes preconceituosas nas relações desenvolvidas no cotidiano escolar, como resultado positivo do trabalho desempenhado pela escola. Neste sentido, ela lembra outro episódio:

Outra vez, eu cheguei e a professora x tinha enchido o quadro de cartazes. Não sei se era dia das crianças ou dia das mães. Não tinha negro. E eles vieram me contar. Foi numa 7ª, não, foi numa 5ª. E disseram: Professora, dá uma olhada nestes cartazes! E eu, bati o olho e vi. – E vocês estão pensando em fazer o quê? Disseram-me: – Formar uma comissão e falar com a diretora. E eu os acompanhei [...] E aí ela [a diretora] já ia dizendo, então, vocês vão fazer... já ia dizer pra que eles fizessem outros cartazes com a presença de negros. Aí eu percebi, por isso é que eu fui junto... Eu disse: – Não diretora, eu disse que o que eles estão exigindo é que sejam retirados os cartazes que foram feitos e que façam-se outros que contemplem as etnias desta escola [...] E isto foi feito. (Entrevista com a professora Luiza).

A professora Anália manifesta, da seguinte forma, seu olhar otimista acerca do trabalho desenvolvido:

Eu acredito que, ao longo dos anos, nós vamos, assim... obter resultados excelentes a respeito disso. Acredito que a ausência de muita discriminação entre alunos brancos e negros se deve a esse trabalho, no início, o tratamento deles era bem diferenciado. Qualquer discussão, qualquer briga, eles vinham com palavras racistas. Mas agora não. Nós quase não ouvimos. Quando eles brigam, quando eles discutem, quase não têm mais esse tipo de problema. (Entrevista com a professora Anália).

Na visão de Anália, o trabalho que a escola desenvolve não eliminou por completo o racismo, mas tem surtido efeitos positivos ao se comparar o passado com o presente. O mesmo é o que acha esta outra professora:

Eu penso que este trabalho ajudou muito [referência às relações vivenciadas na escola]. Muito mesmo, porque nossa eu não sei como era no início da escola, eu aqui não estava, mas o que eu já ouvi falar... É que a professora que iniciou este trabalho, o iniciou justamente para estar resolvendo, tentando uma solução, porque resolver problema a gente nunca resolve completamente. Mas tentando uma solução para o problema da discriminação na sala de aula. Porque ela sentia isso entre os alunos. Porque a comunidade era nova e, assim, e alguns sentavam num lado para não sentar perto de alguns. Por causa da cor. E ela já iniciou o trabalho por isso. E de lá para cá, a gente vem percebendo que o relacionamento entre eles é bem diferente e a nossa comunidade também. (Entrevista com a professora Anita).

Trata-se, na visão de Anita, de um trabalho que tem ajudado muito o problema da discriminação na escola e tem, inclusive, extrapolado os seus muros.

Nós temos um padre aqui, na igreja católica, que, no dia 20 de novembro, tem que ter alguma coisa planejada do ano todo pra apresentar lá na igreja e tem igrejas evangélicas também. Tem a missionária, nós temos grupos de alunos nossos da missionária, aqui, de manhã, que fazem coreografia junto, relacionado ao tema. Então, já é uma data que é comemorada na comunidade. Extrapolou os muros da escola. [...] O ano passado foi maravilhoso porque teve o trabalho na igreja... as meninas que participam aqui no colégio, apresentaram na igreja, na católica. As da missionária também, mas foi de manhã o trabalho e eu não pude ir assistir. Mas a missionária também participou do 20 de novembro, daqui, o grupo da nossa escola, das nossas alunas que participam lá e também comemoraram lá. Assim, isso já está se tornando tradição na comunidade. Inclusive, me parece, que, aqui, a missa do 20 de novembro foi divulgada na TV. O professor Casimiro esteve aqui no dia. E tinha muita gente. Foi muito interessante. Não foi só um culto... Uma missa. Foi um trabalho histórico também. (Entrevista com a professora Anita).

A influência do trabalho na construção de uma identidade positiva por parte de alunos negros é evidenciada na fala de Luiza.

Acho que muito jovem que teria tido um rumo diferente, deixado de estudar, deixado de gostar de ser negro ou gostar de morar no bairro, se não tivesse o trabalho desta escola, o trabalho de todo o mundo, se não tivesse tido aquilo, eu acredito que teria sido diferente. Não seria o rumo que foi. (Entrevista com a professora Luiza).

Na avaliação da aluna Lígia, o trabalho que a escola desenvolve “é importante, porque é um trabalho que é bom para a gente ser mais reconhecido” (Entrevista com a aluna Lígia, do 3º ano do ensino médio).

Marina, outra aluna, confirma a importância do trabalho que é feito pela escola, pelo fato de o mesmo propiciar a discussão a respeito da discriminação: “Eu acho que é importante, porque, muitas vezes, as pessoas de cor não têm muita oportunidade, igual os brancos têm. Aí, é um tempo para a gente discutir a discriminação que existe no dia-a-dia”. (Entrevista com a aluna Marina, da 7ª série do ensino fundamental).

Segundo Vinícius, desde há muito tempo, a escola desenvolve ações educativas antidiscriminatórias e isto tem sido muito bom para o colégio.

[...] os alunos já têm bastante consciência. A escola desde antigamente já trabalha. [...] Dentro do colégio já não há tanta

discriminação, há mais fora do colégio. [...] A escola trabalha muito bem com isso. Eu acho esse trabalho muito bom. É muito bom também pelo fato da pessoa poder discutir a discriminação. De que isso não é bom, não agrada ninguém. Até pelo fato dos próprios professores tá participando, já ajuda os próprios alunos a não ter essa discriminação. [...] Esse trabalho tá sendo muito bom para o colégio.[...] Esse trabalho foi importante para mim. (Entrevista com o aluno Vinicius, do 3º ano do ensino médio).

Como resultado destas ações, Vinicius relata ter havido uma maior conscientização por parte dos alunos daquilo que vem a ser a discriminação. E nisto, segundo ele, consiste a importância do trabalho, uma vez que ninguém gosta de ser discriminado.

Sendo um aluno negro, Vinicius encerra o seu relato com a declaração sobre a importância, para ele próprio, do trabalho realizado pela escola no tocante à discussão e evidência do racismo e da discriminação racial.

Em se tratando de conscientização, vale destacar um momento de observação em sala de aula, quando a professora de sociologia estava a trabalhar um conteúdo voltado à diferenciação entre Ciência e Senso Comum.

A professora trabalhou algumas idéias que se tornaram senso comum na vida cotidiana e perguntou se os alunos sabiam de outros exemplos. Alguns exemplos foram dados. Depois dos exemplos citados, a professora perguntou se alguém sabia de onde havia nascido a idéia, por exemplo, de que leite com manga faz mal para a saúde. Graciliano (aluno negro), sem demora, responde que essa idéia havia nascido no tempo da escravidão e que fora inculcada pelos donos de escravos, para que estes não viessem a tomar o leite, que deveria ser reservado aos senhores. A professora disse: Isso mesmo Graciliano. E repete a toda a sala o que o aluno dissera. (NOTA DE CAMPO Nº 06).

Achamos valiosa a intervenção de Graciliano. A mesma revela o envolvimento e o início do amadurecimento de um debate que a escola tem procurado travar. Pela rapidez e espontaneidade da manifestação, pode-se intuir também se tratar de uma prática corriqueira exercida com consciência de causa.

Dos nossos entrevistados, todos confirmaram a importância do tratamento dispensado à diversidade e ao estudo sobre a história da África, assim como confirmam ter havido resultados visíveis nas relações interpessoais da escola.

Na visão de Gomes e Gonçalves & Silva (2002), os educadores que trabalham na escola e demais espaços educativos sempre lidarão com as semelhanças e as diferenças, as identidades e as alteridades, o local e o global. Assim, para além da criação de novos métodos e técnicas para o desenvolvimento de um trabalho específico com as diferenças, é necessário que os professores, de um modo geral, reconheçam e aceitem a diferença e a compreendam à “[...] luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação. (GOMES; GONÇALVES & SILVA, 2002, p. 20).

O grande desafio, proposto pelas autoras em questão, tanto da didática quanto da formação de professores não é pensar numa somatória de metodologias e técnicas de ensino para os “diferentes”. Ao contrário, reconhecendo a diversidade em toda a sua dinamicidade, é preciso que a articulemos aos processos escolares e não-escolares, considerando-a constituinte das demandas educativas.

O Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana fundamenta-se nos princípios da Consciência Política e Histórica da Diversidade; no Fortalecimento de Identidades e de Direitos e nas Ações Educativas de Combate ao Racismo e à Discriminação. Este fortalecimento encaminha-se para a valorização das relações sociais no espaço escolar, valorização da oralidade e patrimônio cultural do negro e valorização da contribuição dos diversos grupos sociais e “étnico-raciais” na construção da nação brasileira. (GONÇALVES & SILVA, 2004).

Tomando por base estas considerações e determinações e tudo o que até o momento apresentamos a respeito do trabalho realizado por parte da escola pesquisada sobre a diversidade, podemos afirmar que as orientações trazidas pela políticas públicas que tratam deste assunto – aqui analisadas – são nela consideradas, ou seja, fazem-se presentes nos documentos que subsidiam sua ação pedagógica. Da mesma forma, no que diz respeito à implementação prática destas orientações, apesar das dificuldades que representa esse trabalho, a escola tem procurado implementá-las no seu cotidiano.

No que diz respeito à segunda parte da nossa problemática de pesquisa, acreditamos que as observações empreendidas no espaço escolar e a análise dos discursos dos educadores e dos alunos a respeito do trabalho com a diversidade sociocultural permitem-nos afirmar que as orientações contidas no Tema Pluralidade Cultural dos PCNS, na Lei 10.639/03 e nas Diretrizes que a regulamentam, desenvolvidas pela escola, têm contribuído para o reconhecimento e o respeito à diversidade social e cultural no interior da escola pesquisada.

Tal afirmação legitima-se, como já afirmamos, no discurso dos entrevistados (educadores e alunos) ao expressarem suas opiniões a respeito da melhoria ocorrida nas relações interpessoais no interior da escola, sobretudo no tocante à diminuição de manifestações preconceituosas e discriminatórias em relação aos alunos negros.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

E quando isto acontecer, quando nós permitirmos o sino da liberdade soar, quando nós deixarmos ele soar em toda moradia e todo vilarejo, em todo estado e em toda cidade, nós poderemos acelerar aquele dia quando todas as crianças de Deus, homens pretos e homens brancos, judeus e gentios, protestantes e católicos, poderão unir mãos e cantar nas palavras do velho spiritual negro: “livre afinal, livre afinal”. (LUTHER KING, 2008).

O presente trabalho foi elaborado com o objetivo principal de conhecer as bases teóricas de algumas políticas públicas que amparam discussões e propostas de ação em torno de uma educação voltada à diversidade. Neste sentido, como ponto de partida, estudamos o Tema Transversal Pluralidade Cultural dos PCNs, a Lei 10.639/03 que instituiu o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas do Brasil e as Diretrizes que normatizam a aplicabilidade desta Lei.

Ao mesmo tempo que procuramos conhecer as bases teóricas de tais políticas, buscamos verificar como tem se efetivado o seu desenvolvimento prático em uma escola de ensino fundamental e médio da cidade de Maringá/PR, a fim de apreender como as orientações trazidas por estas legislações são executadas e se elas, de fato, oferecem alguma contribuição ao respeito à diversidade sociocultural que nos caracteriza, mais especificamente, à superação do preconceito e da discriminação racial vivenciados por alunos negros na instituição de ensino pesquisada.

Para tanto, dirigimos nossa atenção ao momento vivido pela sociedade. Momento marcado, cada dia mais, pelas grandes transformações tecnológicas e pela diluição das fronteiras que, ao movimentar as pessoas em todas as direções, evidencia diferenças culturais e sociais e acirra o debate em torno da necessidade de aceitação e respeito às diferentes maneiras de ser humano.

Uma vez que o discurso sobre a diversidade tem sido qualificado sob diferentes interesses, revelando uma variedade de conveniências e arranjos político-ideológicos de grupos representativos do poder, neste trabalho, ao tratarmos da diversidade, procuramos considerar e tomar como nosso o enunciado de autores que nos levam ao questionamento da supremacia de

alguns agrupamentos humanos em prejuízo de outros, interrogando as causas das desigualdades e dos privilégios presentes nas relações sociais. Assim, ao lutarmos pelo reconhecimento e respeito às diferenças como parte constitutiva da singularidade humana, propusemo-nos nelas pensar sem renunciar à igualdade de direitos, à igualdade de tratamentos e à igualdade de condições devidas a todos e a cada um de nós, em particular.

Refletimos que, da mesma forma que na sociedade, a instituição escolar está permeada por relações de poder, privilégios e dominação. Relações que têm marcado a sua organização curricular e, portanto, o conhecimento que veicula e as teorias que embasam sua prática pedagógica. Neste sentido, defendemos que, a depender do modo como o discurso da diversidade for apropriado pela escola, esta poderá favorecer, em sua prática cotidiana, o reconhecimento e o respeito a todos aqueles que convivem neste espaço, contribuindo, desta forma, à humanização das relações sociais. Isto porque, tal como argumenta Souza (2003), não podemos considerar eterna e imutável a situação de dominação e opressão a que determinadas pessoas humanas são submetidas em nossa sociedade. Juntos, devemos acreditar na possibilidade de transformação desta realidade, desde que nos dediquemos a isto. Parafraseando a autora, é esta possibilidade de liberdade que nos permite seguir adiante e não desanimarmos diante da luta por uma pedagogia do antirracismo e do antipreconceito.

A pesquisa bibliográfica, como pano de fundo ao entendimento das questões examinadas empiricamente, revelou-nos, também, que os mais de trezentos anos em que perdurou uma das mais trágicas barbáries enfrentadas pela humanidade que foi a escravidão, tornaram-se responsáveis pela instituição do preconceito racial e, por conseguinte, pelo enraizamento de desigualdades e pela construção de uma identidade negativizada por parte dos negros afro-descendentes. O regime escravagista, ao subjugar milhões de seres humanos, transformou homens e mulheres, livres em seu continente de origem, em mercadorias. Foram despojados de sua humanidade e tratados apenas enquanto força animal, propriedade privada e objeto de uso dos seus donos.

Nosso estudo também nos revelou que, apesar de ter contado com a participação efetiva das pessoas negras no seu processo de formação, o Brasil,

desde então, tem mantido os negros às margens do desenvolvimento econômico, social e cultural, submetidos a um sistemático processo de invisibilidade.

Mostrou-nos que a concretização do ideário do branqueamento, sob a apologia da democracia racial e da miscigenação, propagados no Brasil, tornou-se responsável pela negação da existência do preconceito racial e, logo, de um tipo particular de manifestações racistas. O racismo, que em nosso país sempre existiu de modo velado, ao afetar o nosso imaginário, traduz-se em atitudes cotidianas de discriminação contra o negro. Atitudes estas que, ao se manifestarem nas relações vivenciadas na escola, concordamos com a literatura analisada, necessitam de estratégias inteligentes de evidenciação e combate.

Com efeito, a história oficial brasileira negligenciou e ainda negligencia a presença do negro e da cultura africana na formação da identidade nacional. A escola, por sua vez, ao agir de modo indiferente aos conteúdos referentes à participação do negro na formação nacional, perpetua o ideário da superioridade da “raça” branca – supervalorização da cultura européia – e contribui com a disseminação de atitudes preconceituosas e discriminatórias contra as pessoas negras.

Dominado pela hegemonia do branco e, de forma autoritária, subjugando moralmente as pessoas não-brancas, o processo de supervalorização da cultura européia resultou em prejuízo à valorização de outros grupos humanos também presentes na formação do povo brasileiro. Fato que contribuiu para o nosso empobrecimento cultural e adiou, por muito tempo, o reconhecimento e a valorização da riqueza plural do nosso país. A conquista deste reconhecimento ainda continua sendo pauta de reivindicações, lutas e debates.

Chamamos a atenção para estas lutas e debates travados, com maior ênfase, no final da década de 1980 e durante toda a década de 1990 e início do século XXI. Fizemos menção à Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, à LDB 9394/96, que, pela primeira vez na história nacional, reconheceram a pluralidade cultural brasileira.

Tal reconhecimento abriu caminho a uma política educacional, lançada pelo Ministério da Educação – os Parâmetros Curriculares Nacionais – que trouxe a proposta do tratamento da diversidade brasileira por meio do Tema Transversal

Pluralidade Cultural. Proposta educacional que, ainda em vigor, está a completar 11 anos de institucionalização.

Evidenciamos que os PCNs, como política curricular, ao enfatizarem a Pluralidade Cultural, constituíram-se resposta do governo, à sua maneira e segundo seu entendimento político-ideológico, às reivindicações da sociedade organizada. Da mesma forma, foi uma resposta às demandas e exigências de inserção do Brasil na nova ordem mundial, atendendo a compromissos e pactos políticos, assumidos pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), com organismos internacionais.

Em meio aos inúmeros limites apontados pelos diversos estudiosos, ao longo deste trabalho, assinalamos o avanço dos PCNs ao reconhecer a Pluralidade que marca o nosso país. Ainda que permeado por uma concepção liberal da diversidade⁴⁵, expressão, como já o dissemos, de uma política educacional emanada das orientações dos organismos internacionais, o tema Pluralidade Cultural abriu algumas perspectivas e brechas para a reflexão em torno da necessidade de uma proposta curricular com foco no reconhecimento e respeito às diferenças.

Neste sentido, compartilhamos a visão de teóricos que, como Apple (2001a, p. 53), destaca o currículo como “[...] produto de conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo”, fruto de “uma política de conhecimento oficial”. Assim, as culturas representativas de grupos destituídos de poder, como a cultura africana, por exemplo, sempre se encontraram à margem do sistema educativo, uma vez que este reflete apenas a cultura eurocêntrica, que é a dominante.

Abrimos espaço para refletir, mais pormenorizadamente, sobre a diversidade que, ao se fazer presente em nossa sociedade e nas instituições de ensino, constitui-se um dos grandes desafios à nossa ação pedagógica. E, deste modo, a escola, dada a natureza de sua atuação, é um local onde não pode haver espaço para a intransigência, a segregação e a discriminação.

⁴⁵ Recorremos a Praxedes que, de modo sintético, (2005, p. 121), afirma estar implícito em uma concepção liberal de diversidade “[...] um não questionamento dos mecanismos sociais, como a propriedade; dos mecanismos políticos, como a concentração do poder, e dos mecanismos culturais, como a educação escolar, e uma hierarquização dos indivíduos em superiores e dominantes e em inferiores e subalternos”.

Aqui, entra a importância de outra política pública analisada: a Lei 10.639/03. Como o interesse foi, via pesquisa empírica, conhecer a efetivação prática do Tema Pluralidade Cultural e desta Lei no cotidiano da escola pesquisada e os resultados desta ação nas relações sociais vivenciadas na comunidade escolar, procuramos dialogar com diversos autores a respeito desta temática.

Tomado como um marco importante dos avanços conquistados, sobretudo, para aqueles que por ela lutaram, a Lei que torna obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira Africana nos currículos das escolas de todo país, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mais do que uma iniciativa do Estado, representou a vitória do movimento social negro brasileiro.

Ressaltamos o racismo e suas manifestações preconceituosas e discriminatórias, como fator cultural que, durante mais de trezentos anos, está a fundamentar relações sociais marcadas pela exclusão e marginalização de vidas, considerados como “os outros”. Relações estas que, inexoravelmente, transpõem-se ao ambiente escolar. A Lei e suas Diretrizes fazem parte, então, de um conjunto de ações afirmativas que buscam corrigir as distorções políticas, econômicas e sociais infligidas à população negra, capazes de oportunizar possíveis reflexões em torno do preconceito e da discriminação racial como fruto da criação humana e, assim sendo, passíveis de desconstrução.

Assim, refletimos a respeito da tarefa da escola em fazer a contraposição a uma razão científica que, por muito tempo, predominou no imaginário social, ajudando a naturalizar desigualdades e a hierarquizar culturas.

Como dissemos, estas reflexões teóricas estiveram presentes na análise que empreendemos com relação à prática pedagógica da escola – campo da pesquisa, que, há 11 anos, não aceitando o racismo como fator natural, tem buscado desenvolver atividades de combate ao preconceito e à discriminação racial sofridas pela maioria dos alunos que compõe a comunidade escolar, via trabalho de valorização da diversidade cultural brasileira.

Por meio da pesquisa empírica, pudemos constatar que a escola – ainda que revelando a existência do preconceito e a presença de educadores que,

infelizmente, não assumem o seu papel como responsáveis pelo seu questionamento – evidencia o enorme interesse de outros profissionais que se engajam na luta política e têm colocado em prática estratégias de combate e enfrentamento ao preconceito racial, desenvolvendo posturas antirracistas.

A observação do cotidiano da escola, a análise de suas fontes documentais e as entrevistas realizadas com professores, coordenadora pedagógica, alunos, funcionários e diretora nos revelam que a escola, objeto de nossa pesquisa, na sua ação pedagógica, reconhece a Pluralidade Cultural Brasileira. Ao reconhecê-la, tem procurado, via desenvolvimento de alguns projetos, evidenciá-la aos alunos e à comunidade escolar como um todo. O mesmo podemos afirmar em relação à aplicabilidade da Lei 10.639/03.

Segundo os autores com os quais dialogamos neste estudo, o reconhecimento e o respeito devido a todas as pessoas humanas, são aspectos essenciais à formação de uma identidade positiva. Logo, entendemos que o trabalho que a escola desenvolve tem contribuído para a formação de identidades positivas. Transcrevemos, abaixo, duas citações de entrevistas, anteriormente relatadas: a de um aluno e a de uma professora, que expressam o que estamos a afirmar. São elas:

Acho que muito jovem que teria tido um rumo diferente, deixado de estudar, deixado de gostar de ser negro ou gostar de morar no bairro, se não tivesse o trabalho desta escola, o trabalho de todo o mundo, se não tivesse tido aquilo, eu acredito que teria sido diferente. Não seria o rumo que foi. (LUIZA, Professora da Escola).

Eu acho esse trabalho muito bom. É muito bom também pelo fato da pessoa poder discutir a discriminação. De que isso não é bom, não agrada ninguém. Até pelo fato dos próprios professores tá participando, já ajuda os próprios alunos a não ter essa discriminação. Esse trabalho tá sendo muito bom para o colégio. [...] Esse trabalho foi importante para mim. (VINICIUS, aluno do 3º ano do ensino médio).

Os projetos desenvolvidos, pela escola, apesar de muitas vezes não conseguirem envolver todos os profissionais, têm conseguido subsidiar alunos e educadores de alguns conhecimentos e informações, capazes de gerar reflexões acerca das relações de poder e desigualdades que permeiam a nossa sociedade.

O que se constitui, a nosso ver, um dos primeiros passos para as mudanças nos padrões de comportamentos racistas, preconceituosos e discriminatórios. Tais projetos podem contribuir, significativamente, para o estabelecimento de relações sociais marcadas pelo reconhecimento e respeito às alteridades presentes no cotidiano escolar.

Ao longo da análise empreendida na quinta seção deste trabalho, por meio das categorias estabelecidas, pudemos constatar que a prática do preconceito e da discriminação contra as pessoas negras não desapareceu, por completo, da escola. Ainda que positiva, a experiência vivenciada pela escola por muito tempo centralizou-se na figura de uma pessoa que articulava todo o trabalho e sua ausência, ainda hoje é sentida, tendo desarticulado algumas ações importantes. Por outro lado, reconhecemos que há alguns avanços no sentido de questionamento e desestabilização de atitudes preconceituosas vivenciadas no cotidiano escolar.

Deste modo, afirmamos que as orientações trazidas pela Lei 10.639/03 e a ênfase dada à Pluralidade Cultural brasileira têm contribuído sim para o questionamento e a diminuição de manifestações racistas e discriminatórias no interior da escola pesquisada. Com certeza, é apenas um passo dentre os muitos que ainda precisam ser dados, no tratamento às questões da diversidade e, conseqüentemente, da democratização das relações sociais e culturais na escola.

Levando em consideração os mais de três séculos de escravidão e tantas décadas a mais de convivência com o racismo, fruto daquela barbárie, o fato das políticas públicas aqui tratadas terem alcançado o chão da escola campo de pesquisa, por si só, representa para nós avanço importantíssimo se comparado a muitas outras escolas que, no Brasil, por motivos diversos, alheios às suas vontades na maioria das vezes, ainda não conseguiram atentar à importância desta temática. Assim, acreditamos que a escola por nós pesquisada tem dado a sua parcela de contribuição ao reconhecimento e ao respeito à diversidade social e cultural que nos caracteriza.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Constituição Estadual de Alagoas**. Disponível em: <<http://www.gabinetecivil.al.gov.br/legislacao/constituicaoestadual>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

ANSELMO, Eliana Regina Martins. **Os parâmetros curriculares nacionais na produção da diferença racial**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

APPLE, Michel W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº. 16, p. 59-67, Jan/Fev/Mar/Abr, 2001b.

ARACAJU. **Lei Ordinária de nº. 2.251**. Disponível em: <<http://www.interlegis.gov.br/processo legislativo>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

_____. Assumir nossa diversidade cultural. **Revista da Educação AEC**. Brasília, nº. 98, p. 42-50. 1996.

BAHIA **Constituição Estadual do Estado da Bahia**. Disponível em: <<http://www.al.ba.gov.br/arquivos/constituicao2007.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2007.

BAIBICH-FARIA, Tânia Maria. **Preconceito e anti-preconceito**: lutando na escola. Palestra realizada no 1º Fórum de Educação e Diversidade Étnico-Racial de Curitiba. Curitiba: 2006.

_____. Os Flintstones e o preconceito na escola. **Revista Educar**, Curitiba: UFPR, nº 20, p. 111-129, 2002.

BAIBICH, Tânia Maria **Fronteiras de identidade**: o auto-ódio tropical. Curitiba: Moinho do Vento, 2001.

BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. **Liberalismo e reforma educacional**: os parâmetros curriculares nacionais. Dissertação de Mestrado, Campinas/SP: UNICAMP: 2000.

BELÉM. **Lei Ordinária nº. 7685/94.** Disponível em: <<http://www.interlegis.gov.br/processolegislativo>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

BELO HORIZONTE. **Lei Orgânica do Município.** Disponível em: <<http://www.direito.adv.br/constitu.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia** – Construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Mensagem de Veto 07 de 09 de janeiro de 2003.** Institui vetos parciais à Lei 10.639/03. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/serviços>>. Acesso em 11 fev. 2008a.

_____. **Política nacional de promoção da igualdade racial.** SEPPIR. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/seppir/pnpir/pnpir.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2008b.

_____. **Lei nº. 11.645 de 10 de março de 2008.** Inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 2008c.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2007.

_____. **Parecer do CNE/CP 003/2004,** aprovado em 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais. 1. e 2. ciclos - Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais. 1. a 4. ciclos - Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 1998.

_____. Congresso Nacional, (1996). **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial, Brasília, 23 de dezembro de 1996, p. 27.833-41. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Constituição:** República Federativa do Brasil, Brasília: Horizonte Editora, 1988.

CANDAU, Vera Maria: **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação.** Revista Educação e Sociedade. São Paulo, v. 23, nº. 79, p. 125-161, 2002.

_____. **Interculturalidade e educação escolar.** IX ENDIPE, Águas de Lindóia: 1998.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares: **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo, v. 111, nº. 10, p. 135-150, dez. 2000.

CARONE Iray; BENTO Maria Aparecida Silva (Org). **Psicologia social do racismo.** 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes. 2002.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTRO Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam (Coord). **Relações raciais na escola:** reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO – INEP, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio do escolar** – racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: USP, 1998.

CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. **Prêmio Educar para a Igualdade Racial** – Experiências de Promoção da Igualdade Racial/Étnica no Ambiente Escolar. São Paulo: CEERT, 2003.

CÉSAIRE, Aimé. Cahier d'un retour au pays natal. In. FANON, Franz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, Wilma Nazaré Baía. Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no estado do Pará. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 39-56, 2007.

COSTA, Hilton; SILVA, Paulo Vinicius Baptista. **Notas de história e cultura afro-brasileira**. Ponta Grossa: Editora UEPG/UFPR, 2007.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. África-Brasil no pensamento escolar. **Revista Káwé Pesquisa**. Ilhéus/BA, v. 1, n. 1, p. 14-18, 2002.

DALMOLIN, Gilberto Francisco. **Diferenças étnico-culturais e a escola para povos indígenas**. Disponível em: <<http://www.gruhbas.com.br/datafiles>>. Acesso em: 18 jul. 2008.

DAYRELL, Juarez (Org) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

DIAS, Lucimar Rosa. Questões sobre a educação na África e a educação antio-racista brasileira: reflexões. **Revista Espaço Acadêmico**. São Paulo: USP, n. 60, p. 60, 2006.

_____. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 à Lei 10.639/03. **Revista Espaço Acadêmico**. São Paulo: USP, n. 38, p. 38, 2004.

FANON, Franz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades**. **Caderno Cedes**. Campinas/SP, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

FLEURI, Reinaldo. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas/SP, v. 27, n. 95, p. 495-520, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas/SP, v. 24, n. 82, pp. 93-130, 2003.

FONSECA, Dagoberto José. **De Palmares à Consciência Negra**. Disponível em <<http://www.revistamissoes.org.br/quadro2.php?url=edicoes>>. Acesso em 20 fev. 2009.

GASPARIN, João Luiz. **A política de multiculturalidade no processo educacional escolar**. Maringá/PR: UEM, 2005.

GENTILLI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação** – Visões críticas. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**, Petrópolis/RJ: Vozes, p. 82-113, 2001.

GIROUX, Henry A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 41-69, 1993.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo**: reprodução de estereótipos e/ou resignificação cultural? Disponível em <<http://www.anped.org.br/25/nilmalinogomest21.rtf>>. Acesso em 21 out. 2008a.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo** – diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis/RJ, Vozes, p. 67-89, 2008b.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, p. 143-154, 1999.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, p. 39-62, 2005.

_____; GONÇALVES & SILVA, Petronilha Beatriz. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES & SILVA, Petronilha Beatriz. **Pode a educação prevenir contra o racismo e a intolerância?** Artigo apresentado no Seminário “Racismo, Xenofobia

e Intolerância”, realizado em novembro de 2000 na cidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0083>>. Acesso em: 25 Jul. 2007.

_____. (Relatora) **Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/CNE, 2004.

_____. **Entrevista: Petronilha Silva fala sobre a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar**. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/faced/educomafro/index1>>. Acesso em: 2 ago. 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. São Paulo: Editora 34, 2005.

_____. Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 39, p. 103-115, 1999.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOUAISS, Antônio; SALLES, Mauro de. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IANNI, Octávio. **A dialética das relações raciais**. Disponível em: <<http://www.sociologia.com.br/arti/colab/a16-oianni>>. Acesso em: nov. 2007.

_____. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

IPEA. **No Brasil a pobreza tem cor**. Disponível em <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **Dos estudos sociais aos temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais**

brasileiras (1971-2000). (Dissertação de Mestrado). Campinas: UNICAMP/SP, 2004.

LIMA, Adriano Bernardo Moraes. Tem batucada na terra das araucárias: a experiência negra na sociedade paranaense. In: COSTA, Hilton; SILVA, Paulo Vinicius Baptista (Orgs.). **Notas de história e cultura afro-brasileira**. Ponta Grossa/PR: Editora UEPG/UFPR, p. 97-127, 2007.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Revista: Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9 n. 3, p. 401-411, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. : Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: O caso do conceito de contextualização: **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 23, nº. 80, p. 386-400, 2002.

LOPES, Carlos. **O Brasil não superou herança escravista**. Entrevista concedida à *Prima Página*. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/raca/entrevista/index.php>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

LUTHER KING, Martin. **Eu tenho um sonho**. Discurso pronunciado em 28/08/1963, em Washington. Disponível em: <[http://www.portalafro.com.br](http://www.portalaфро.com.br)>. Acesso em: 21 de ago. 2008.

MANDELA, Nelson. **Biografia de Nelson Mandela**. Disponível em: <<http://www.mundonegro.com.br>>. Acesso em: 2 ago. 2008.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos** (org). Porto Alegre. Artes Médicas, p. 9-40, 1993.

MELLO, Thiago. **Sonho domado**. Disponível em: <<http://www.colegiosaofrancisco.com.br>>. Acesso em: 20 dez. 2008.

MEYER, Dagmar Estermann. Alguns são mais iguais que os outros: etnia, raça e nação no currículo escolar. In: SILVA, Luiz Heron. **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, p. 369-380, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, set/dez 2001.

_____. A Psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll: **Revista Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 100, p. 93-103, 1997.

_____. **Os parâmetros curriculares em questão: Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 01, p. 9-22, 1996.

MUNANGA, Kambegele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005a.

_____. (Org.) **Educação anti-racista** caminhos abertos pela lei federal nº. 10.639/03, Brasília, MEC/SECAD, 2005b.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. São Paulo: Autêntica, 2004a.

_____. **A importância da história da África e do negro da escola brasileira**. Palestra de Abertura do Curso: “Diversidade e Educação: o desafio para construção de uma escola democrática”, organizado pelo NEINB (Núcleo Interdisciplinar sobre o Negro Brasileiro) Mauá/SP: 2004b.

_____. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Revista Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul/dez. 2001b.

_____. (Org.) **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. **Negritude usos e sentidos**. Rio de Janeiro: Ática, 1986.

_____; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor**. São Paulo: Selo Negro, 2003.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história da África nos bancos escolares. representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 322-358, 2003.

ONU. **Conferência Mundial sobre o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata**. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos>>. Acesso em: 15 out. 2007.

ORTIZ, Renato. Anotações sobre o universal e a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 5-11, 2007.

_____. **Mundialização da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação Estadual nº 04**. Curitiba/CEE: 2006a.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Normas complementares às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Curitiba/CEE: 2006b.

_____. Secretaria de Estado da Educação/SEED **Cadernos temáticos – Lei 10.639/03: A Inserção dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares**. Curitiba/SEED:2005.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Malungos na escola** – questões sobre culturas afro-descendentes e educação. São Paulo: Paulinas, 2007.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Uma lei áurea pra valer**. 2003.

PNUD. **Relatório de desenvolvimento humano Brasil – 2005**: Racismo, pobreza e violência. Brasília: 2005.

_____. **Atlas racial brasileiro**. Brasília: 2004.

PPP – **Projeto político pedagógico**. Escola – campo de pesquisa. Maringá/PR: 2006

PROJETO CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA ESCOLA. Escola – campo de pesquisa. Maringá/PR: 2008.

PROJETO NEGRITUDE E CIDADANIA. Escola – campo de pesquisa. Maringá/PR: 2008.

PRAXEDES, Walter Lúcio de Alencar. A questão da educação para a diversidade sócio-cultural e o etnocentrismo. In: ASSIS, Valéria Soares de (Org.). **Introdução à antropologia**. Formação de Professores, EAD, n. 7. Maringá: UEM, p. 103-125, 2005.

RECIFE. **Lei Orgânica do Município**. Disponível em: <<http://www.interlegis.gov.br/processolegislativo>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

RIO DE JANEIRO. **Lei Orgânica do Município**. Disponível em: <<http://www.direito.adv.br/constitu.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

_____. **Constituição Estadual do Rio de Janeiro**. Disponível em: <<http://www.direito.adv.br/constitu.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão. **Políticas afirmativas e educação**: a lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil Contemporâneo. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2006.

_____. Política educacional e a Lei 10.639/03. In COSTA, Hilton; SILVA, Paulo Vinicius Baptista (Orgs.). **Notas de história e cultura afro-brasileira**. Ponta Grossa/PR: Editora UEPG/UFPR, p. 25-37, 2007.

ROSEMBERG Fúlvia; PIZA Edith. Cor nos censos brasileiros. In: CARONE Iray; BENTO Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia Social do Racismo**. Petrópolis/RJ, 3. edição, Vozes, p. 91-120, 2002.

ROTTA, Helena Bassami. **Multiculturalismo e educação**: uma reflexão sobre a pluralidade cultural e os parâmetros curriculares nacionais. (Dissertação de Mestrado). Goiânia: UFG, 2004.

SANTOS, Hélio. **Discriminação racial no brasil**. Disponível em: <<http://www2.mre.gov.br/ipri/Rodrigo/RACISMO>>. Acesso em: 10 jan. 2008.

SARAMAGO José. **Extratos de Saramago**. Disponível em: <<http://www.cbj.g12.br/~borges/Saramago/Saramago>>. Acesso em: 18 ago. 2008.

SANTOS, Milton. **O tempo despótico da língua universalizante**. Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br/~nec/globalizacao>>. Acesso em: 15 dez. 2007.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei nº. 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Educação Anti-Racista**: Caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/2003. Brasília: MEC/SECAD, p. 21-38, 2005.

SÃO PAULO. **Lei Ordinária Municipal de nº. 11.973**. Disponível em: <<http://www.interlegis.gov.br/processolegislativo>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

_____. **O espetáculo das raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. Espetáculo da miscigenação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 20, p. 137-152, 1994.

SILVA JÚNIOR, Hélio **Discriminação racial nas escolas**: Entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Nelson do Valle. Uma nota sobre raça social no Brasil. **Revista de Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, p. 67-80, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade**. Disponível em: <<http://www.faac.unesp.br/eventos/c>>. Acesso em: 1 jul. 2008.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, políticas de ação afirmativa e educação: algumas considerações**. Caxambu: ANPED, 2003.

SOUZA, Maria Elena Viana. **CULTURAS, REALIDADES E PRECONCEITO RACIAL NO COTIDIANO ESCOLAR**. (Tese de Doutorado). Campinas/SP: UNICAMP, 2003.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **As dores do pós-neoliberalismo**. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/acoesafirmativas/boletim/30/artigo.htm>>. Acesso em: 1 ago. 2008.

_____. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, p, 5-23, Jul. 2003.

_____. **Em busca da cidadania global**. Entrevista com Boaventura de Souza Santos. Revista Sem fronteiras. 2001.

_____. Por uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos. **Revista Lua Nova** São Paulo, n. 39. CEDEC, p. 105-124, 1997.

_____. A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença. **Oficina do CES – Centro de Estudos Sociais**, Coimbra, n. 135, p. 4-6, 1999.

_____. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron (Org.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade - o currículo Integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. A Instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo Integrado. In: SILVA, Luiz Heron (Org.) **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Princípios sobre a Tolerância.** 28ª reunião da Conferência Geral de Paris – 1995. Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/publicacoes/livros>>. Acesso em: 20 jul. 2007a.

_____. **Declaração de Nova Delhi.** Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/educacao>>. Acesso em: 25 de jul. 2007b.

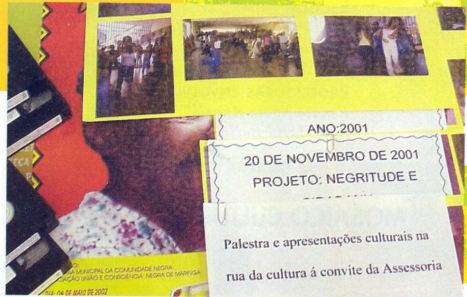
UNICEF. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Disponível em: <<http://www.unicef.org.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

WRIGHTSMAN; COOK; SELTZ. **Método de pesquisa nas relações sociais.** São Paulo: EPU, 1987.

ANEXOS

ANEXO A – Apresentação do Projeto Negritude e Cidadania – Material impresso no caderno que traz o relato das experiências exitosas do Prêmio: Educar para a Igualdade Racial – CEERT

"Negritude e cidadania: promovendo a igualdade na diversidade."



ANO: 2001
20 DE NOVEMBRO DE 2001
PROJETO: NEGRITUDE E

Palestra e apresentações culturais na rua da cultura à convite da Assessoria

OBJETIVOS

- Promover a auto-estima do educando negro, resgatando os valores da cultura afrodescendente.
- Por meio da interdisciplinaridade do tema, combater o silêncio e a invisibilidade que envolvem a temática racial na escola, possibilitando, deste modo, a promoção da igualdade na diversidade.

METODOLOGIA

- Debates em sala de aula, discutindo a diversidade racial e a atual situação do negro na sociedade brasileira;
- Palestras com profissionais negros;
- Apresentação de filmes que retratam a discriminação e meios de combatê-la;
- Teatro de fantoches produzido, escrito e interpretado por alunos;
- Realização de painéis e debates;
- Desfile de trajes africanos, ressaltando a diversidade étnica/cultural;
- Realização de oficinas de dança afro e de capoeira;
- Apresentação de músicas que resgatam o legado dos ancestrais africanos no nosso cotidiano.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

- Aulas expositivas que abordaram o tema;
- Debates em sala de aula com profissionais da Associação União e Consciência Negra, de Maringá;
- Entrevistas com militantes do movimento negro;
- Oficinas de dança afro, música, teatro, painéis e desfiles;
- Apresentações dos resultados das oficinas para toda a comunidade;
- Participação em comemorações como desfile de aniversário da cidade, Dia da Cultura e Semana do Folclore.

NEGRITUDE E CIDADANIA



RESULTADOS ALCANÇADOS

Os objetivos propostos foram alcançados. Houve integração entre os alunos negros e não-negros, com participação ativa e respeitosa. Notou-se que, o aluno negro, tendo sua auto-estima elevada, melhora sua participação nas atividades escolares e seu desempenho escolar. Observou-se também a quebra da invisibilidade do negro na escola mediante a presença dos afros-descendentes nos cartazes e demais apresentações, valorizando a cultura dos diferentes grupos étnicos.

"A experiência trabalha a proposta de maneira bastante detalhada e objetiva. Ela enfatiza a relevância do tema e a necessidade de trabalhar-lo pedagogicamente no interior da escola e sobremaneira na sala de aula".

"A experiência tem direção: começo, meio e fim. E essas são características essenciais para todo e qualquer trabalho que se pretende pedagógico".

"A prática pedagógica das três disciplinas é perfeita e coerente com os objetivos propostos, tanto quanto o produto do trabalho".

NO CD ANEXO ▶ Guia de idéias

ANEXO B – Carta da Organização do Prêmio: Educar para a Igualdade Racial, comunicando à escola da premiação, impressão e divulgação do material.

São Paulo, 10 de março de 2003

Cara professora,

É com grande alegria que comunicamos a finalização da publicação do *Prêmio Educar Para a Igualdade Racial*, promovido pelo CEERT. São duas publicações: uma contendo um resumo das 30 experiências finalistas e um CD com sugestões bibliográficas e de atividades, e outra constituída de um resumo do evento de premiação, ocorrido em setembro de 2002. Tivemos a oportunidade de lançar o material, durante os fóruns Social Mundial e Mundial de Educação.

Estaremos enviando um exemplar para a senhora, um exemplar para a equipe técnico-pedagógica da escola e, por fim, um para a secretaria de educação, buscando cumprir o objetivo de tornar públicas e disseminar as experiências selecionadas no prêmio.

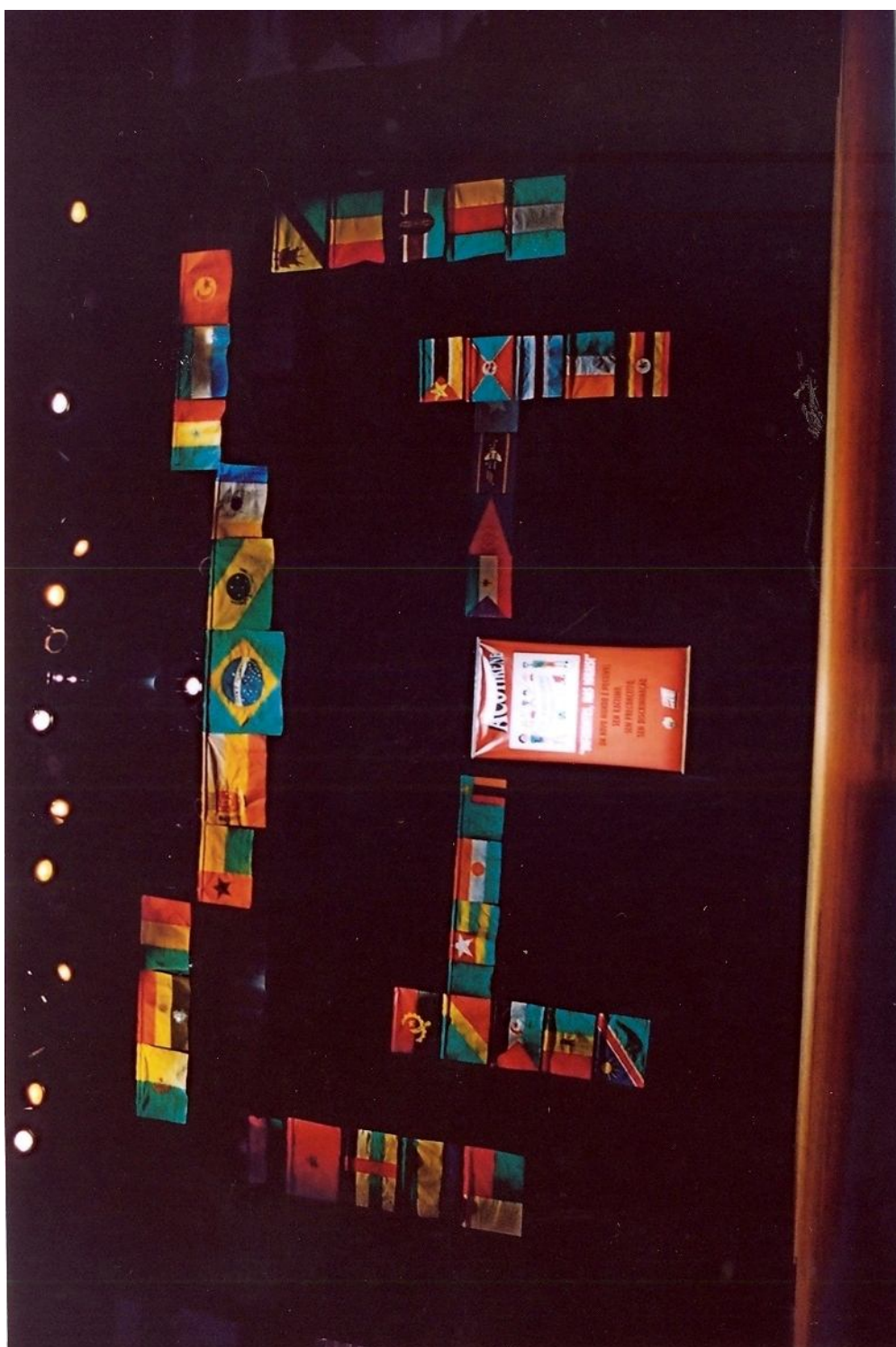
No decorrer de 2003, o CEERT estará realizando, nas cinco regiões do país, oficinas e seminários relativos às aprendizagens proporcionadas pelo *Prêmio Educar Para a Igualdade Racial*, com o objetivo de aprimorar e partilhar o processo e também, oferecer monitoramento para os/as educadores/as que se inscreveram no Prêmio, mas não ficaram entre os finalistas. Temos o intuito de que o monitoramento se constitua numa boa oportunidade de troca e reflexão, além de fortalecer e ampliar estas práticas, a partir dos pontos levantados pelos pareceristas.

Esperamos que este material seja uma importante ferramenta no fortalecimento de sua prática pedagógica.

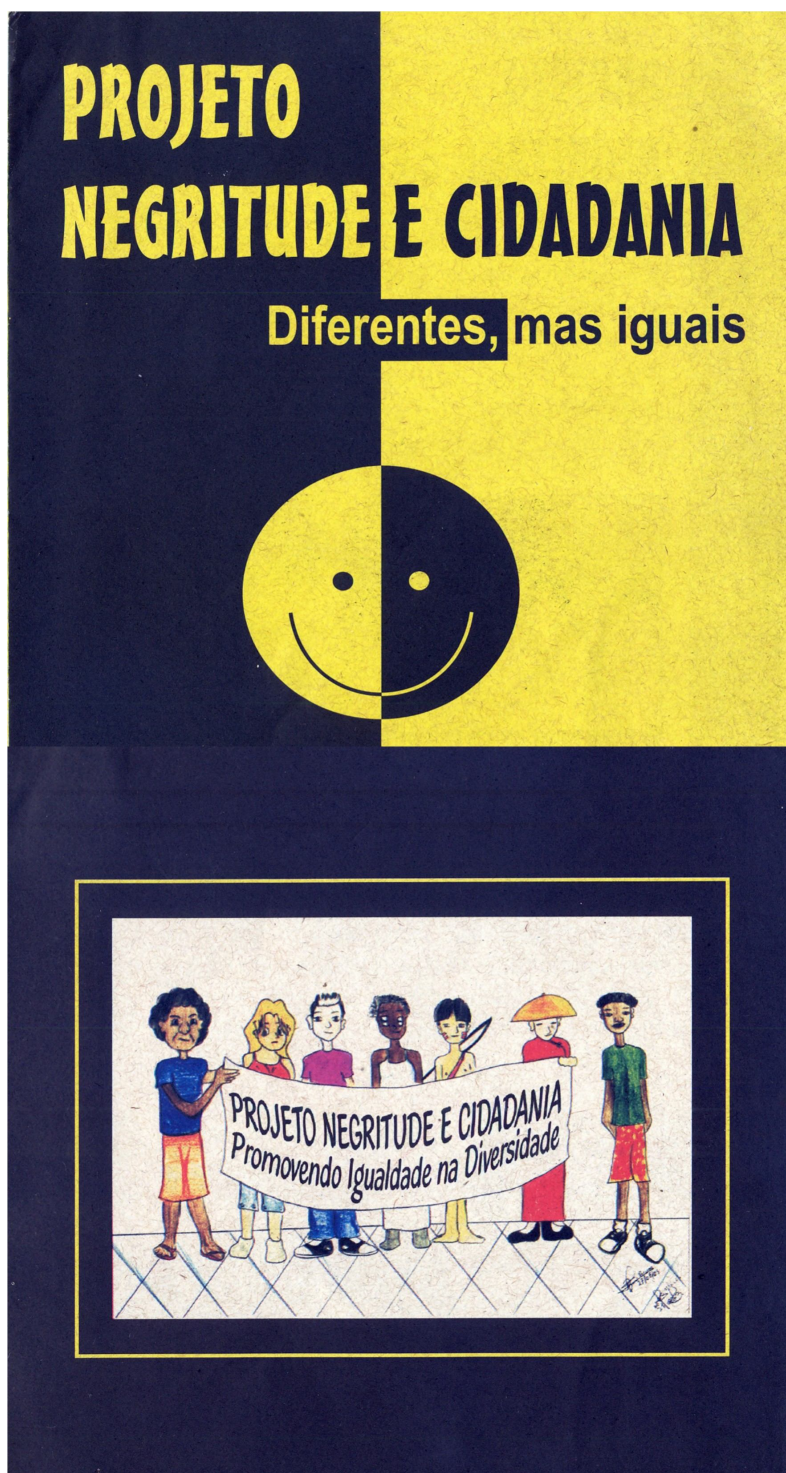


Cida Bento e Bel Santos

ANEXO C – Foto que compôs o painel do espetáculo Diferentes, Mas Iguais no Teatro Calil Hadad – Bandeiras confeccionadas pelos alunos –



ANEXO D – Folders do espetáculo realizado, pelos alunos, sob a coordenação da Escola, no Teatro Cali Hadad.



ANEXO E – Programação do espetáculo: Diferentes, Mas Iguais.

PROGRAMAÇÃO

- 1- **ABERTURA - 20h15**
Em *Nome de Deus* - Música de Milton Nascimento e Pedro Casaldaliga, na voz de Milton Nascimento
- 2- *Mãe África* - Participação da cantora Maria do Carmo Couto
- 3- *Esquema* - Participação dos jovens de Guiné Bissau (UEM)
- 4- *ADEÓ* - Música de Milton Nascimento e Pedro Casaldaliga, na voz de Milton Nascimento. Coreografia: **Estamos Chegando** - Projeto Negritude e Cidadania
- 5- *Canto das três raças* - Música de Paulo Cesar Pinheiro e Mauro Duarte, na voz de Clara Nunes. Coreografia: **Zumbi, Zumbi, Zumbi, Oya Zumbi** - Projeto Negritude e Cidadania
- 6- *Mãe África* - Grupo Raça
Coreografia: **Liberdade** - Projeto Negritude e Cidadania
- 7- *Nego Nagô* - Música com participação da Consciência Negra de Maringá
- 8- Participação do compositor/cantor maringense Camilo Leal, com as músicas: **Pedaco de Lua, Usina e Escrava Barbara**
- 9- **Rap - Conjunto Requião contra a discriminação**
Letra: Sandra R. T. Pacheco. Apresentação: MDR
- 10- *Morena de Angola* - Música de Chico Buarque de Holanda, na voz de Clara Nunes
Coreografia: Projeto Negritude e Cidadania
- 11- *Maculelê* - Música de Mestre Burguês
Coreografia - Projeto Negritude e Cidadania
- 12- *Jexa* - Música de Edil Pacheco, na voz de Clara Nunes
Coreografia: **Filhos de Gandhi** - Projeto Negritude e Cidadania
- 13- **Street Dance** - Projeto Negritude e Cidadania
- 14- *Sal da Terra* - Música de Beto Guedes.
Interpretação: Projeto Negritude e Cidadania

PROMOÇÃO
Grupo Acotirene
"Projeto Negritude e Cidadania"

COORDENAÇÃO DO PROJETO
Professoras: Aracy Adorno Reis e
Dulcelina Teller

COREÓGRAFAS
Maria das Dores Pereira Javates
Marcos Augusto dos Santos

AGRADECIMENTOS
Direção, Equipe Pedagógica, funcionários,
alunos e pais de Colégio Estadual Tânia
Varela Ferreira e demais membros da
Comunidade do Conjunto Requião

APOIO
Colégio Estadual Tânia Varela Ferreira
Secretaria Municipal de Cultura de Maringá

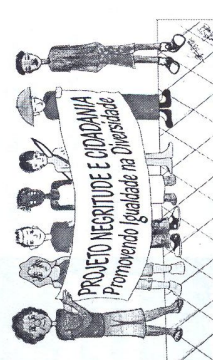


MANUTENHA A CIDADE LIMPA. NÃO JOGUE ESTE PAPEL NO CHÃO.
DEPTO. COMUNICAÇÃO - P.M. MARINGÁ

www.maringa.pr.gov.br

GRUPO ACOTIRENE Apresenta

DIFERENTES, MAS IGUAIS



Um espetáculo do Projeto "Negritude e Cidadania"

DATA: 22 de outubro

HORÁRIO: 20h

LOCAL: Teatro Calil Haddad
Av. Dr. Luiz Teixeira Mender, 2500

ENTRADA FRANCA