

Vera Lúcia Sanson Cadini

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DO ENSINO DE
HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E
AFRICANA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação do Professor Dr. Telmo Marcon.

Passo Fundo

2008

À minha família, por ter me ensinado os primeiros passos em direção à solidariedade e à comunhão.

A todos que colocam na sua prática cotidiana o desejo de construir novas relações sociais, que tenham como objetivo a emancipação humana.

Agradecimentos:

A Deus, presença sempre constante na minha
caminhada.

Ao Valdir, meu esposo, pela dedicação, carinho,
compreensão e presença constante.

Aos meus filhos, Douglas e Augusto, pela
compreensão da ausência e pelo carinho.

Aos educadores e educadoras do programa de Pós-
Graduação em Educação – Universidade de Passo
Fundo – RS

Ao Professor Doutor Telmo Marcon, por sua luz
teórica e pelo seu incentivo.

Aos colegas do mestrado pelo companheirismo, em
especial a colega Loreci, companheira e colega.

À Direção e colegas da E.E.E.F. Severino Dalzotto
pelo incentivo e apoio.

“A liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista. Essa conquista pressupõe que os negros redefinam a história, para situá-la em seus marcos concretos e entrosá-la com seus anseios mais profundos de auto-emancipação coletiva e de igualdade racial”.
(Florestan Fernandes)

RESUMO

A presente pesquisa discute os desafios e as possibilidades da educação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no contexto da Lei número 10639/03 e das diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação. A Lei número 10639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas oficiais e particulares e propôs um conjunto de conteúdos a serem trabalhados e uma série de questões relativas às relações étnico-raciais. A importância da Lei número 10639/03 e do Parecer número 003/04 está no fato de que, pela primeira vez na história do Brasil, há um posicionamento do Estado em assumir os históricos problemas étnicos e raciais que precisam ser enfrentados pela sociedade, e de modo particular pela escola. Considerando que essa discussão remete à formação social, econômica e histórico-cultural do Brasil, a complexidade e as responsabilidades aumentam. O conjunto da proposta é resultante de históricas reivindicações de movimentos negros preocupados em superar preconceitos e discriminações raciais. A proposta é para discutir a temática em sala de aula através de mudanças curriculares, mas a problemática de fundo é da sociedade brasileira que não apenas legitimou historicamente a escravidão como fortaleceu o mito da democracia racial e da cordialidade entre as raças e etnias. A pesquisa procura discutir esses problemas, tendo como objetivos conhecer a lei, a trajetória do movimento social negro e os fundamentos legais para uma educação das relações étnico-raciais e, também, discutir as possibilidades e limites da escola efetivar a exigência legal. Dados esses contornos, optou-se por uma pesquisa bibliográfico-documental da qual fazem parte a produção de autores clássicos sobre o tema e das contribuições do Movimento Social Negro, bem como a documentação que inclui a constituição de 1988, a LDB de 1996, a Lei n. 10.936/2003, o Parecer 003/2004, entre outros. A dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro discute-se a emergência das Políticas de Ação Afirmativa no contexto atual, com destaque especial para a questão da diversidade étnico-cultural e racial. Busca-se compreender essa questão no contexto da formação e desenvolvimento da sociedade brasileira e das políticas pós Constituição de 1988 e da LDB de 1996. Procura-se entender os mecanismos de dominação existentes na sociedade que foram construídos historicamente e que persistem até os dias de hoje com destaque à ideologia da superioridade racial e do mito da democracia racial. O segundo capítulo aprofunda a Lei 10.639/2003 e o Parecer 003/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no quadro das Políticas de Ação Afirmativa. No capítulo terceiro discutem-se as possibilidades de uma educação intercultural visando a superação da discriminação, do racismo e dos preconceitos existentes na escola e na sociedade. O capítulo encerra discutindo o papel da escola, do currículo e dos livros didáticos, bem como as exigências para a formação de professores tendo em vista a complexidade das questões étnicas e raciais e tendo em vista uma perspectiva de educação crítica e emancipatória.

Palavras-chave: Políticas de Educação. Afro-descendentes. Discriminação Étnico-cultural e racial. Políticas de Ação afirmativa.

ABSTRACT

The present work discusses the subject of the ethnic-cultural education, standing out the importance and the necessity of discontinuing prejudice and racial discrimination, that are attributed to the afro-descending ones, giving to school banks an ideology of difference acceptance, when actually is notice that the afro-descending ones are, most of the time, excluded or treated in a different way, configuring in exclusion. This is a direct way in the school acting, generating negative consequences for the student, because the educational process emanated by the school is something that the society cannot abstract. It tries to raise reflections about the negative social representations, put the afro-descending population, through stigmata and stereotypes, approaching the subject of the ethnic-cultural education particularly in the school space starting from the Federal Law no. 10.639/2003, that changed the Law no. 9394/1996 (Guidelines and Bases of the National Education), establishing the obligatory of teaching the History and Afro-Brazilian Culture in the elementary and high schools, official and private, as well as the Opinion 003/2004, that it instituted schedules suggesting a group of indications of contents to be included and a series of beginnings regarding to the racial subject. For this discussion are used bibliographical references and legal documents that related the action of the education politics, authors related to the theme like Fleuri, Candau, Azibei and Nanni, looking for understanding on the movement elaboration and implementation of the same ones for the Brazilian State, inside of a stage of social relationships always in movement and full of determinations, concerns and possibilities and, the performance of the Black Social Movement, which, through claims, expressed its dissatisfaction with the direction and education discussions on the theme. It presents firstly, a synthesis of the emergency on the education affirmative actions, continuing with the law and it finishes with the ethnic-cultural subject and the school, detaching the teachers' actions and formations, the text book and the school curriculum. The education relationships of respect and valorization of the several ethnicities should be built at the schools democracy for learning. It is important to stress the importance of initiatives and attitudes to contemplate the pedagogic teaching and reflexive as a acceptance process, building didactic roads that serve as direction for the elimination of the prejudice and of the discrimination and that bring the student for the citizenship, on behalf of a better ethnic-cultural coexistence.

Word-key: Education. Afro-descending. Ethnic-cultural Discrimination. Education. Public Politics.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALCA: Área de Livre Comércio das Américas
ANDES: Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
APP: Associação dos Professores do Paraná
CEDE: Centro Europeo per l'Educazzione
CNE: Conselho Nacional de Educação
CNPIR: Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CNTE: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONEN: Coordenação Nacional das Entidades Negras
CPC: Centro Popular de Cultura
EDUCAFRO: Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes
EFIL: European Federation for Intercultural Learning
FIES: Programa de Financiamento Estudantil
FNB: Frente Negra Brasileira
GTI: Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA: Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB: Movimento de Educação de Base
MEC: Ministério da Educação e da Cultura
MERCOSUL: Mercado Comum do Sul
MCP: Movimento de Cultura Popular
OIT: Organização Internacional do Trabalho
ONG: Organização Não-Governamental
ONU: Organização das Nações Unidas
PNDU: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROUNI: Programa Universidade para Todos
SEPPIR: Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial
SNCR: Secretaria Nacional de Combate ao Racismo
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 A EMERGÊNCIA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS	15
1.1. As mudanças na legislação	15
1.2 A atuação do Movimento Social Negro	21
1.3. Trajetória de luta e organização do negro no Brasil.....	26
1.4 Políticas de Ação afirmativas	31
2 A LEI 10639/03 E SEUS DESDOBRAMENTOS	45
2.1 Diretrizes Curriculares.....	49
3 A ESCOLA E O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA.....	57
3.1 Origem do conceito intercultural	57
3.2 Escola, currículo, livro didático:	65
3.3 Formação/ atuação do professor e interculturalidade.....	74
3.4 Identidade intercultural.....	77
3.5 Educação das Relações étnico-raciais, a Lei 10639/03 e o Parecer 003/2004	78
CONCLUSÃO.....	88
REFERÊNCIAS	93

INTRODUÇÃO

Pretendo, neste trabalho, discutir um problema que está ganhando mais espaço no contexto atual. Trata-se da educação étnico-racial. O avanço das discussões sobre como o Brasil tem enfrentado e resolvido os problemas de diversidade cultural, ou se omitido perante tem colocado vários desafios para nós, profissionais da educação. Como temos buscado subsídios para nos capacitar e dar conta da tarefa de ensinar alunos que a sociedade coloca como pessoas inferiores, excluídos de seus espaços, estigmatizados e responsabilizados pelo fracasso?

A pesquisa aqui desenvolvida é resultado de condições pessoais e profissionais que norteiam a minha trajetória como professora de História, das redes estadual e particular de ensino. A partir da década de 1990, intensifico minha atuação em sala de aula como professora e começo a refletir sobre as relações entre questões étnico-culturais e educação. Reflexões e preocupações ainda muito incipientes, mas que foram ganhando espaço a partir de observações, das leituras e de um olhar mais crítico sobre a minha própria experiência enquanto professora. Deste modo, comecei a perceber a importância do debate emergente no Brasil na perspectiva da construção de relações sociais justas, humanas e coletivas.

Todavia, para a grande maioria dos envolvidos na educação escolar (professores, alunos e pais), essas relações passam despercebidas. A discriminação em relação aos afro-descendentes passa quase invisível aos olhos da maioria das pessoas. Assim, perpassa os bancos escolares uma ideologia que sustenta a crença da inferioridade dos afro-descendentes e se transforma, por vezes, numa “aceitação” passiva. Esse discurso é, por vezes, acobertado pela idéia do “acolhimento à diferença” e do respeito no “trato com a diversidade”. Nessas discussões cabem quase todos os assuntos, desde a deficiência mental até as diferenças étnico-culturais e sociais.

Ao rever meu trabalho pedagógico, começo a perceber e entender um pouco desta ideologia, fortemente presente nos meus primeiros anos de trabalho docente. Os alunos afro-descendentes “precisavam” tirar as melhores notas e dar o menor trabalho possível aos professores. Precisavam provar que “apesar da condição de negros” não eram inferiores aos outros. Recordo-me das primeiras aulas de História que ministrei sobre o Brasil Colônia, sobre a escravidão e o dia 13 de maio. Os afro-descendentes eram apresentados como coitados, como escravos, sem direito e sem capacidade de resistência, ou seja, como vítimas. Os movimentos de resistência como os quilombos, as reações através de revoltas e fugas que

foram reprimidas e muitos negros foram punidos com castigos e mutilações, praticamente não ganhavam destaque.

Como resultado de árduas lutas empreendidas por Movimentos Negros, especialmente na década de 1990, observam-se mudanças de postura em vários segmentos da sociedade brasileira, especialmente em relação ao tratamento com as questões étnicas e culturais. Dentre os fatores que mais contribuíram para a visibilidade das desigualdades raciais pode-se destacar o aumento e a divulgação de pesquisas, o surgimento de vários conselhos de desenvolvimento com a participação da comunidade negra, em nível estadual e federal, a oficialização do dia 20 de novembro como dia da consciência negra, a existência e o reconhecimento da discriminação racial e do racismo que se expressa na necessidade de implantação do Grupo de Trabalho Interministerial – GTI, com a função de formular e implementar políticas de valorização da população afro-descendente.

É sintomático que na década de 1990 alguns intelectuais tenham destacado a necessidade de ampliar os estudos, tentando mensurar de modo mais objetivo as desigualdades raciais existentes no país e sugerido medidas para diminuir as distâncias sócio-culturais entre brancos e negros. Hasenbalg observava que com os estudos existentes sobre as desigualdades raciais já seria possível intervir em três frentes para corrigir as distorções: em primeiro lugar, por meio do caminho jurídico utilizando a legislação que pune o racismo como crime; em segundo, pela aplicação de políticas afirmativas que, de acordo com os autores, visam à igualdade entre os grupos no plano dos direitos e consistem no tratamento preferencial baseado no pertencimento a grupos (de raça ou gênero) para compensar a discriminação no passado, as políticas não racialmente específicas que possuem caráter redistributivo e se constituem em programas variados para combater a pobreza nas suas raízes. Estas últimas dependem, em grande medida, “do tipo de governo eleito, da correlação de forças políticas e da obtenção de um padrão de desenvolvimento sustentado que facilite a redistribuição” (HASENBALG; SILVA, 1992, p. 15). Para os autores, dois obstáculos interpõem-se na implantação: a ausência de apoio político e o sistema de classificação racial brasileiro, ou seja, a dificuldade de identificar quem é branco.

Os estudos que realizei durante a minha formação profissional e a trajetória de vida fortaleceram a convicção de que só de forma coletiva é possível realizar ações transformadoras na perspectiva da construção de uma sociedade norteada por relações sociais justas, igualitárias e solidárias. Portanto, entendo ser fundamental passar da compreensão individualizada para compreender a problemática numa perspectiva de totalidade. Muitas ações e comportamentos discriminatórios são legitimados em análises individualizadas. Os

fenômenos sociais não são isolados. Quando se manifestam é porque estão constituídos e, muitas vezes, mascarados ou amortizados por idéias pré-estabelecidas.

Os objetivos desta pesquisa são de analisar os mecanismos gerais da organização da sociedade, produtores de várias formas de desigualdades; aprofundar os avanços e limites na implementação de políticas de ação afirmativa elaboradas para atender os discriminados econômica, social e culturalmente e, ao mesmo tempo, perceber em que medida essas políticas favorecem as lutas contra as desigualdades sociais no contexto social e escolar. Dentro dessa proposta, ganha destaque a Lei 10639/03 e os seus desdobramentos. Ao alterar a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), os novos dispositivos legais tornaram obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino, tanto públicos quanto privados. Essas mudanças não atendem antigas reivindicações do Movimento Social Negro¹ que, desde 1987, atuou de forma significativa, especialmente junto à Assembléia Nacional Constituinte, em relação à educação. O avanço na legislação precisa ser compreendido no contexto de um debate sobre as ações afirmativas e de como a educação pode contribuir para a compreensão das mesmas dentro das atuais condições de organização social, visando ampliar a reflexão relativa à questão racial, na perspectiva da transformação da sociedade.

Assim, alguns elementos e questões se apresentam como centrais para a análise, entre os quais, o de que o racismo é um fenômeno social presente nas relações sociais e incorporado nas estruturas sociais e individuais. Embora existam, historicamente, ações no sentido de negá-lo ele é um dado real, sendo necessário compreendê-lo como gerador de discriminações e de desigualdades econômicas e sociais presentes na sociedade brasileira.

O racismo, no Brasil, é um fenômeno complexo cujas manifestações, embora não institucionalizadas, são diferentes no tempo e espaço. É importante pensar nesse conceito como recurso fundamental na organização da sociedade. Cashmore (2000, p. 458-463) apresenta uma definição de racismo utilizando uma orientação genérica mais argumentativa, diferentemente do padrão dos dicionários que normalmente discutem o conceito através de características formais. Para o autor, o racismo é uma “palavra usada em vários sentidos”, de forma a orientar uma leitura mais crítica das possibilidades conceituais que compreendem o termo, tais como: “doutrina, dogma, ideologia ou conjunto de crenças” tendo a raça como determinante da cultura, de onde “derivam as alegações de superioridade racial”; nos anos

¹ O Movimento Social Negro é constituído por diferentes organizações que nem sempre tem o mesmo posicionamento. Nesse sentido é um coletivo, mas que possui tensões e diferentes propostas. Ele é tomado aqui como um conceito genérico que expressa as tendências hegemônicas, sem entrar no debate sobre as divergências.

1960, o termo é utilizado “num sentido ampliado para incorporar práticas, atitudes e crenças”, denotando “todo o complexo de fatores que geraram a discriminação racial e designa, às vezes, mais livremente, também aqueles fatores que produzem as desvantagens raciais”; outra acepção toma racismo como um “complexo histórico”, onde “as crenças a respeito da inferioridade dos negros podem ser adequadamente compreendidas apenas como parte de uma nova criação histórica que nos séculos subseqüentes foi modificada juntamente com a estrutura econômica”.

O racismo institucional, segundo Cashmore, é uma expressão que foi introduzida por ativistas negros em 1967 e “se refere às operações anônimas de discriminação em organizações, profissões, ou até mesmo em sociedades inteiras” (2000, p. 469-73) e seu anonimato se dá porque “os indivíduos podem negar a acusação de racismo e se abster de responsabilidade”. Mas, “se o padrão de exclusão persiste, as causas devem ser procuradas nas instituições”, em “suposições não expressas nas quais tais organizações baseiam suas práticas”. Um marco nessa definição é que ela enfatiza, ainda, que o conceito desperte críticas quanto à sua falta de especificidade, que “o racismo institucional é camuflado”, pois “suas causas específicas não são detectáveis, embora seus efeitos e resultados sejam visíveis”. Uma observação importante é que o conceito pode discernir como “sociedades inteiras ou seções delas, são afetadas pelo racismo, ou talvez, por legados racistas, muito tempo depois dos indivíduos racistas terem desaparecido”, fornecendo subsídios para “uma ação positiva, contínua, para erradicar a discriminação racial, em vez de assumir que ela desaparecerá”. (CASHMORE, 2000, p. 469-473)

Cashmore define, ainda, o racismo invertido ou racismo negro. Nele, “negros e brancos constituem raças distintas”, mas rejeitaria a lógica de que “a raça negra é inferior e degenerada”, modificando o argumento de modo “a incluir a visão de que os negros são superiores”. Porém, o dicionário enfatiza a diferença, situando o “racismo branco” como “um legado ao imperialismo”, e sua “versão negra” como uma “reação à experiência do racismo”, criticando o fato que a expressão que o racismo invertido “implica uma comparação excessivamente simples com seus correlatos brancos” (2000, p. 473-75). O conceito racismo invertido seria, segundo o dicionário, prejudicial ao desenvolvimento analítico e ético das relações raciais, por produzir uma simples inversão de questões de natureza assimétrica.

Ainda, segundo Cashmore, “ao negar o acesso de certos grupos a recursos básicos, criam-se condições sob as quais esses grupos não podem fazer mais do que confirmar os próprios estereótipos que inspiraram a crença racista original” (2000, p. 172). Para o autor, o preconceito é definido como “o conjunto de crenças e valores aprendidos, que levam o

indivíduo ou um grupo a nutrir opiniões a favor ou contra os membros de determinados grupos” mesmo “antes de uma efetiva experiência com estes”, dando também margem à possibilidade de “um preconceito positivo ou negativo” apesar de comumente “se referir ao aspecto negativo de um grupo”, que pode “herdar visões hostis a respeito de um outro”, orientados por generalizações derivadas, “invariavelmente, da informação incorreta ou incompleta a respeito do outro grupo”. Dentre as explicações para o preconceito, são destacadas as “experiências da infância, da pressão para se adequar à sociedade em que se vive e da busca por um bode expiatório”. Também é sugerido que o preconceito possa “ser enfocado como fenômeno individual ou social” (CASHMORE, 2000, p. 438-441).

Assim, o preconceito se torna um sistema de atitudes, calcado em disposições e propósitos interiores, que ao se tornar comportamental, resultaria em discriminação racial, tornando-se um tratamento diferencial de pessoas baseado nas idéias de segregação racial e discriminação racial. Logo, o preconceito de cor seria sinônimo de racismo, necessitando de um ambiente social para ser exercido, uma vez que a idéia contida nele seria positiva ou negativa, resultante de posicionamentos de pessoas ou instituições sociais.

O racismo constitui-se num processo de hierarquização e discriminação que exclui indivíduos ou grupos sociais por serem diferentes. É um fenômeno que nasce, difunde-se e se legitima a partir de interesses e posicionamentos de alguns grupos em relação a outros e se sustenta na crença da superioridade. Ele insere-se num contexto de exclusão e de discriminação contra alguém ou contra um grupo social diferente. Distingue-se do preconceito por naturalizar diferenças. Existe em nível individual e cultural e engloba os processos de discriminação e de exclusão social, enquanto o preconceito permanece como uma atitude. Assim sendo, cresce a convicção de que a superação do atual modo de organização social deve incorporar a luta contra as desigualdades raciais, sendo necessário reconhecer este fenômeno como algo concreto e presente na sociedade. A luta contra a discriminação deve aliar a questão de raça, mas também a questão étnico-cultural.

A presente pesquisa analisa as possibilidades da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos, especialmente o parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no que diz respeito à superação dos problemas étnico-culturais existentes na sociedade. Para tanto, no primeiro capítulo são feitas algumas reflexões sobre a emergência das Políticas de Ação Afirmativa no contexto atual, com destaque especial para a relação entre a diversidade étnico-cultural. Busca-se compreender a questão étnico-cultural e racial no contexto da formação e desenvolvimento da sociedade

brasileira. Entende-se que o problema está ligado aos mecanismos de dominação existentes na sociedade. Dentro desse processo, analisa-se a constituição e o papel de uma ideologia baseada na superioridade racial, dado fundamental para a reflexão sobre as desigualdades e, ao mesmo tempo, importante para a análise das atitudes assumidas por alguns educadores no contexto escolar, bem como a atuação do movimento negro e suas relações com as Políticas de Ação Afirmativa.

O segundo capítulo aprofunda a Lei 10639/03, o Parecer 003/2004 e a elaboração e *implantação* das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como parte das Políticas de Ação afirmativa. Destaco a intervenção e as contribuições do Movimento Social Negro nesse processo.

No capítulo terceiro analiso as possibilidades da educação intercultural na superação da discriminação, do racismo e dos preconceitos. Essa discussão apóia-se na contribuição de vários autores que discutem a questão da educação intercultural. O capítulo encerra aprofundando o papel da escola e do currículo, o papel dos livros didáticos e de que maneira a formação/atuação dos professores pode contribuir para uma educação emancipatória. Em que medida a escola pode ajudar na percepção, através de práticas pedagógicas emancipatórias, as contradições presentes nas relações étnico-culturais, nas Políticas de Ação Afirmativa e na sociedade? Quais as possibilidades e limites na implementação da Lei 10639/03?

A perspectiva da pesquisa é qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. Utilizo alguns autores que tratam a temática cultural e racial. Utilizo, também, alguns artigos de jornais pesquisados na internet. Fazem parte dessas discussões documentos oficiais, entre os quais, a Constituição Federal de 1988, pareceres, decretos e leis e também documentos do Movimento Social Negro. O trabalho de análise e interpretação é complexo e nos leva a pensar com Severino quando diz que “interpretar, num sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das idéias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forjar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das idéias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor” (1985, p. 60).

1 A EMERGÊNCIA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

No presente capítulo analisa-se o contexto onde emergem as Políticas de Ação Afirmativa com destaque para a diversidade étnico-cultural. Busca-se compreender essa questão no contexto da formação e desenvolvimento da sociedade brasileira e das transformações socioculturais e econômicas atuais, bem como a elaboração de políticas para fazer frente a esses problemas. Para tanto, analisam-se os mecanismos de dominação existentes na sociedade, com destaque para a ideologia dominante sobre a *superioridade racial* e a contribuição do movimento social negro na formulação de Políticas de Ação Afirmativa.

1.1. As mudanças na legislação

A Lei Federal 10.639/03 modificou as diretrizes e bases da Educação Nacional fixadas pela Lei 9394/06 ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio em todos os sistemas de ensino. Essa Lei “altera a Lei 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. Assim, a LDB ganha uma nova redação:

Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particularidades, 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. Parágrafo terceiro do 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.

Essa Lei destaca o afro-brasileiro, seus ancestrais (os africanos), a trajetória de vida no Brasil e a sua condição de sujeitos na construção da sociedade. Propõe o envolvimento das escolas, alunos, professores, corpo diretivo/administrativo e comunidade escolar em geral, devendo ter como suporte um currículo capaz de fazer frente à discriminação na escola e dar conta da diversidade cultural. Incluiu o conteúdo da história e cultura afro-descendente nos currículos e, para que isso se efetive, é necessário pensar em profissionais devidamente preparados e subsidiados para que possam fazer uma releitura da história à luz da cultura afro-brasileira, bem como elaborar uma nova proposta pedagógica com fundamentos filosóficos, antropológicos, sociológicos, religiosos, históricos, geográficos e culturais que dêem conta das experiências dos afro-brasileiros.

O preconceito e a discriminação no Brasil têm suas origens na escravidão colonial, quando o negro passou a ser o sustentáculo da economia brasileira e obrigado a se enquadrar no modo de produção vigente, na condição de escravo. Tratar dessas questões, da diversidade cultural e dos desafios educacionais e de cidadania exige um grande esforço.

Os indicadores sociais, segundo estudo do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), apresentado aos membros do Conselho de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério da Justiça, em 2008, aponta que entre os 55 milhões de brasileiros pobres, 49% são negros e dos 22 milhões que estão abaixo da linha de pobreza, 58% são negros. Os números se tornam mais reveladores quando se leva em conta que os afro-descendentes formam 46% da população brasileira. Esses dados radiografam a desigualdade racial. Ao analisarem o grau de escolaridade de brancos e negros, os pesquisadores se deparam com índices que mostram, de forma ainda mais contundente, que muitos desafios permanecem para o século XXI.

A desigualdade se manifesta mais efetivamente quando se confronta questões de raça, índice de escolarização e condições econômicas. Enquanto a média de estudo dos adultos brancos é de 6,6 anos, a dos negros é de apenas 4,4 anos. Essa diferença é praticamente a mesma que o bisavô de um jovem negro enfrentou no início do século XX. Os afro-brasileiros com menor índice de escolarização são os que mais vivem em condições de miséria ou recebem salários inferiorizados. Entre as crianças de zero a seis anos, 38% das brancas são pobres – um percentual bem mais baixo do que o de 65% de crianças negras nessas condições. Na faixa etária que vai dos sete aos quatorze anos, a pobreza atinge 33% dos brancos, mas 61% dos negros. Finalmente, na faixa etária que contempla jovens de 15 a 24 anos, 22% dos brancos e 47% dos negros são pobres.

O mais preocupante é que esse quadro é difícil de ser revertido num curto prazo. Segundo o coordenador nacional da pesquisa do IPEA, Ricardo Henriques, em 13 anos os brancos devem alcançar uma média de oito anos de estudos. A projeção para os negros é de que eles cheguem ao mesmo resultado daqui a 32 anos; na Europa, a média de estudo de um branco é de 12 anos. Ao apresentar o estudo, Henriques lembrou ainda que o Brasil melhorou o seu desempenho em vários indicadores sociais na década de 1990, mas não foi capaz de fazer com que a desigualdade entre negros e brancos diminuísse.

As recentes pesquisas citadas por Bencini (2004) mostram que apenas a metade das crianças negras matriculadas na 4ª série do Ensino Fundamental chega ao Ensino Médio. Tal fato não ocorre em relação às crianças brancas que, na 4ª série, representam 44% do total dessa série e, no último ano do Ensino Fundamental, têm esse percentual aumentado para 76% do total de matrículas registradas.

Porcentagem populacional brasileira - 2000		
População total	169.872.856	100%
Branca	91.298.042	53,75%
Parda	65.318.092	38,45%
Preta	10.554.336	6,21%
Amarela	761.583	0,44%
Indígena	734.127	0,43%

Fonte: IBGE, 2000.

Os dados acima revelam uma diminuta parcela de “pretos” no Brasil. A sua condição de excluídos pode fazer com que, nas pesquisas, não se assumam como pretos, segundo a categoria usada pelo IBGE. Muitas vezes sentem vergonha em admitir a sua origem étnica, pois a discriminação se faz tão presente que negam a sua identidade cultural. Muitos acabam optando pela categoria parda. No entanto, se somarmos os pardos e os pretos o grau de representatividade aumenta consideravelmente.

Em relação ao acesso e permanência na escola Cavalleiro faz o seguinte comentário:

Nos últimos anos, alguns estudos têm demonstrado que o acesso e a permanência bem sucedida na escola variam de acordo com a raça/etnia da população. Ao analisar as trajetórias escolares dos (as) alunos (as) negros (as), as pesquisas revelam que essas apresentam-se bem mais acidentadas do que as percorridas pelos (as) alunos (as) brancos (as). O índice de reprovação nas instituições públicas também demonstra que há uma estreita relação entre a educação escolar e as desigualdades raciais na sociedade brasileira (2000, p. 102).

Segundo Cavalleiro, ao se tratar da educação no Brasil não se pode desconsiderar a realidade histórica e sócio-econômica, pois sendo um país com dimensões continentais, está consequentemente marcado pela diversidade cultural e racial. A organização da escola reflete a organização da sociedade. Tanto numa como na outra situação se projeta a complexidade das relações entre os diferentes sujeitos e grupos sociais. Assim, revelam as contradições e os conflitos que se manifestam por meio dos indivíduos que cotidianamente nela se inter-relacionam.

Os preconceitos e o racismo reforçam os mecanismos de exclusão que permeiam toda a sociedade, especialmente em relação aos alunos afro-descendentes. A discussão sobre o tema se estabelece quando as diferenças entre culturas passam a ser objeto de atribuição de significados que hierarquizam. A respeito dessa discussão Giroux diz:

A marca da sociedade e da cultura dominante é impressa em uma variedade de práticas escolares, isto é, uma linguagem oficial, nas regras da escola, nas relações sociais na sala-de-aula, na seleção e apresentação do conhecimento escolar, na exclusão de capital específico, etc. É desnecessário dizer que ela não é simplesmente impressa ou imposta sobre a consciência ou sobre as ideologias dos oprimidos. É sempre mediada, algumas vezes rejeitada, algumas vezes confirmada. (...). É crucial reconhecer que as escolas representam terrenos contestados na formação das subjetividades, mas que esse terreno é tendencioso a favor da cultura dominante (1986, p. 94-95).

Segundo Giroux, o colonizador europeu utilizou sua condição étnico-racial para justificar a exploração e a dominação, impedindo a justiça social e negando o direito à cidadania. Essa situação interfere na escola, um espaço privilegiado e institucionalizado de educação e socialização. O desafio é construir um projeto integrador que englobe as disciplinas, os projetos educacionais, a escola e a comunidade escolar e contemple uma educação que dê conta da socialização dos conhecimentos produzidos e a diversidade étnico-cultural. Assim, podemos transformar as relações dominantes e superar a influência colonizadora européia que desqualificou a cultura do negro, do índio, da mulher, etc.

Algumas demandas do Movimento Negro transformaram-se em lei, como a 10.639, que reconhece a necessidade de valorizar e respeitar os afro-brasileiros, sua descendência, a cultura e a história. Conforme Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, do Conselho Nacional de Educação quando da elaboração da Lei e relatora do parecer 003/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, apenas a Lei não basta para mudar as escolas e a prática dos educadores. A Lei 9394/96 já estabelecia que o ensino precisa levar em conta as matrizes indígenas, africanas e européias que contribuíram fundamentalmente para a formação do povo brasileiro.

Historicamente, as políticas educacionais dominantes no Brasil excluíram determinados grupos e classes sociais. Muitas propostas curriculares constituíram-se em falácias e fortaleceram o “mito da democracia racial” que foi influenciado pela obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala*, publicada em 1933. Tanto a abolição quanto a Proclamação da República contribuíram para o fortalecimento desse mito na medida em que estabeleceram, do ponto de vista formal, a *igualdade* entre brancos e negros. O mito da democracia racial trabalha com o princípio de que todas as raças são iguais e têm os mesmos direitos.

Democracia racial, a rigor, significa um sistema racial desprovido de qualquer barreira legal ou constitucional para a igualdade racial, desprovido de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação. A Lei Áurea, em 1888, aboliu a escravidão, o principal dispositivo institucional de opressão dos negros no Brasil. Em 1889, a proclamação da República universalizou o direito à cidadania. Do ponto de vista legal, cidadãos negros passariam a desfrutar de uma igualdade de direitos e oportunidades em relação aos brancos em todas as áreas da vida pública: educação, emprego, moradia, terra, etc. No entanto, não se pode esquecer que, segundo o artigo 70, título IV, da Constituição de 1891, não tinham direitos políticos, ou seja, não podiam votar e ser votados, entre outros, os analfabetos, condição na qual se encontrava a maioria da população negra. Assim, a inexistência da igualdade política anulava, na prática, muitos dos supostos avanços da teoria. O mito da democracia racial foi uma distorção do padrão das relações raciais no Brasil, construído ideologicamente por uma elite que maquiou as desigualdades entre negros e brancos.

O mito da democracia racial tem suas raízes históricas no século XIX, resultante de vários fatores: a) a literatura produzida pelos viajantes que visitaram o país; b) a produção da elite intelectual e política; c) a direção do movimento abolicionista institucionalizado; d) pelo processo de mestiçagem. Contribuíram ainda para reforçar tal mito a imprensa, a aparente

integração dos negros com os imigrantes e o legado da mentalidade paternalista da elite tradicional. O mito foi fundamentado no elevado grau de miscigenação na formação histórica do país e de que entre os brancos não havia problema racial. O combate ao racismo ficou, basicamente, como uma luta de negros. Em vez de ser uma reivindicação da sociedade global, tendo em vista a ampliação das garantias democráticas na ordem republicana, a luta anti-racista tornou-se uma tarefa de negros. De um modo geral o branco se comportou de três maneiras diante desse processo: permaneceu alheio ao drama negro; tratou de assegurar o controle social sobre o afro-descendente; acusando o movimento negro de tentar criar conflitos.

A Lei 10.639/03 traz uma contribuição importante sobre a formação e a ação docente. O debate dela decorrente trouxe um grande benefício à sociedade: colocar o tema na agenda nacional, condição primeira para que todos reconheçam que é preciso realizar algo para superar as desigualdades entre ricos e pobres, entre negros e brancos. É necessária uma tomada de consciência da existência da diversidade cultural e étnica e a escola é desafiada a trabalhar com essas questões.

A introdução da temática do afro-descendente no currículo escolar não deve estar na dependência da boa vontade do professor ou do seu saber. É de caráter obrigatório para todas as escolas e tem a função estratégica para a formação cidadã. Não há como conhecer de modo sistematizado a história e a cultura afro-brasileira sem mudar o currículo tanto na dimensão oculta (encoberto por atitudes que encobrem a realidade) ou explícita (nos livros e material didático) vividos no âmbito das instituições escolares e, particularmente, nas salas de aula.

Entende-se por currículo oculto aquele que, embora não faça parte do currículo escolar, encontra-se presente nas escolas através de aspectos pertencentes ao ambiente escolar e que influencia na aprendizagem dos alunos. Ele forma atitudes, comportamentos e valores que permitem o ajustamento dos sujeitos às estruturas da sociedade capitalista. Para Giroux (1986), os valores do currículo oculto moldam praticamente todos os aspectos da experiência educacional do educando. Destaca ainda, o autor, que assim todas as finalidades da instituição escolar acabam por ter um reflexo nas linhas diretrizes da educação, visto que o valor da escola se manifesta pelo que ela faz ao desenvolver um determinado currículo.

A Lei abriu possibilidades para que a história e a cultura dos afros-brasileiros sejam estudadas na sala de aula por todos. No entanto, para que tal se cumpra, há que ter professores devidamente preparados e subsidiados. Caso contrário, o trabalho poderá produzir resultados negativos.

1.2 A atuação do Movimento Social Negro

A valorização da diversidade cultural é uma das antigas reivindicações do Movimento Social Negro que, preocupado com o mito da inferioridade racial e a necessidade de resgatar a identidade e a história afro-brasileira, tem colocado em questão a valorização cultural. Essas reivindicações são válidas na medida em que ajudam a superar um conjunto de idéias que constituem a base ideológica da dominação. A omissão da escola frente às contribuições culturais e econômicas dos africanos ao país contribui para fortalecer a idéia de inferioridade. Para Santos, a escola precisa atuar no sentido de dar voz aos que foram historicamente silenciados. “É tarefa da escola fazer com que a História seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos. É necessário romper o silêncio a que foram relegados negros e índios na historiografia brasileira, para que possam construir uma imagem positiva de si mesmos” (2001, p. 107).

O racismo precisa ser tratado, também, na interação da escola com a família, isto é, deve envolver ativamente os pais, professores e a comunidade escolar, para objetivar que as crianças entendam as diferenças étnico-raciais e passem a conviver democraticamente. O racismo, como resultado de uma sociedade hierarquizada, foi pesquisado por vários estudiosos, entre os quais, Florestan Fernandes (1978), Octavio Ianni (2004) e Alfredo Bosi (1992).

A leitura dessas obras evidencia que o racismo é um elemento constitutivo da sociedade brasileira, embora um dos mitos fundadores da nação brasileira seja o da negação do racismo. A crença da convivência cordial e harmoniosa das raças/etnias ajudou a consolidar as desigualdades raciais e fortalecer a estrutura social. O racismo toma, aqui, formas especiais: ele é negado e velado. Como disse Fernandes, “o brasileiro tem preconceito de ter preconceito” (1978, p. 42). No entanto, há uma crescente consciência do preconceito na sociedade brasileira. A intervenção do Movimento Social Negro e os recentes estudos e pesquisas têm demonstrado à sociedade que os problemas étnico-raciais têm contribuído para a exclusão social.

Os movimentos negros se destacam na luta pela reparação dos problemas históricos, mesmo que com divergências. Essa luta se constitui numa demanda que está presente em vários países africanos e nos Estados Unidos. No Brasil, a reparação é pensada como combate às desigualdades entre brancos e negros. A responsabilidade histórica por este combate cabe, também, ao Estado brasileiro, através de Políticas de Ação Afirmativa. Por causa delas, o

diálogo entre o Movimento Social Negro e o Estado, é cada vez mais intenso. Para Silva, “a luta pela superação das desigualdades sociais entre negros e brancos na sociedade brasileira é um elemento constitutivo do movimento negro desde os tempos da escravidão” (2005, p. 85). Com a reorganização nacional dos movimentos sociais de combate à discriminação racial a partir do final da década de 1970, através do Movimento Negro Unificado (MNU), a agenda que vinha orientando os ativistas – baseada na luta pelo reconhecimento social de uma identidade negra – incorpora em sua pauta a questão das desigualdades resultantes, especificamente, da discriminação étnico-racial.

Para Florestan Fernandes (1989), o negro brasileiro, além de enfrentar as barreiras sociais, enfrenta, no dia-a-dia, as barreiras raciais. Ele se torna, assim, explorado pela condição de negro, visto que mesmo aqueles que conseguem vencer as barreiras sociais se deparam na seqüência com as barreiras raciais. Portanto, a questão racial deve ser um componente importante a ser considerado na luta pela democratização do país.

É importante destacar que há uma tendência nas pesquisas em substituir a categoria raça pela categoria etnia, visto que o entendimento de raça como uma categoria biológica está bastante desacreditada, na medida em que “as desigualdades atuais entre os chamados grupos raciais não são conseqüências de sua herança biológica, mas produtos de circunstâncias sociais, históricas e contemporâneas e de conjunturas econômicas, educacionais e políticas” (PRAXEDES, 2005, p. 110). O conceito de raça é, também, uma construção social e histórica, produzido no interior das relações sociais e de poder, apresentando, portanto, um caráter mutável. Torna-se, assim, um modo de entender e interpretar as diversidades por meio de marcas inteligíveis.

Segundo Edgar Andrew e Peter Sedgwick (2003, p. 273), raça seria um modo de classificação dos seres humanos que os distingue com base em propriedades físicas (por exemplo, cor da pele, características faciais) que propositadamente derivam de herança genética. O problema-chave com esse modo de classificação é que os processos de seleção relativos ao que deveria contar como diferenças “raciais” e, portanto, “naturais” são eles próprios, de norma inescapável, ligados à existência de normas culturais relativas ao que define uma “diferença” como algo “racial”. A crença de que as diferenças físicas validem a atribuição de características adicionais que não sejam simplesmente físicas, mas denotem a existência de, por exemplo, um determinado conjunto de habilidades, propensões ou formas de comportamentos, é associada à atitude de racismo.

Segundo o autor, etnia é uma palavra usada para se referir a diferentes grupos raciais ou nacionais que se identificam em virtude de suas práticas, normas e sistemas de crenças em

comum. Ao serem denominados grupos “étnicos”, são identificados por possuírem uma gama de atitudes ou tradições diferentes das defendidas e aderidas pela maioria dos membros da sociedade (ANDREW; SEDGWICK, 2003, p. 117).

Quando a questão racial adquire características próprias, ocorre, conforme Ianni, uma onda de “racialização do mundo” (1996, p. 16). Assim, sociedades nacionais que pareciam integradas, revelam-se desagregadas. As tensões raciais atropelam as tensões de classe, dificultando a integração. Vistos da perspectiva histórica e geográfica, os problemas raciais que se manifestam em todo o mundo colocam em discussão a questão “raça” relacionada com o conceito de “classe”. É como se fosse uma linguagem comum, universalizada, que permite delimitar, localizar e classificar a diversidade que se constitui na dinâmica da realidade social, em escala local, nacional, regional ou mundial. O que se pode observar no fim do século XX é que “todas as sociedades nacionais estão estruturadas em classes sociais, além das diversidades étnicas, da distribuição por sexo e idade, das distintas coletividades religiosas, dos diferentes agrupamentos lingüísticos” (IANNI, 1996, p. 17). Segundo Fernandes,

De um lado é imperativo que a classe defina a sua órbita, tendo em vista a composição multirracial das populações em que estão sendo recrutados os trabalhadores. Todos os trabalhadores possuem as mesmas exigências diante do capital. Todavia, há um acréscimo: existem trabalhadores que possuem exigências diferenciais, e é imperativo que encontrem espaço dentro das reivindicações de classe e das lutas de classe. Indo além, em uma sociedade multirracial, na qual a morfologia da sociedade de classes ainda não fundiu todas as diferenças existentes entre os trabalhadores, a raça também é um fator revolucionário específico. Por isso, existem duas polaridades, que não se contrapõem, mas se interpenetram, como elementos explosivos – a classe e a raça (1989, p. 61-62).

O rompimento das barreiras sociais encontradas no cotidiano, não necessariamente resolve o problema racial. Por isso, é necessário aliar a luta política na superação do modelo de organização vigente com a luta contra os mecanismos de dominação, de exploração e de subjunção de um grupo sobre o outro.

Uma idéia se torna hegemônica na sociedade quando não precisa se mostrar, quando não necessita de signos visíveis para se impor. É hegemônica quando de maneira espontânea flui como verdade igualmente aceita por todos (CHAUÍ, 1980). Assim torna-se um dos pilares da ideologia dominante.

É nuclear na ideologia, que ela possa representar o real e a prática social através de uma lógica coerente. A coerência é obtida através de dois mecanismos: a lacuna e a “eternidade”. Isto é, por um lado, a lógica ideológica é lacunar, ou seja, nela os encadeamentos se realizam não a despeito das lacunas ou dos silêncios, mas graças a eles; por outro lado, sua coerência depende de sua capacidade para ocultar sua própria gênese, ou seja, deve aparecer como verdade já feita e já dada desde todo o sempre, como um fato natural, ou como algo eterno (CHAUÍ, 1980, p. 25).

Nas considerações feitas por Chauí, percebe-se que a ideologia é uma categoria essencial para a compreensão das relações raciais e sociais no Brasil. Não há sentido analisar as idéias racistas sem a compreensão do processo ideológico dentro das relações de dominação e de poder de uma classe sobre outra. Tais sistemas de idéias vão sendo construídos aos poucos, tendo em vista a natureza do processo ideológico.

Se o caráter principal do acontecimento é poder situar-se com precisão nas coordenadas do espaço e do tempo, o mesmo não se dá com o processo ideológico. Este não surge de improviso ou por acaso, de um dia para outro. Sua matéria-prima são idéias afetadas de valores, e idéias e valores se formam lentamente com idas e vindas, no curso da história, na cabeça e no coração dos homens (BOSI, 1992, p. 222).

Foi importante para os colonizadores e mercadores de escravos naturalizar a escravidão. Para tanto, os africanos e os indígenas foram tratados como seres inferiores e não civilizados. Desde o início da expansão européia, os invasores trataram os povos descobertos, do sul da África e das Américas, como seres pouco humanos. Instituíam, assim, uma doutrina conveniente para a justificação da escravidão, da exploração e do extermínio.

A elaboração de uma ideologia de dominação racial envolve diversos setores da elite dominante. As igrejas católica e protestante procuraram legitimar a escravidão e o tráfico de africanos, utilizando-se de uma interpretação bíblica bastante problemática. Nesta interpretação os africanos seriam um povo amaldiçoado, descendente de Caim, filho de Noé, que teria cometido um pecado grave. Caim teria visto seu pai nu. A respeito Bosi diz:

O fato é que se consumou em plena cultura moderna a explicação do escravismo como resultado de uma culpa exemplarmente punida pelo patriarca salvo do dilúvio para perpetuar a espécie humana. A referência à sina de Caim circulou reiteradamente nos séculos XVI, XVII e XVIII, quando a teologia católica ou protestante se viu confrontada com a generalização do trabalho forçado nas economias coloniais. O velho mito serviu então ao novo pensamento mercantil, que o alegava para justificar o tráfico negreiro, e ao discurso salvacionista, que via na escravidão um meio para catequizar as populações antes entregues ao fetichismo ou ao domínio do Islã. Mercadores e ideólogos religiosos do sistema conceberam o pecado de Caim e sua punição como o evento fundador de uma situação imutável. (1992, p. 258).

A abolição da escravidão não resolveu a questão do negro brasileiro, que sem a condição da volta, se deparara com uma nação construída com o seu trabalho, mas que não o aceita. Com o advento do trabalho livre, resultante da abolição da escravatura e com a chegada do imigrante, o negro foi jogado à própria sorte, numa organização social que tem em seu cerne a produção das desigualdades sociais. Tudo parece natural. A falta de uma reflexão sobre o momento histórico da passagem do trabalho escravo para o trabalho livre, fez com que persistissem as idéias de inferioridade do negro. Até hoje perdura a idéia de que o negro é menos disposto ao trabalho do que o homem branco. Essa ideologia é utilizada para justificar a desigualdade social.

Jogado à própria sorte, como diz Fernandes (1987, p. 57), o negro se deparou com condições de trabalho tão duras e tão humilhantes como antes. Os que não voltaram para as regiões de origem, repudiavam o trabalho “livre” que lhes era oferecido, porque enxergavam nele a continuidade da escravidão, sob outras formas. A nova organização social exclui o negro ao mesmo tempo em que propicia as condições para a vitória ideológica do mito de sua inferioridade. A junção destes dois fatores, as condições objetivas e subjetivas se constituem no fermento para o drama que continuará a enfrentar no Brasil. Como afirmou Fernandes, “A abolição pela via oficial não abria nenhuma porta – fechava todas elas” (1987, p. 58).

A superação da ideologia de superioridade racial é uma necessidade para todos os que estão comprometidos com a superação do modo atual de organização social. As Políticas de Ação Afirmativa podem abrir caminhos para a superação dos mecanismos ideológicos que dão sustentabilidade às desigualdades raciais e sociais no Brasil. Nesse processo é importante recuperar o papel histórico dos movimentos sociais negros. O que constitui um movimento social? Para Gohn, “movimentos sociais são fenômenos históricos, decorrentes de lutas sociais. Colocam atores específicos sob as luzes da ribalta em períodos determinados. Com as mudanças estruturais e conjunturais da sociedade civil e política, eles se transformam” (2003, p. 19-20). Eles são resultantes de contradições existentes na sociedade que levam à

mobilização em defesa de determinados interesses. Enquanto a sociedade não equacionar os problemas relativos às desigualdades sociais, econômicas e culturais os movimentos sociais permanecem presentes.

Manuel Castells traz elementos significativos para a discussão sobre a natureza dos movimentos sociais que podem assumir diferentes posturas políticas diante da realidade.

Os movimentos sociais podem ser conservadores, revolucionários, ambas as coisas, ou nenhuma delas. Afinal, concluímos (espero que em definitivo) que não existe uma direção predeterminada no fenômeno da evolução social, e que o único sentido da história é a história que nos faz sentido. Portanto, do ponto de vista analítico, não há movimentos sociais “bons” ou “maus”. Todos eles são sintomas de nossas sociedades, e todos causam um impacto nas estruturas sociais, em diferentes graus de intensidade e resultados distintos que devem ser determinados por meio de pesquisas. [...] Contudo, parto do princípio de que todos representam indícios significativos de novos conflitos sociais, germes de resistência social e, em alguns casos, de transformação social (2002, p. 95).

O Movimento Social Negro² cresceu muito nas últimas décadas e ganhou visibilidade e destaque na sociedade brasileira. A origem desse movimento, no entanto, não é recente. A história brasileira é permeada de rebeldias, de lutas e resistências. Os quilombos são sinais vivos de organização e resistência, especialmente o de Palmares. Nas últimas décadas os movimentos colocaram em pauta várias reivindicações, algumas das quais se transformaram em políticas públicas de Estado.

1.3. Trajetória de luta e organização do negro no Brasil

Um ano após a abolição da escravatura, foi proclamada a República no Brasil, em 1889. O novo sistema político, entretanto, não assegurou ganhos materiais ou simbólicos para a população negra. Ao contrário, esta foi marginalizada politicamente, em decorrência do sistema eleitoral que não era universal, além da negação de outras formas de participação política. O negro é marginalizado também social e psicológico em face das doutrinas do

² O que se denomina de Movimento Social Negro precisa ser compreendido que é composto por várias organizações e entidades, com diferentes orientações políticas e atua em diversas áreas da sociedade. Mesmo com as divergências internas, eles têm em comum a luta contra a discriminação racial.

racismo científico e da “teoria do branqueamento” e economicamente, devido às preferências em termos de emprego em favor dos imigrantes.

Para reverter este quadro de marginalização no início da república, os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação. Em São Paulo, foram criados o Clube 13 de maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor e a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891). De cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, as associações negras conseguiam agregar um número razoável de “homens de cor”, como se dizia na época. Algumas delas tiveram como base de formação “determinadas classes de trabalhadores negros, tais como: portuários, ferroviários e ensacadores, constituindo uma espécie de entidade sindical” (CUNHA JR, 1992, p. 65).

Em março de 1929, o *Jornal O Clarim d’Alvorada* (SP), propôs a realização do 1º Congresso da Mocidade Negra no Brasil, em São Paulo. O objetivo do Congresso era fazer uma discussão “em torno da nossa angustiosa situação de negros brasileiros” (IANNI, 1987, p. 116). Em 1931, em São Paulo, funda-se a Frente Negra Brasileira (FNB). De acordo com Arthur Ramos, a Frente representava “União política e social da gente negra nacional, para afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude da sua atividade material e moral no passado e para reivindicação de seus direitos sociais e políticos, atuais, na comunhão brasileira”. Tinha como objetivo “a elevação moral, intelectual, artística, técnica, profissional e física; assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da gente negra” (apud IANNI, 1987, p. 116). A Frente Negra Brasileira foi extinta em 1937, durante a ditadura do Estado Novo.

Os anos de vigência do Estado Novo (1937-1945) foram caracterizados por violenta repressão política, inviabilizando qualquer movimento contestatório. Mas, com a queda da ditadura “Varguista”, ressurgiu, na cena política o movimento negro organizado que, por sinal, ampliou seu raio de ação. Na concepção de Guimarães, o protesto negro aumentou por diversas razões:

Primeiro porque a discriminação racial, à medida que se ampliávamos mercados e a competição, também se tornava mais problemática; segundo, porque os preconceitos e os estereótipos continuavam a perseguir os negros; terceiro, porque grande parte da população de “cor” continuava marginalizada em favelas, mucambos, alagados e na agricultura de subsistência (2002, p. 88).

No ano de 1950, em decorrência das experiências do Teatro Experimental do Negro, realiza-se o I Congresso do Negro Brasileiro. Para Abdias de Nascimento, coordenador, o congresso tinha como objetivo trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte. Assim, realizou-se o I Congresso do Negro Brasileiro, que assume uma posição crítica na declaração ao final do encontro:

Em sua declaração final, criticam a situação econômica, social e cultural desvantajosa em que se acham, em comparação com o branco. Protestam contra a discriminação racial, o exclusivismo racial do branco. E a ideologia da superioridade física, moral ou intelectual de uns sobre os outros. Para lutar por melhores condições de vida e de competição com o branco, pedem que sejam realmente garantidos a todos as liberdades públicas asseguradas pela Constituição brasileira de 1946 (IANNI, 1987, p. 117).

No final dos anos de 1970 e na década de 1980 as lutas empreendidas pelo Movimento Social Negro passaram a identificar-se com os objetivos de setores da sociedade brasileira que lutavam pelo direito à liberdade, à democracia e por melhores condições de vida. No seu processo de luta são visíveis as etapas diferenciadas de intervenção. Nos anos de 1970 o Movimento Social Negro e os apoiadores denunciam o mito da democracia racial. Ocorre uma rearticulação do Movimento Negro, em reunião realizada em São Paulo, no dia 18 de junho de 1978, com a participação de diversos grupos e entidades negras (CECAN, Grupo Afro-Latino América, Câmara do Comércio Afro-Brasileiro, Jornal Abertura, Jornal Capoeira e Grupo de Atletas e Grupo de Artistas Negros). Nesta reunião decidiu-se criar o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR) e a primeira atividade da nova organização foi um ato público em repúdio à discriminação racial sofrida por quatro jovens no Clube de Regatas Tietê e em protesto à morte de Robson Silveira da Luz, trabalhador e pai de família negro, torturado até a morte no 44º Distrito de Guainases (SP). O ato público foi realizado no dia 07 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, reunindo cerca de duas mil pessoas³.

Na década de 1980 avançam as lutas de diferentes setores de trabalhadores na sociedade brasileira que lutavam por direitos sociais. As reivindicações do Movimento Social

³ *Movimento Negro Unificado, 1978-1988: 10 anos de luta contra o racismo*. São Paulo: Confraria do Livro, 1988, p. 78.

Negro⁴ começam a ganhar voz na sociedade. Nesse período cria-se, no estado de São Paulo, o Conselho Estadual de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra. A partir daí, outros estados como a Bahia, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul, também criaram conselhos similares com o objetivo de desenvolver ações em prol da comunidade negra. No programa de ações do MNU, em 1982, foram defendidas as seguintes reivindicações: organização política da população negra, transformação do MNU em movimento de massas, formação de um leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador, organização para enfrentar a violência policial, organização nos sindicatos e partidos políticos, luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil em currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. Para incentivar o negro a assumir sua condição racial, o MNU despojou o termo “negro” de sua condição pejorativa e adotou oficialmente para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país.

No plano educacional o MNU propôs uma revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos, a capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia inter-étnica, a reavaliação do papel do negro na história do Brasil e a proposta de inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava, também, a necessidade de uma literatura “negra” em contraposição à literatura eurocêntrica. O discurso tanto da negritude quanto do resgate das raízes ancestrais norteou o comportamento da militância. Houve a incorporação do padrão de beleza, da indumentária e da culinária africana.

Nesse contexto, é importante registrar a atuação do Movimento Social Negro no processo de elaboração do texto constitucional, promulgado em outubro de 1988. Encontros foram realizados em todo o país que culminaram com a Convenção Nacional “O Negro e a Constituinte”, realizada em Brasília, em 1986. Nesse encontro foram sistematizadas várias propostas que foram encaminhadas para as comissões da Assembléia Nacional Constituinte. A nova Constituição diz que o racismo é crime inafiançável e imprescritível. Determina, também, a demarcação das terras das comunidades quilombolas e a proteção às manifestações da cultura afro-brasileira, além de incluir no currículo de história as “contribuições das diversas culturas e etnias à formação do povo brasileiro”.

Na década de 1990 o Movimento Social Negro realiza uma das mais ousadas ações de sua história. No dia 20 de novembro de 1995 realiza a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o

⁴ Na década de 1990, as reivindicações do Movimento Social Negro são direcionadas, em sua maioria, para a reparação aos danos históricos decorrentes da escravidão. Continuam as reivindicações pela valorização da cultura, da identidade, da questão jurídica, mas prevalecem as reivindicações de ordem material.

Racismo, pela Cidadania e pela Vida”, da qual participam dezenas de milhares de pessoas em homenagem ao tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares. Essa mobilização marcou a história do Movimento Negro. Representantes da Marcha entregaram ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, um documento com um programa para a superação do racismo e das desigualdades raciais no Brasil. Como intelectual, Fernando Henrique havia realizado pesquisas sobre a situação racial no Brasil e um dos seus livros que trata dos negros no Brasil meridional teve a apresentação de Florestan Fernandes (CARDOSO, 1977). Como resultado da Marcha, é instituído o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra (GTI População Negra), ligado ao Ministério da Justiça, que debateu e apresentou uma série de propostas para o governo brasileiro.

Ainda na década de 1990, vários sindicatos de trabalhadores e partidos políticos incorporaram a temática racial em suas propostas. Disso resultou um movimento que, nos primeiros anos da década de 1990, encaminhou denúncia à Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a existência, no país, de discriminação racial no mercado de trabalho. Esse período foi também marcado pela atuação parlamentar do Senador Abdias de Nascimento e da Senadora Benedita da Silva, lideranças nacionais do Movimento Social Negro. Ambos apresentaram projetos de Lei formulados pelo Movimento Negro.

Segundo Bernardino e Galdino (2002, p. 258), a senadora Benedita da Silva, em 1995, apresentou o Projeto de Lei nº 14, que dispõe sobre a instituição de cota mínima para os setores étnico-raciais e socialmente discriminados, em instituições de ensino superior. O Artigo 1º desse projeto dizia: “Fica instituída a cota mínima de 10% (dez por cento) de vagas existentes para os setores etno-raciais, socialmente discriminados em instituições de ensino superior públicas e particulares, federais, estaduais e municipais”.

A justificativa que a senadora apresentou ao Projeto de Lei foi a de que a garantia da cota mínima não resolveria o problema estrutural, mas criaria um precedente para minimizar a injustiça e a exclusão social no país. O senador Abdias do Nascimento apresentou o Projeto de Lei nº 75, de 1997, que dispunha sobre medidas de ação compensatória para implementação do princípio da isonomia social do negro. Os artigos, primeiro e segundo, desse Projeto de Lei dizem respectivamente que:

Todos os órgãos da administração pública direta e indireta, as empresas públicas e as sociedades de economia mista são obrigados a manter nos seus respectivos quadros de servidores, 20% (vinte por cento) de homens negros e 20% (vinte por cento) de mulheres negras, em todos os postos de trabalho e direção. Toda empresa privada ou estabelecimento de serviço são obrigados a executar medida de ação compensatória com vistas a atingir, no prazo de cinco anos, a participação de ao menos 20% (vinte por cento) de homens negros e 20% (vinte por cento) de mulheres negras em todos os níveis de seu quadro de emprego e remuneração (BERNARDINO; GALDINO, 2002, p. 259).

Durante os anos de 1990, duas ações foram significativas na ação do Movimento Social Negro junto ao Estado. Em 1996, o governo do Distrito Federal tornou obrigatória a representação das diversas etnias na propaganda institucional do governo. Assim, tais propagandas deviam retratar a proporcionalidade de 54% de brancos e 40% de pardos, 5% de negros e 0,11% de índios. Em junho de 1996, o governo federal promoveu, com a organização do Ministério da Justiça e o apoio do Ministério das Relações Exteriores, o seminário “Multiculturalismo e Racismo: o Papel das Ações Afirmativas nos Estados Democráticos Contemporâneos”. Nesse evento discutiram-se experiências norte-americanas e as possibilidades brasileiras. Nele foram discutidos vários pontos como: pesquisas, formas de prevenção e combate de doenças prevalentes na população negra (tal como anemia calciforme), direito à liberdade religiosa e ao culto, especialmente no que diz respeito às chamadas religiões afro-brasileiras como o candomblé; reconhecimento e titulação das terras remanescentes de quilombos, inclusão no mercado de trabalho, através da contratação preferencial de profissionais negros, tanto na administração pública quanto nas empresas privadas. O projeto que prevê cotas para negros compreende, também, os concursos públicos em instituições de ensino superior (públicas e privadas), a apresentação de candidaturas pelos partidos políticos e a participação de artistas e profissionais negros na televisão, publicidade e cinema.

1.4 Políticas de Ação afirmativas

As ações relacionadas à questão racial começaram a ser implantadas no Brasil recentemente, de modo especial a partir da III Conferência Mundial, ocorrida em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 07 de setembro de 2001, denominada *Combate ao Racismo, à Xenofobia e Outras Formas de Intolerância*. Em preparação à participação nessa

conferência, foram realizados vários debates, tanto pelo Movimento Social Negro quanto pelo governo federal. Em virtude disto, a delegação governamental brasileira elaborou um levantamento da situação racial no Brasil e assumiu o compromisso de desenvolver políticas que reparassem os danos sofridos pelos negros. O processo de preparação culminou com a realização da I Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, que teve lugar no Rio de Janeiro, entre 06 e 08 de julho de 2001, da qual participaram cerca de 1.700 delegados oriundos das mais diversas regiões do país. Na conferência de Durban participaram em torno de seiscentos brasileiros, representantes governamentais e da sociedade civil organizada.

Desde a década de 1990 foram crescendo os estudos e pesquisas sobre a situação racial do país, muitos deles financiados por organismos internacionais, como a Fundação Ford e a Unesco. Os estudos e dados apresentados, especialmente pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e pelo IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas), ganharam espaço na mídia e demonstraram a relevância do componente étnico-racial para a compreensão do quadro de pobreza e exclusão social do país. Segundo os dados do IPEA (2000), em cada dez brasileiros abaixo da linha de pobreza, aproximadamente sete eram negros. O número de brancos no ensino superior era cinco vezes maior do que o da presença negra. A qualidade de vida dos negros no Brasil, atualmente, corresponde à qualidade de vida dos brancos no início dos anos 1990.

Em 13 de maio de 2002, no contexto das ações resultantes da conferência de Durban, o Presidente da República Fernando Henrique Cardoso assinou o Decreto 4.228, instituindo o Programa Nacional de Ações Afirmativas. O Programa ficou sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça e tinha como objetivo desenvolver um conjunto de ações a partir do desenvolvimento de várias áreas do governo federal. Previa, também, um conjunto de ações:

I - observância, pelos órgãos da Administração Pública Federal, de requisito que garanta a realização de metas percentuais de participação de afro-descendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos em comissão do Grupo – Direção e Assessoramento Superiores-(DAS); II- inclusão, nos termos de transferências negociadas de recursos celebradas pela Administração Pública Federal, de cláusulas de adesão ao Programa; III- observância, nas licitações promovidas por órgãos da Administração Pública Federal, de critério adicional de pontuação, a ser utilizado para beneficiar fornecedores que comprovem a adoção de políticas compatíveis com os objetivos do Programa; IV- inclusão, nas contratações de empresas prestadoras de serviços, bem como de técnicos e consultores no âmbito de projetos desenvolvidos em parceria com organismos internacionais, de dispositivo estabelecendo metas percentuais de participação de afro-descendente, mulheres e pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 2002, Decreto do Presidente da República, nº 4.228).

Por força desse Decreto foi constituído um Comitê de Avaliação e Acompanhamento do Programa Nacional de Ações Afirmativas, composto por integrantes de diversos Ministérios e representantes do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência e do Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Entre os objetivos, destacam-se:

- I - estimular o desenvolvimento de ações de capacitação com foco nas medidas de promoção da igualdade de oportunidades e de acesso à cidadania;
- II - articular ações e parcerias com empreendedores sociais e representantes dos movimentos de afro-descendentes, de mulheres e de portadoras de deficiência. (BRASIL, 2002).

Outro ato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, no âmbito da educação, foi criar o Programa Diversidade na Universidade. Esse programa foi criado pela Medida Provisória nº 63, convertida na Lei nº 10.558 Lei, em 13 de novembro de 2002, tendo como objetivo principal “Implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente excluídos, especialmente dos afro-descendentes e dos indígenas brasileiros”. Segundo a Medida provisória, o Programa seria executado a partir da transferência de recursos públicos da União a entidades de direito público e de direito privado, por um prazo de três anos, conforme o § único do artigo 2º: “A transferência de recursos para entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que atendam aos requisitos do caput, será realizada por celebração de convênio ou de outro instrumento autorizado por Lei”. O Programa também instituiu bolsas e prêmios para alunos que estudavam em instituições privadas, conforme artigo 4º: “Fica autorizada a concessão de bolsas de manutenção e de prêmios, em dinheiro, aos alunos das entidades a que se refere o parágrafo único do artigo”.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso tomou posse no Conselho Nacional da Educação a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, intelectual e militante do movimento negro. A escolha de uma mulher negra para uma das 24 cadeiras do Conselho foi um compromisso assumido pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, de incluir um representante negro e indígena no Conselho. Outra ação implementada pelo Ministério da Educação foi a inclusão do tema *Diversidade* nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 2000. O volume denominado *Pluralidade Cultural e Orientação Sexual* orienta como trabalhar didaticamente elementos culturais e assuntos relacionados à orientação sexual nas escolas. Esses assuntos deveriam ser incluídos nos planos de estudo.

Para Paulo Renato de Souza a inclusão desse tema transversal nos Parâmetros era uma medida ligada ao Programa de Políticas Afirmativas, coordenado pelo Ministério da Justiça. A inclusão da temática racial e da Pluralidade Cultural como temas transversais para o Ensino Fundamental foi o reconhecimento da importância dessa questão para a escola. O objetivo dos Parâmetros foi de servir como referência curricular nacional, mas que deveria ser adaptado para as diferentes realidades, por meio de propostas regionais, possibilitando a democratização do acesso aos conhecimentos.

Os PCNs foram elaborados procurando, de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, construir referenciais nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Criaram-se, assim, as condições para que as escolas permitissem o acesso dos alunos ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Os conteúdos discutidos no âmbito da Pluralidade Cultural centram-se na cidadania dentro de uma sociedade multiétnica e pluricultural, características do Brasil. Entre os objetivos propostos para desenvolver o tema, pode-se destacar:

- a) Conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitudes de respeito, reconhecendo a variedade cultural;
- b) Reconhecer as qualidades da própria cultura, valorizando-a criticamente e enriquecendo, dessa forma, a vivência da cidadania;
- c) Exigir respeito para si e para o outro, denunciando atitudes de discriminação ou qualquer violação dos direitos da criança e do cidadão.

Vale ressaltar que os PCNs são orientações gerais de trabalho (não de uso obrigatório) e deveriam ser adaptados às realidades dos alunos. Não tratam de novas matérias, mas de assuntos que devem permear as disciplinas. Como a escola está inserida em determinada comunidade com seus conflitos, aflições e alegrias, o professor deveria criar espaços para que os educandos discutirem e opinarem sobre os fatos. Como e quando discutir os temas ficou sob a responsabilidade do professor.

O governo federal, em diversos ministérios, assumiu a tarefa de implementar políticas afirmativas⁵. Em vários documentos oficiais, os “afro-descendentes” aparecem como público alvo dessas políticas. Isso decorre, em parte, da idéia de que eles precisam de políticas de reparação aos danos resultantes de processos históricos opressores, entre os quais, a

⁵ A publicação de Jaccoud e Beghin denominada *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*, Instituto de pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2002, faz um levantamento completo das políticas de ação afirmativa.

escravidão. Para dar conta disso, o governo brasileiro tomou várias iniciativas, entre as quais, a criação de Programa de Ações Afirmativas nos Ministérios de Desenvolvimento Agrário, da Cultura, Saúde e da Justiça; programa de levantamento das comunidades remanescentes de quilombo, para posterior titulação pelo Ministério da Cultura; acompanhamento e publicação de manuais relacionados a doenças específicas da população negra, pelo Ministério da Saúde; convênio entre o Ministério do Planejamento, o PNDU e o IPEA para a realização de estudos e pesquisas sobre as desigualdades raciais no país; realização de um censo racial dos servidores públicos federais em 2002; ampliação da participação de afro-descendentes na publicidade governamental a instituição de orientação básica contra atos discriminatórios nas ações de publicidade contratadas por órgãos, entidades e sociedades controladas pelo Poder Executivo Federal.

No Poder Judiciário, o Supremo Tribunal Federal considerou o princípio de ação afirmativa constitucional e desenvolveu ações internas neste sentido. O Supremo Tribunal do Trabalho implementa, a partir de 2002, reserva legal de vagas nos contratos com serviços de terceiros, garantindo uma participação de, no mínimo, 20% de trabalhadores negros. O Ministério Público do Trabalho criou a Coordenadoria Nacional de Promoção da Igualdade de Oportunidades e Eliminação, com representação em todos os estados.

Percebe-se que há um conjunto significativo de ações. É importante destacar que essas ações foram pouco divulgadas pelo governo federal. Isso se deve, em parte, a certa insegurança em discutir as propostas das políticas afirmativas com o conjunto da sociedade brasileira. O Ministério da Educação foi um dos poucos organismos a levar o debate para a sociedade e anunciar a instituição de cursinhos pré-vestibulares para os afro-descendentes e a possibilidade de cotas para o Ensino Superior, em novembro de 2002. Uma medida concreta adotada, visando à ampliação do número de estudantes negros no ensino superior, foi o Programa Diversidade na Universidade, lançado no final de 2002. Esse programa contou com o apoio financeiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e limitava-se a dar incentivo, por meio do repasse de recursos, a organizações públicas e privadas que oferecessem cursos preparatórios para o vestibular.

Foi de crucial importância para o Movimento Social Negro a apresentação do Projeto de Lei 3.198 de 2000, de autoria do então Deputado Paulo Paim, que propôs a “instituição do Estatuto da Igualdade Racial, em defesa dos que sofrem preconceito ou discriminação em função de sua etnia, raça e/ou cor, e dá outras providências”. O projeto, debatido em várias audiências públicas, contém o conjunto das propostas elaboradas pelo Movimento Social Negro, nas últimas décadas, em todo o território nacional que produziu efeitos significativos

no programa e na execução do governo Lula, sendo criada uma Secretaria Especial, com status de ministério, responsável pela implementação de políticas públicas, articulada aos demais Ministérios com o objetivo de diminuir as desigualdades raciais no Brasil.

No início do governo Lula foi assinada a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica. No primeiro mandato do governo Lula foi realizada a Primeira Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, precedida de Conferências Regionais em todos os estados da Federação, com a participação de militantes, organizações, entidades representativas dos negros, indígenas, amarelos, árabes e ciganos. Neste contexto, avança a discussão sobre o Estatuto da Igualdade Racial de autoria do Senador Paulo Paim, antiga aspiração do Movimento Social Negro. Nesse processo foi decisiva a intervenção política do Movimento junto às forças políticas que apoiavam o governo.

A trajetória do presidente Lula e do partido ao qual está filiado tem um compromisso com movimentos sociais populares. Setores significativos do movimento negro faziam parte das lutas por uma sociedade nova, sem racismo e sem exploração de classe. O reconhecimento da importância da questão racial dentro das instâncias do partido não se deu de forma passiva. Segundo os militantes negros, foi necessário muito esforço e debate para que se constituísse na estrutura partidária a Secretaria do Combate ao Racismo. Em documentos do Partido dos Trabalhadores percebe-se uma atuação forte de setores ligados ao Movimento Social Negro brasileiro. É o que evidencia um trecho de um Relatório do Encontro de Negros vinculados ao Partido dos Trabalhadores. O Relatório do IV Encontro, ocorrido em janeiro de 1996, em São Paulo, apresenta uma reflexão sobre a questão étnico-racial:

No entanto, para um partido que surgia pretendendo se afirmar como canal de expressão dos “sem voz”, dos “oprimidos”, dos “condenados da terra”, era impossível fechar os olhos diante da tragédia histórica do povo negro brasileiro. Mesmo assim, o manifesto de fundação não dedicava uma linha sequer ao tratamento da questão. Posteriormente, o PT incluiu no seu ideário programático: “O PT manifesta-se solidário com os movimentos de defesa dos demais setores oprimidos, entendendo que respeitar as culturas e as raças significa ajudar a acabar com as discriminações em todos os planos, sobretudo no econômico. Neste particular, a luta pela defesa da cultura e das terras indígenas, bem como a questão do negro assume papel relevante”. A luta contra a discriminação racial foi incorporada como elemento acessório, complementar da luta econômica, não obstante a afirmação de que não se tratava de questão secundária (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1996).

Encontram-se, também, nesse Relatório, considerações a respeito da criação da Secretaria Nacional de Combate ao Racismo dentro da estrutura do partido.

A decisão do X Encontro Nacional do PT de criar a Secretaria Nacional de Combate ao racismo (SNCR) representa um marco no debate interno acerca da questão racial e coloca, principalmente para os militantes negros, a disputa política num novo patamar. O reconhecimento da importância estratégica da luta contra a discriminação racial pode começar finalmente a sair do papel, se materializando em políticas para a intervenção partidária nas diversas esferas vistas a partir desta página (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1996).

Na Carta de Belo Horizonte, lançada no encontro da Coordenação Nacional das Entidades Negra (CONEN), em agosto de 1998, é possível verificar a preocupação de setores do movimento negro com a mudança do modelo econômico do Brasil:

Hoje, enquanto projetos de governos neoliberais só garantem a melhoria das condições de vida dos ricos, milhares de vozes e rumores contrários a estes projetos ecoam dos diversos cantos do mundo. Aqui, no Brasil, em qualquer país da América Latina e Caribe, nos quartos escuros de Los Angeles, nos lugares destinados aos imigrantes na Europa ou qualquer outro canto do continente africano, toda vez que alguém se levanta e grita não ao racismo, certamente é mais uma voz que está se levantando contra o sistema, por entender que esse sistema se alimenta de privilégios e, para mantê-los, fabrica as desigualdades raciais. Como afirmava Malcon X “não há capitalismo sem racismo” e compreendemos que não há como lutar contra um sem combater o outro (CONEN, 1998)

Esse documento diz que parte das lutas do Movimento Social Negro esteve, historicamente, no campo das lutas gerais para a superação de um modo de organização capitalista. Essa discussão influenciou a proposta de programa do governo Lula na campanha eleitoral de 2002. Percebe-se, no Programa, a inclusão da reivindicação do Movimento Social Negro pela instituição de políticas afirmativas, aliada à luta contra as desigualdades econômicas e sociais.

O Programa de Governo da Coligação Lula Presidente aponta o combate às desigualdades econômicas e sociais como condição necessária para que seja garantido a todos os brasileiros e brasileiras o status de cidadãos. Indica também a urgência de um esforço político para que se afirme no País o princípio da igualdade entre homens e mulheres, pretos e brancos (...). Não nos satisfazemos com o simples combate às causas econômicas das múltiplas formas de desigualdade, mas reconhecemos a necessidade de desenvolvermos ações afirmativas, para que se ponha fim a toda forma de discriminação existente contra os negros (...). Na atualidade, práticas discriminatórias ainda são a triste realidade de milhões de brasileiros, negros e negras, que nem por isso se deixam esmorecer na luta por condições mais humanas de renda e oportunidade (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002).

A intervenção do Movimento Social Negro, no interior do Partido, foi importante para que o debate das políticas afirmativas chegasse a se transformar em política de Estado. Sem dúvida, a criação de um organismo governamental específico para o desenvolvimento de políticas para a redução das desigualdades raciais é um avanço, porque coloca na ordem do dia a importância da questão racial.

O entendimento da luta pela superação das desigualdades raciais como um componente importante da luta contra as desigualdades sociais não é consenso no interior do Partido, nem no conjunto do movimento negro. Esse é um dos aspectos interessantes presentes em leituras que tratam das dificuldades enfrentadas para o debate da questão.

Analisando a entrevista de Renato Emerson dos Santos, coordenador acadêmico do programa Políticas de Cor do Laboratório de Políticas Públicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), sobre a experiência do programa de cotas no vestibular de 2003, percebe-se que houve desconfiança e resistência, pois “acostumada a discriminar um indivíduo pela cor, a sociedade viu-se diante do inusitado desafio de usá-la como critério para favorecê-lo. Pela primeira vez na história do Brasil, a condição de ser negro significou um benefício”.⁶ Ressalta o professor Renato, que a UERJ vale-se do mesmo sistema adotado pelo IBGE, para quem os negros representam a soma daqueles que se declaram pretos ou pardos. Ao ser questionado sobre estudos que permitam aferir o desempenho dos alunos beneficiados com cotas, o professor respondeu que

⁶ Entrevista concedida ao Boletim Informativo (nº 1.463 – ano 31), publicada em 18 de novembro de 2004 ocasião em que foi realizado, na Faculdade de Educação, um seminário sobre ações afirmativas. O evento discutiu a experiência da UERJ e de outras universidades em favor da ampliação do acesso de negros ao ensino superior.

Existe uma certa controvérsia: há diversas variáveis que podem definir a positividade ou negatividade do rendimento. Um estudo realizado no final do ano passado utilizou algumas variáveis como evasão e aprovação em todas as disciplinas e o coeficiente de rendimento total agregado dos alunos. Revelou-se que o desempenho dos alunos cotistas era melhor que o desempenho dos não-cotistas. Esse ano foi observado que os alunos cotistas se saíram pior que os não-cotistas. No geral, a reprovação entre os não-cotistas é maior que os cotistas (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002).

Visando uma maior aproximação com o objetivo desta pesquisa, é necessário avançar um pouco mais na análise da implementação de políticas destinadas à população afro-descendente pelo Estado, durante o governo Lula. Para tanto, é possível recuperar elementos do contexto em que a Lei 10639/03 foi instituída. De autoria da deputada Esther Grossi e do deputado Ben-Hur Ferreira, ambos do Partido dos Trabalhadores, foi apresentada na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 259, em 11 de março de 1999. O Projeto foi aprovado e enviado ao Senado no dia 05 de abril de 2002. O fato de a Lei ter sido sancionada nos primeiros dias do Lula deve-se a certo descontentamento do Movimento Social Negro em relação ao anúncio dos Ministros do governo Lula. Estava em jogo um acordo realizado entre o novo governo e lideranças do Movimento, ainda durante o processo de transição de governo, para a criação de um ministério ou de outra estrutura específica, com o objetivo de desenvolver políticas públicas para superar a exclusão racial no Brasil. A respeito Dias diz o seguinte:

A Lei nº 10639/03 apresentada de imediato teve como função precípua responder a antigas reivindicações ao Movimento Negro ou distraí-lo com novas preocupações, principalmente com a implantação da mesma. Com isso o governo consegue o intento de não ser pressionado de imediato por este segmento da sociedade que ao meu ver poderia causar constrangimentos ao início da gestão Lula. Parece que a estratégia foi acertada, mas não impediu que as pressões internas e externas impedissem a criação do prometido órgão responsável por promoção de igualdade racial no país. Cria-se na estrutura de governo a SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no dia 21 de março de 2003, data em que se comemora o dia internacional contra a discriminação racial (2004, p.16)

A análise de Dias foi mais tarde reforçada pelo Secretário Nacional de Combate ao Racismo do Partido dos Trabalhadores, Antonio Alves, quando diz:

Participei da equipe de transição do governo Fernando Henrique para o governo Lula. Até o dia 20 de dezembro de 2002, estava certa a criação de uma estrutura dentro do governo para tratar da questão racial. Fomos surpreendidos no dia 31 de dezembro, no anúncio dos ministérios, com a ausência da estrutura que reivindicávamos. Várias lideranças, em protesto, não foram na posse do Presidente. Na sequência fomos procurados pelo Ministro Luis Ducci para discutir a criação do SEPPIR. Neste bojo, é assinada a Lei 10639/03. Havia necessidade de o governo demonstrar para a população negra e, principalmente para os militantes, compromisso com a questão racial. Ela não foi aprovada no Congresso, ela é um Decreto Lei (DIAS, 2004, p. 17).

O Movimento Social Negro, apesar de reconhecer a importância da sanção da Lei 10639/03 pelo Presidente Lula, não se deu por satisfeito. Reuniões foram efetuadas em vários pontos do país. Entidades negras continuaram a reivindicar a presença de uma estrutura no primeiro escalão do governo. Em 21 de março de 2003 o Presidente Lula criou, através da Medida Provisória 111, convertida na Lei 0673 em 23 de maio de 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, com *status* de Ministério. Assumiu a Secretaria Matilde Ribeiro, pessoa ligada ao Movimento Social Negro. No discurso de criação, o Presidente Lula justificou a necessidade de o Estado desenvolver políticas públicas afirmativas: “Essa situação injusta e cruel de discriminação é produto da nossa história, da escravidão que durou quatro séculos no Brasil, deixando marcas profundas em nosso convívio social, mas também é resultado da ausência de políticas públicas voltadas para superá-las” (BRASIL, Discurso do Presidente da República, 2003).

Justificando a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, efetuada pelos Ministros Chefe da Casa Civil, José Dirceu, e do Planejamento, Orçamento e Gestão, Guido Mantega, encontram-se as razões e argumentos para a criação da secretaria. Os dois ministros coordenaram um grupo de trabalho interministerial, criado em 10 de março, com o objetivo de preparar os mecanismos necessários para a medida do governo. A Medida Provisória 111, que cria a Secretaria de Promoção de Igualdade Racial, estabelece em seu artigo 2º, o papel da mesma:

Artigo 2º – À Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade racial compete assessorar direta e imediatamente o Presidente da República na formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial; na formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos dos indivíduos e de grupos raciais e étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância; na articulação, promoção e acompanhamento da execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação das políticas transversais de governo para a promoção da igualdade racial; no planejamento, na coordenação da execução e avaliação do Programa Nacional de Ações Afirmativas e na promoção do acompanhamento da implementação de Legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem o cumprimento dos acordos, convenções e outros instrumentos congêneres assinados pelo Brasil, nos aspectos relativos à promoção da igualdade e de combate à discriminação racial ou étnica, tendo como estrutura básica o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial – CNPIR, o Gabinete e até três Subsecretarias (BRASIL, 2003, Medida Provisória, Nº 111).

Após a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, em 20 de novembro de 2003, “Dia Nacional da Consciência Negra”, o Governo Federal, por força do Decreto 4.886, instituiu a Política Nacional de Promoção de Igualdade Racial. Segundo o documento, o seu objetivo geral é de “reduzir as desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra”. Três princípios norteiam a Política Nacional instituída pelo Decreto federal: a transversalidade, a descentralização e a gestão democrática.

Diversas ações são propostas pela Política Nacional de Igualdade Racial, entre elas: aperfeiçoamento da legislação, apoio às comunidades remanescentes de quilombos, incentivo à adoção de políticas de cotas nas universidades e no mercado de trabalho, incentivo à adoção de programas de diversidade racial nas empresas, apoio aos projetos de saúde da população negra, capacitação de professores para atuar na promoção da igualdade racial, ênfase à população negra nos programas de urbanização e moradia, celebração de acordos de cooperação no âmbito da ALCA e Mercosul e celebração de acordos com o Caribe, países africanos e outros de alto contingente populacional de afro-descendentes.

A Ministra da referida Secretaria, Matilde Ribeiro, destacou a importância da instituição da Política Nacional de Promoção de Igualdade Racial:

A inexistência de ódio racial explícito, de tensão racial patente, não impediu que o Brasil criasse um pitoresco modelo de relações raciais; ainda, segundo o IPEA, durante o regime do *apartheid*, a África do Sul registrava, em comparação com o Brasil, um número superior de negros nas universidades e em postos de prestígio da indústria. A resposta a esse quadro só pode ser dada por uma política de Estado, perene, disciplinada por lei, cuja execução co-responsabilize o conjunto do governo e as forças vivas da sociedade, de modo que à secretaria da qual sou titular cumpre valer-se do peso político conferido a um ministério de Estado, responsabilizando-se pela coordenação, articulação e monitoramento da política de promoção da igualdade racial que o presidente da República irá tornar pública neste 20 de novembro (RIBEIRO, 2003, p.20).

O ano de 2005 foi declarado pelo Governo Federal como o *Ano Nacional de Promoção da Igualdade Racial*. Uma de suas mais importantes realizações foi a I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, ocorrida de 30 de junho a 02 de julho, em Brasília. Ela foi precedida por conferências regionais em todos os estados. Segundo informações da SEPPIR, as conferências movimentaram aproximadamente 90 mil pessoas em todo o Brasil. Participaram da Conferência Nacional, 963 delegados, 365 convidados, 672 convidados não credenciados, representantes governamentais e da sociedade civil, convidados e autoridades nacionais e internacionais.

O resultado dos debates e dos trabalhos da referida conferência levou à construção do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial. No dia 08 de novembro, o governo federal instituiu um GTI (Grupo de Trabalho Interministerial) com o objetivo de estabelecimento das ações e prazos previstos no Plano.

Destaca-se, também, que em novembro de 2005, o deputado Elimar Máximo Damasceno (PRONA/SP) apresentou o projeto de lei nº 5874/05, determinando a inscrição do nome de João Cândido no “Livro dos Heróis da Pátria”.⁷ Esta iniciativa fundamentou-se na história de vida do referido homenageado, filho de ex-escravos, e que se alistou na Marinha do Brasil em 1894. Diante dos costumeiros castigos na Marinha com chibatadas, não hesitou em colocar-se contra tais atitudes, pois por diversas vezes havia recebido o castigo. Em 22 de novembro de 1910, João Cândido deu início a um levante, pleiteando a abolição dos castigos corporais na Marinha de Guerra Brasileira, sendo então designado *Almirante Negro*. Foi expulso da Marinha sob acusação de ter favorecido situações de oposição ao então Presidente da República, Marechal Hermes da Fonseca. Sofreu privações, prisões, torturas e faleceu em 1969, com 89 anos de idade.

⁷ O *Livro dos Heróis da Pátria* se encontra no Panteão da Pátria e da Liberdade Tancredo Neves, na Praça dos Três Poderes, em Brasília (DF).

Outra política que faz parte desse movimento mais amplo de redução das desigualdades raciais, no contexto da Reforma Universitária, trata-se do PROUNI – Programa Universidade para Todos. Esse programa prevê a destinação de recursos públicos para a concessão de bolsas de estudos, especialmente a alunos pobres, negros e indígenas, em universidades particulares (Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005).

O PROUNI foi motivo de uma série de controvérsias, especialmente no seio do Movimento Social Negro. Apesar de instituir políticas sociais para jovens pobres e excluídos do ensino superior, o governo o fez com uma mão no ensino privado. Setores consideráveis da comunidade universitária se posicionaram contrariamente ao conjunto da Reforma Universitária, especialmente os setores historicamente comprometidos com a defesa da educação pública. Criticaram a medida do governo federal porque ia ao encontro dos anseios do mercado. O Sindicato Nacional que representa os professores das universidades públicas, ANDES, no mês de agosto, externou sua posição em relação à Reforma Universitária. A seguir, trecho de nota pública:

O ANDES-SN defende que o MEC tome para si a tese de que a expansão das vagas é o ensino público e gratuito e que as polpudas verbas públicas que serão repassadas para o setor privado, por meio de parcerias públicas e privadas, materializadas no PROUNI e no documento II, sejam aplicadas nas instituições públicas, com o propósito de ampliar a oferta, um requisito necessário para democratizar o acesso a uma perspectiva universal (ANDES, 2004).

O debate sobre a reforma universitária também dividiu lideranças do movimento negro. Embora quase todas defendessem as políticas afirmativas, setores significativos posicionaram-se contrariamente à destinação de recursos públicos para as instituições privadas. Idêntico posicionamento foi tomado pelo Coletivo de Educadores Anti-Racismo da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), em setembro de 2004, durante reunião em Brasília. A Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial não poderia ter ficado à margem do debate e, em 12 de janeiro de 2005, divulgou nota pública, apoiando a proposta do governo:

O ensino superior brasileiro sofreu distorções inaceitáveis ao longo dos anos, o Presidente Lula, quando assumiu o mandato, em janeiro de 2003, comprometeu-se com a sociedade em desenvolver três eixos centrais para ampliar o acesso ao ensino superior. São eles: expansão da universidade pública e gratuita, revisão do mecanismo de financiamento estudantil e concessão de bolsas de estudo. Essas metas têm sido perseguidas pelo ministro da Educação, Tarso Genro, e apresenta bons resultados, particularmente, quando verificamos que o conjunto dessas medidas; o PROUNI, o Fies (Programa de Financiamento estudantil) e o Projeto de Lei, em tramitação no Congresso Nacional, que estabelece o Sistema de Cotas para Negros e Indígenas nas Universidades Públicas Federais, vão ao encontro de um outro compromisso inadiável do Governo Federal, que é com a Inclusão Social e a promoção da Igualdade Racial, em especial na educação, onde um dos objetivos é a ampliação da presença da população negra (BRASIL, 200, Lei Nº 11.096).

Uma expectativa do Movimento Social Negro é a efetiva validade do Estatuto da Igualdade Racial, símbolo e síntese das reivindicações das últimas décadas. A proposta do Estatuto sintetiza um direcionamento mais recente da atuação do movimento, que avançou do campo da valorização cultural, da auto-estima para reivindicações de ocupação de espaços na vida social brasileira. O Projeto de Lei 3.198 foi apresentado pelo então deputado Paulo Paim, do Partido dos Trabalhadores, em 07 de junho de 2000, na Câmara dos Deputados. Tramitou no Senado apensado ao Projeto de Lei 6912/02. A proposta de Estatuto instituiu uma série de mecanismos e políticas relacionadas à população afro-descendente para o mercado de trabalho, à mídia, à educação e à saúde. O Estatuto propôs, também, a criação de um fundo para o desenvolvimento das ações afirmativas. Não é de estranhar que a maior polêmica em relação ao Estatuto tenha sido a criação desse fundo. Afirmava o Senador Paulo Paim: “Os setores econômicos alegam falta de verbas. Não podemos usar este argumento. A desigualdade causada por problemas históricos demanda prioridade na divisão do bolo” (CORREIO BRAZILIENSE, 01 de março de 2005).

As políticas de ação afirmativa são fundamentais para aqueles que lutam contra o racismo e, conseqüentemente, contra as desigualdades raciais. Ao mesmo tempo, é importante que todos os setores sociais comprometidos com a transformação do atual modo de organização social, percebam a luta contra a discriminação racial como uma luta necessária e importante para a constituição de novas relações sociais. A luta pela igualdade racial pode e deve caminhar ao lado da luta pela igualdade social. Ao questionar a desigualdade racial presente na sociedade brasileira, de certo modo, questiona-se um dos pilares da estrutura da desigualdade social do país.

2 A LEI 10639/03 E SEUS DESDOBRAMENTOS

No presente capítulo serão analisados os desdobramentos legais decorrentes da promulgação da Lei 10639/03 e do Parecer 03/2004, em consonância com as políticas públicas educacionais e suas implantações.

Ao limitar conteúdos da história do Brasil relacionados à população afro-descendente e omitir contribuições do continente africano para o desenvolvimento da humanidade, a escola acaba reforçando determinados estereótipo e a dominação. Segundo Fernandes (1972) e Chauí (1980), o negro aparece nos currículos apenas como escravo, como se ele não tivesse um passado ou uma história, ou se não tivesse participado de outras relações sociais, que não fossem o trabalho escravo. Praticamente não há destaque para a sua contribuição na formação do povo brasileiro e na luta por melhores condições de trabalho. As suas contribuições e tecnologias são omitidas. A resistência à escravidão (fugas, rebeliões, etc.) pouco aparecem. O continente africano é apresentado como um continente primitivo, menos civilizado. Essas concepções, conforme Chauí (1980) contribuem para reforçar a ideologia de dominação e o mito de inferioridade racial.

Uma análise de livros didáticos dá sustentabilidade a essa tese. Em vários deles, o negro é apresentado como inferior. Segundo Silva,

A presença dos negros nos livros, freqüentemente como escravo, sem referência ao seu passado do homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-político-econômica e cultural da África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas (2005, p. 25).

Para o professor Cunha Junior, não é possível conhecer a História do Brasil sem o conhecimento da história dos povos que deram origem à nação brasileira.

O argumento principal para o ensino da História Africana está no fato da impossibilidade de uma boa compreensão da história brasileira sem o conhecimento das histórias dos atores africanos, indígenas e europeus. As relações trabalho-capital realizadas no escravismo brasileiro são antes de tudo, relações entre africanos e europeus. A exclusão da História Africana é uma dentre as várias demonstrações do racismo brasileiro (1997, p. 67).

A proposta de inclusão da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares vem ganhando força nas últimas décadas. Exemplo disso foi a realização do “I Fórum sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas nas escolas Públicas”, em 1991, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. A respeito desse evento, Nascimento faz as seguintes considerações:

É antiga a preocupação dos movimentos negros com a integração dos assuntos africanos e afro-brasileiros ao currículo escolar. Talvez a mais contundente das razões esteja nas conseqüências psicológicas para a criança afro-brasileira de um processo pedagógico que não reflete a sua face e de sua família, com sua história e cultura própria, impedindo-a de se identificar com o processo educativo. Erroneamente seus antepassados são retratados apenas como escravos que nada contribuíram ao processo histórico e civilizatório, universal ao ser humano. Essa distorção resulta em complexos de inferioridade da criança negra, minando o desempenho e o desenvolvimento de sua personalidade criativa e capacidade de reflexão, contribuindo sensivelmente para os altos índices de evasão e repetência. (1993, p. 11)

Outro exemplo desse movimento foi a realização do *I Fórum de Cultura Afro-brasileira* ocorrido Londrina, Paraná, em 1996. A educação foi um dos temas da programação, com uma plenária específica. No encerramento do Fórum, várias propostas foram debatidas e aprovadas pelo conjunto de militantes do movimento social negro.

Não se pode falar em luta contra a discriminação racial, em valorização da cultura afro-brasileira, sem analisar o tema educação. Neste sentido, dentro da programação do I Fórum de Cultura Afro-brasileira, professores e pessoas representativas da comunidade negra de Londrina se reuniram no dia 28 de abril, com o objetivo de analisar o tema A Educação e o Negro. A discussão apresentada na Plenária final do Fórum se desenvolveu em cima dos seguintes eixos: 1) Análise da prática cotidiana dentro da sala em relação à questão negra; 2) O currículo escolar e o negro; 3) Elaboração de propostas (FÓRUM DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA DE LONDRINA, 1996, p. 02).

Na década de 1990, vários sindicatos de educadores no país organizaram coletivos, grupos de reflexão, debate sobre a temática educação e relações raciais. Realizaram diversas atividades pelo país e intensificaram o debate no interior das entidades. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) realizou, em Curitiba, nos dias 13 e 14 de julho de 1996, o *I Encontro Nacional de Trabalhadores em Educação Anti-Racistas da CNTE*, com a presença de várias entidades sindicais e de educadores do país. No Paraná, percebe-se também o envolvimento do sindicato dos educadores públicos estaduais com a temática. A APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Paraná instituiu esse debate no início dos anos de 1990. A apresentação do caderno sindical *Educação, Gênero, Raça e Classe* feita pela secretária de Políticas Sociais, da época, Elvira Maria Isabel Jaroskevicz, demonstra a preocupação com a questão:

Desde que assumimos a direção da APP-Sindicato, em setembro de 1993, direcionamos a Secretaria de Assuntos Sociais e Culturais para as políticas sociais, privilegiando as questões raciais e de gênero. A primeira abordagem mais abrangente aconteceu no V Congresso estadual, em outubro de 1994, quando foram tiradas resoluções que permitiram avançar o processo de discussões para ações concretas. O 1º Seminário: Educação, Gênero, Raça e Classe, em maio de 1995, resultou de nossos debates com o Movimento Negro, com o Fórum Popular das Mulheres e com a CUT (Central Única dos Trabalhadores), representando um passo significativo para o avanço da categoria (APP-SINDICATO, 1995, p. 03).

Esse debate não ficou restrito à Secretaria de Políticas Sociais e aos coletivos de sindicatos. A discussão sobre *Negro e Educação* pode ser observada em vários documentos produzidos e aprovados pelo coletivo do Sindicato. Nas Resoluções do VII Congresso da APP-Sindicato (1995), por exemplo, realizado em Foz do Iguaçu diz:

A construção da verdadeira história do povo negro no Brasil é uma árdua e gratificante tarefa para os negros e brancos, para aqueles que se propõem a construí-las. Os (as) negros (as) têm uma caminhada de lutas e resistência, construindo uma das páginas mais dramáticas da nossa história. Objetivando combater a discriminação na escola e na sociedade, a APP-Sindicato insere como sua bandeira a negritude. Reescreve a história do movimento social que sempre viu o trabalhador como massa hegemônica, integrada por homens e brancos, universalizando desta forma, a suspeita democracia racial e de gênero (APP-SINDICATO, 1995, p. 48).

Quanto à reivindicação de alterar os conteúdos no ensino da história da África e cultura afro-brasileira, o APP-Sindicato afirma que o movimento negro, desde os anos de 1970, vem reivindicando uma alteração da abordagem sobre a cultura negra e a África dentro da escola. Quando este define que a recuperação da identidade e da auto-estima são questões fundamentais para a incorporação do povo africano de uma forma digna e *autônoma* na luta social e da sociedade, vai para dentro da escola e do movimento social cobrar a alteração da forma como a escola vem abordando a cultura negra dentro do seu currículo escolar.

No contexto dessas discussões, Rodrigues faz a seguinte análise:

O movimento negro, desde os anos de 1970, vem reivindicando uma alteração da abordagem sobre a cultura negra e sobre a África dentro da escola. Quando este define a recuperação da identidade e a recuperação da auto-estima são questões fundamentais para a incorporação do nosso povo de uma forma digna, autônoma e de cabeça erguida na luta social e na sociedade, vai para dentro da escola e para dentro do movimento social cobrar a alteração da forma como a escola vem abordando a cultura negra dentro do currículo escolar (2004, p. 43)

A partir desses recortes fica evidenciada a preocupação do Movimento Social Negro com a educação que foi avançando até se tornar política de Estado. Esse processo ganha um forte impulso durante o processo Constituinte em 1987 e 1988. Várias atividades e debates foram realizados pelas organizações negras, a fim de apresentar propostas para serem incluídas no novo texto constitucional. Um dos grandes focos de atuação foi o da educação, cujo objetivo era o de que na nova constituição fossem incluídos, no capítulo da educação, ações que visassem o combate ao racismo.

Em 1996, durante o debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Senadora Benedita da Silva, representando o Partido dos Trabalhadores, trouxe de volta a proposta de alteração curricular, apresentada no processo constituinte. O parágrafo 4º do Artigo 26 da nova LDB ficou com a seguinte redação: “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”.

2.1 Diretrizes Curriculares

O Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação, que regulamentou a lei 10639/03, fundamenta-se nos dispositivos da Constituição Federal, artigos 05, 210, 206, 242, 215, 216 e nos artigos 26, 26-A e 79-B, da Lei 9394/96, que tratam do direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, o direito às histórias e às culturas que compõem a nação brasileira na escola, bem como o direito ao acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros. Destaca ainda a importância da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos e o compromisso com a educação de relações étnico-raciais. Salienta a relação entre a nova legislação com a reivindicação de políticas afirmativas na área da educação. “Trata-se de política curricular fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (CNE, Parecer 03/2004).

O Parecer, além de levantar uma série de princípios a respeito da questão racial e da educação, apresenta um conjunto de indicações de conteúdos a serem trabalhados pelo currículo nas diferentes áreas do conhecimento. Também indica as ações a serem realizadas pelo poder público nas três esferas, para a implementação da Lei, entre elas, a necessidade de investimento na formação de professores, o mapeamento e divulgação das experiências pedagógicas das escolas, a articulação entre os sistemas de ensino e a confecção de livros e materiais didáticos que abordem a questão étnica e racial no Brasil. Orienta, também, que os Conselhos Estaduais de Educação façam as adequações do Parecer à realidade de cada sistema de ensino.

Um ponto a ser destacado no Parecer diz respeito à necessidade da organização de ações, por parte do Estado e da sociedade, que visem reparar os danos sofridos pelos afro-descendentes em virtude da escravidão:

A demanda por reparações visa a que o estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (CNE, Parecer 03/2004).

O Parecer reconhece a escola como um espaço privilegiado para a superação do racismo e faz um alerta no sentido de que esse trabalho deve envolver todos os educadores. A proposta não é importante só para os negros, mas para todos os brasileiros, tendo em vista a composição étnico-racial da sociedade. A valorização da identidade é um dos argumentos utilizados pelo Parecer que está presente, também, na Resolução 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. Nele aparecem os principais argumentos utilizados pelos defensores da nova legislação: valorização da identidade do negro; valorização das contribuições de negro na história do país; o combate ao mito da democracia racial e em oportunizar conteúdos específicos sobre o continente africano e sobre a história do Brasil para o conjunto da sociedade. Além de apresentar as razões e os encaminhamentos para a implementação da Lei, o Parecer faz uma abordagem em favor das políticas afirmativas para os negros.

Em 11 de janeiro de 2003, o jornal *Folha de São Paulo* publicou alguns depoimentos e opiniões sobre a Lei 10.639/03. Na matéria, Frei David Santos, diretor-executivo da ONG Educafro, que atua em políticas afirmativas para estudantes negros, avaliou como positiva a Lei; todavia, criticou os vetos do Presidente da República: “A Lei diz que vai ter que fazer, mas não estabelece quando”. Para o assessor de educação do Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia, Benjamin de Jesus Andrade de Oliveira, faltou a inclusão da cultura indígena na legislação: “Nós temos pedido a introdução de disciplinas para os alunos conhecerem a realidade indígena no país”. Regina Estima, pedagoga e pesquisadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, ONG que trabalha com o ensino público, concordou com a Lei, mas demonstrou preocupação quanto ao material de apoio: “Há pouco repertório acumulado”.

Através dessas manifestações pode-se perceber que, mesmo tendo uma repercussão menor do que a política de cotas para afro-descendentes, a Lei 10639/03 trouxe à tona o debate sobre as políticas de ação afirmativa. No entanto, é importante considerar que os defensores da nova legislação têm muitas preocupações, especialmente com a sua aplicabilidade. João Jorge Santos Rodrigues, presidente da organização Olodum e integrante do Movimento Negro Baiano, destacou a experiência de inclusão da História da África e dos Africanos, na Constituição Estadual da Bahia e nas escolas de primeiro e segundo graus. Para Rodrigues (2004), a resistência dos professores contribuiu significativamente para o fracasso da proposta.

Para a Deputada Esther Grossi, a história é um elemento fundamental para a constituição da identidade do indivíduo e importante para a constituição da nacionalidade. Muitas pessoas defendem a Lei que estabelece as políticas afirmativas por entenderem ser necessário aliar a luta específica dos movimentos negros com a luta geral da sociedade. As Políticas de Ação Afirmativa, mesmo permeadas de contradições, podem contribuir na luta pela transformação social, na medida em que colocam em questão determinados pilares de sustentação da atual ordem vigente.

Através do que foi exposto até aqui, não há como negar a importância da Lei 10.639/03 para a luta do Movimento Social Negro e se configura como uma conquista na direção da construção de novas relações sociais. Diversas análises e depoimentos de representantes do Estado e de lideranças do movimento negro ressaltam o papel dessa lei no contexto das Políticas de Ação Afirmativa. Para Cashmore, essas políticas

São medidas temporárias e especiais, tomadas ou determinadas pelo Estado, de forma compulsória ou espontânea, com o propósito específico de eliminar as desigualdades que foram acumuladas no decorrer da história da sociedade. Estas medidas têm como principais beneficiários os membros dos grupos que enfrentaram preconceitos (2000, p. 31)

Esta avaliação sintetiza as preocupações existentes em experiências de ação afirmativa, no sentido da restituição de direitos. São políticas públicas que objetivam a efetivação do princípio constitucional da igualdade e a eliminação dos efeitos da discriminação étnico-racial, de gênero, de idade, de nacionalidade, de constituição física, etc. São concebidas como políticas diferenciadas que têm como propósito declarado a eliminação da discriminação, a promoção da inclusão e a redução dos índices de pobreza entre brancos e negros. Cashmore enfatiza o caráter público das políticas afirmativas e diz que elas têm a função de

Reverter as tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, particularmente nas áreas de educação e emprego. Ela visa ir além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentaram preconceitos (2000, p. 3).

Entende-se que as ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente construídas, garantindo a igualdade de oportunidades e de tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização. Portanto, as ações afirmativas têm como objetivo combater os efeitos acumulados em virtude de injustiças cometidas no passado. Buscam garantir oportunidade de acesso ampliando a participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social. Elas se caracterizam por serem medidas temporárias e focalizadas nos afro-brasileiros, ou seja, por darem um tratamento diferenciado e favorável, com vistas a reverter um quadro histórico de discriminação e exclusão.

Ao pautar as desigualdades raciais, combater o mito da democracia racial e ao resgatar a história e a identidade, colocam-se em xeque as bases ideológicas da organização social brasileira. Desse modo, ao mesmo tempo em que questiona os pilares da estrutura social, avança na direção da conquista de novos direitos e sua pauta vai ganhando legitimidade social. Por isso, o Estado é um alvo privilegiado de ação, conforme reflexões de Valente:

Apesar de todas as dificuldades percebidas e vistas de perto ao longo do caminho, muito mais longo do que o imaginado, que será preciso percorrer com “paciência histórica”, continuo elegendo o Estado como alvo privilegiado para os movimentos sociais com potencial revolucionário. A sociedade civil também é Estado, porque instância em consenso, em alguns momentos antagonizando ou dialogando consigo mesma ou com uma de suas muitas faces. Quando se estabelece como meta a transformação do Estado e com ele a transformação/superação do capitalismo, o problema reside na crença de que o processo de construção de uma contra-ideologia possa fazer-se sem contradições, contrariando o movimento histórico (2003, p. 181).

Todos estes dispositivos legais, bem como as reivindicações do Movimento Negro, ao longo do século XX, apontam para a necessidade de estabelecer diretrizes que orientem a formulação de projetos voltados à valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais.

O Parecer destina-se aos administradores dos sistemas de ensino, mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se também às famílias dos estudantes e a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas ao direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (CNE, Parecer 03/2004).

Nesta perspectiva, o Parecer

Propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (CNE, Parecer 03/2004).

Com base no exposto, salienta-se que tais políticas

Têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem seus pensamentos e autonomia individual e coletiva. Tais políticas têm, também, como meta assegurar o direito a todos os cidadãos brasileiros de estudarem em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimento, com formação para lidar com as tensas relações decorrentes do racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnicos. As condições das escolas e a formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade para todos (CNE, Parecer 03/2004).

Finalmente, os estabelecimentos de ensino devem conter instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, no sentido de que estes venham relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que respondem

às reivindicações de vários segmentos da sociedade brasileira, procedem de ditames e de marcos legais, referem-se ao resgate de uma comunidade que povoou e ajudou a construir a nação brasileira. Nessa medida, cabe aos Conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios adequarem tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afro-descendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, na economia, na política e na cultura da região e da localidade, definindo medidas urgentes para a formação de professores, incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como o envolvimento comunitário.

Quanto ao Parecer, o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) e o Movimento Inter-fóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), sugeriram que a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação se pronunciasse acerca da abrangência do referido parecer, no que diz respeito à Educação Fundamental, reiterando as determinações e mostrando a existência de um hiato entre as mesmas, conforme Parecer CNE/CEB Nº 02/2007, aprovado em 31/01/2007.

A persistência desse hiato poderia trazer prejuízos ao processo de construção de uma efetiva igualdade étnico-racial na educação brasileira, atrasando a oportunidade histórica conquistada pela sociedade, em especial, pelas populações negras e demais grupos populacionais, historicamente discriminados. As especificidades culturais, identidades, sistemas filosóficos, artes, os valores, as religiões e celebrações, os heróis míticos e históricos não devem mais ser retratados e representados em materiais didáticos, órgãos, instituições e práticas pedagógicas de modo pejorativo, desrespeitoso, inferiorizante.

Mesmo que a existência de problemas prático-concretos possa dificultar o cumprimento integral das determinações das Diretrizes, continua o documento, não se pode transigir com qualquer evidência de descaso ou negligência no descumprimento, nem tampouco tolerar a inoperância diante de qualquer obstáculo ou dificuldade.

Além das razões legais que determinam a obrigatoriedade da sua execução, a comprovada existência de desigualdades étnico-raciais atestadas em estudos publicamente disponíveis, produzidos por órgãos oficiais como, por exemplo, o INEP, o IBGE e o IPEA, agregam razões históricas, sociais e éticas suficientes para que as referidas Diretrizes traduzam-se, rapidamente, em ações efetivas em todas as instâncias do sistema educacional brasileiro, sejam elas municipais, estaduais ou federais (MEC, 2007)

As instâncias competentes precisam adotar mecanismos efetivos na aplicação das determinações presentes nas Diretrizes, tanto no que concerne ao acompanhamento regular da sua execução quanto no que refere à avaliação periódica dos resultados, cabendo também a recomendação de que as experiências educacionais se configurem como capazes na promoção da igualdade étnico-racial.

Quanto à abrangência das Diretrizes no âmbito da Educação Fundamental, o texto não deixa dúvida. No primeiro parágrafo do item intitulado *História e Cultura Afro-Brasileira – Determinações*, o Parecer CNE/CP nº 003/2004 diz: “A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos de Educação Básica trata-se de discussão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores”.

Cabe observar que, embora os conteúdos não sejam organizados em componentes curriculares, os temas devem perpassar o conjunto das atividades desenvolvidas com os alunos, evidenciando a responsabilidade dos diferentes níveis e modalidades de ensino, definindo espaços escolares e atividades a serem desenvolvidas com vistas à execução das Diretrizes, como trabalhos em sala de aula, em laboratórios de ciências e informática, na sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

Ampliando um pouco mais o escopo das observações e argumentos, não só relativos à obrigatoriedade legal, mas também a necessidade histórica, social e ética de aplicação das Diretrizes, pode-se mencionar a Convenção sobre os Direitos da Criança, em vigor desde 02 de setembro de 1990, ratificada pelo Governo Brasileiro em 24 de setembro do mesmo ano. No artigo 29, ao emitir orientações aos Estados envolvidos recomenda: “preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena”.

A decisão constitucional de incluir as crianças e adolescentes no âmbito da cidadania codificando legalmente os seus direitos fundamentais, dentre eles os mencionados direitos à dignidade, ao respeito, à liberdade e a não discriminação, foi muito bem interpretada pela relatora do texto das Diretrizes, Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, ao incorporar a Educação Básica no âmbito da sua abrangência. Ao fazer isto, transformou as Diretrizes, além de texto normativo específico vinculado à promoção da igualdade étnico-racial na educação, em documento complementar de uma política pública de Estado relativa à proteção dos direitos das crianças e adolescentes, em especial, daqueles que, historicamente

mais têm sofrido com a violação dos seus direitos: as crianças e os adolescentes afro-descendentes.

3 A ESCOLA E O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Neste capítulo será discutida a função da escola e a perspectiva de educação intercultural, sua definição, origem e a importância. A educação intercultural compreende aprendizagens, troca de conhecimentos, superação da desconfiança, bem como propõe um projeto educacional visando uma sociedade mais justa, sem preconceitos e discriminações. A educação intercultural é fundamental para o entendimento das complexas relações sociais e culturais, bem como a potencialidade para fazer frente aos conflitos e contradições étnico-culturais. Destaca-se, também, o papel da escola, do currículo, dos livros didáticos e a atuação/formação dos professores como requisitos para a superação dos problemas apontados e para a construção da cidadania.

3.1 Origem do conceito intercultural

As primeiras discussões sistemáticas sobre a educação intercultural ocorreram no final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Isso ocorre no contexto das relações entre as populações que habitavam as zonas ocupadas pelo exército americano e os soldados americanos. Foram ampliadas as discussões, posteriormente, para as dimensões diplomática, comercial e turística. No âmbito dos intercâmbios culturais e estudantis, a American Field Service (AFS) introduziu esse conceito. Em 1975, com a fundação do *Intercultural e da European Federation for Intercultural Learning* (EFIL), o termo tornou-se conhecido entre os países da América do Norte e da Europa. Finalmente, em 1977, através do Conselho Europeu e do *Centro Europeo per l'Educazzione* (CEDE) foi realizado o primeiro curso de *Formação aos Treinadores em Educação Intercultural*, cujo encontro propiciou vários trabalhos e publicações. Nesse contexto, emergem discussões e produções sobre os conceitos de intercultural, aculturação, cultura, adaptação/rejeição e reconhecimento das diferenças. Começam a aparecer esses conceitos na literatura pedagógica e social e na antropologia.

A educação intercultural vem se desenvolvendo seja pela pesquisa teórica em várias áreas do conhecimento (Antropologia, Sociologia, Ciência Política e Psicologia Social), mas também pela pesquisa aplicada (experimentação em grupos de intercâmbio cultural, em adolescentes estrangeiros em situações de hospedagem, na escola, entre outros âmbitos). Em

outras palavras, busca atender os objetivos do Conselho Europeu e da Comunidade Econômica Européia, estimulando a igualdade de oportunidades, o respeito por todas as culturas, a rejeição de atitudes discriminatórias, racistas e xenófobas. A educação intercultural objetiva o respeito à diversidade e às diferenças através de um diálogo entre as culturas.

A educação intercultural propõe uma pedagogia centrada no diálogo entre diferentes sujeitos. Ao valorizar as diversas culturas, propicia a compreensão e a valorização de cada uma, promovendo sua auto-estima, ao mesmo tempo em que busca um crescimento coletivo. Através do convívio escolar, possibilita conhecimentos e vivências que cooperam na percepção e reconhecimento de preconceitos e discriminações. Tudo isso tem como fim o fortalecimento das identidades.

A educação intercultural busca promover a capacidade, segundo Fleuri (2003, p. 30), de convivência construtiva e saudável entre os indivíduos, sejam eles de etnias iguais ou diferentes. Isso compreende não apenas a aceitação e o respeito à diversidade, mas também o reconhecimento da própria identidade cultural. Busca, no diálogo, o crescimento, a compreensão e a colaboração, numa perspectiva de compreensão da diversidade. Busca criar as condições para que cada pessoa possa crescer e reconhecer que a cultura não é um distanciamento que impede o crescimento pessoal e nem intocável. Compreender a cultura como processo vivo e dinâmico, relativo a cada grupo social, passível de mudança ou de transformação.

Mesmo não falando explicitamente em educação intercultural, os movimentos de “cultura e educação popular” que se expandiram nos anos de 1950 e 1960, trabalham com elementos importantes da pedagogia e dos objetivos da educação intercultural. Esses movimentos contribuíram para promover processos educativos emancipatórios, reconhecendo a relevância da cultura popular e da diversidade. Como elemento fundamental da pedagogia, destaca-se o diálogo. Iniciativas como as do Centro Popular de Cultura (CPC), Movimento de Educação de Base (MEB) e Movimento de Cultura Popular (MCP), despertaram o interesse pelas questões culturais e interculturais (FLEURI, 2003).

A incorporação do conceito de diversidade e pluralidade cultural em documentos oficiais no Brasil é relativamente recente. Inicia de modo mais intenso com a Constituição de 1988 e a LDB de 1996. A partir de então, esses conceitos que são básicos para a educação intercultural, passam a ser incorporados de modo mais sistemático. Os PCNs elegeram como um dos temas transversais a Pluralidade Cultural. Neles há a recomendação do atendimento às necessidades singulares dos alunos:

A educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem. A escola ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças – não o elogia à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento (BRASIL, 1997, p. 96-97).

Entendendo que todas as culturas têm valor e podem contribuir para a construção do conhecimento, acredita-se que a educação deve assumir uma perspectiva intercultural, na medida em que esta se apresenta como uma possibilidade de compreensão da complexidade envolvendo as interações humanas e criando as condições para que os sujeitos e grupos cresçam.

A perspectiva intercultural se diferencia da multicultural na medida em que esta se *satisfaz* com uma composição cultural mosaica. A intercultural não apenas reconhece a diferença, mas trabalha-a enquanto potencialidade pedagógica (CANDAUI, 2000). Logo, uma pedagogia intercultural deve necessariamente se dirigir a todos os grupos e não apenas a grupos individuais e fechados em si mesmos.

Sendo assim, o reconhecimento das diferenças configura-se como um processo fundamental, pois pode ser o primeiro passo em direção a uma educação intercultural, visto que, se existem diferenças, estas podem ser problematizadas pedagogicamente, de modo a fazer com que os educandos construam suas ações a partir de experiências que os outros lhes proporcionam, criando inter-relações.

Com o lançamento dos PCNs, no Brasil, em 1997, a pluralidade cultural tornou-se um dos temas transversais e foi, neste contexto, que a perspectiva intercultural ganhou maior destaque. O impulso inicial ocorreu com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, conforme Fleuri (2003). Analisar a construção das relações interculturais no espaço escolar e em nos processos educativos é fundamental, pois neles os atos e palavras ganham significado no contexto das diferenças culturais e tornando o espaço escolar plural. A questão para a escola, segundo Azibei, pode ser formulada da seguinte forma:

Como transformar esse espaço que ainda reproduz preconceitos e estereótipos, que exclui os que nele não se adequem, em um espaço no qual se construa a cidadania plural, na qual diferentes pessoas, de diversas culturas e vozes interajam, sem que as suas diferenças sejam motivo de opressão? (2003, p. 68).

Para o desenvolvimento de propostas educativas numa perspectiva intercultural algumas mudanças são necessárias, entre as quais, a incorporação de novos paradigmas. Segundo Fleuri,

Em todos estes movimentos sociais e educacionais que propõem a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, em âmbito nacional e internacional, assim como a busca de construir referenciais epistemológicos pertinentes, o trabalho intercultural, pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural (2003, p. 17).

Frente a esse desafio, pode-se indagar: o que os educadores precisam saber para promover uma educação que fomente práticas interculturais levando ao entendimento das diferenças culturais como legítimas e positivas e não como fonte de inferiorização, humilhação e discriminação? Um dos pressupostos é de que o professor tenha um preparo para enfrentar os desafios decorrentes do reconhecimento da pluralidade cultural.

A educação intercultural é um processo que trabalha com relações culturais e busca interpretar as diferenças e as identidades culturais presentes na vida cotidiana na perspectiva da complexidade. As relações entre pessoas de diferentes culturas podem produzir encontros, confrontos, pois as palavras, os gestos e atitudes ganham múltiplos significados. Assim, a atitude de respeito às diferenças se coloca como fundamental para pensar nas mudanças e na construção de uma cidadania plural.

Fleuri (2003) diz que as perspectivas de educação intercultural, embora recentes, surgiram em países da América Latina e no Brasil, no momento em que os indígenas reclamaram direitos de identidade, da posse territorial, da revalorização de suas línguas, etc. A Constituição Federal de 1988 ajudou a avançar nessa direção na medida em que redefiniu as relações entre a sociedade como um todo, o Estado e as sociedades indígenas. Os movimentos indígenas, ao lado de movimentos afro-brasileiros, ajudaram profundamente no avanço da discussão multi e intercultural. Esses movimentos articulados com a luta pelos direitos humanos oferecem à educação subsídios para o debate de uma educação popular e plural. Houve também, em vários segmentos da sociedade, debates sobre conceitos de identidades socioculturais diferentes e intercultural. Segundo Fleuri,

A intercultural vem se configurando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou diversidade) e ambivalência ou hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnias de gerações, de gênero e de ação social (2003, p. 23)

A educação intercultural propõe aprendizagens entre diferentes grupos étnicos e culturais, a troca de conhecimentos, a superação da desconfiança e a construção de um projeto conjunto visando uma sociedade justa, democrática e cidadã. Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade racial, empreender uma reeducação das relações multiculturais são tarefas também da escola. As diversas formas de discriminação não têm o nascedouro na escola, porém elas perpassam a escola e, muitas vezes, são por ela reforçadas. Para que as instituições de ensino desempenhem um papel de educar é necessário que se constituam num espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que valorizem as diferentes culturas. A escola tem um papel importante na superação das discriminações e também na emancipação de grupos culturais diferenciados. Ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, às diferentes racionalidades que constituem as relações sociais e raciais, a escola pode contribuir substancialmente para a consolidação de relações democráticas e igualitárias. Para que isso ocorra não pode haver improvisação de tarefas ou de conteúdos. É fundamental um planejamento global da ação escolar. Deve-se superar a mentalidade racista e discriminadora e superar o etnocentrismo, reestruturando as relações multiculturais e desalienando processos pedagógicos. Nesta perspectiva, a prática intercultural não pode ser reduzida a outra cultura ou a um objeto a mais de estudo, mas deve ser considerada como um modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade.

A relação entre culturas diferentes, entendidas como contextos complexos, produz confrontos entre visões de mundo diferentes. O contato com uma cultura diferente pode contribuir para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade. Para Fleuri, “as culturas não existem abstratamente. São saberes de grupos e de pessoas históricas das quais jamais podem ser completamente separáveis” (2003, p. 53). Entende-se que as pessoas são formadas em contextos culturais determinados. Neste sentido, a intercultural consiste em promover a relação entre as pessoas, enquanto membros de sociedades históricas caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos.

A educação intercultural se configurara como uma pedagogia do encontro e visa promover uma experiência profunda e complexa, na qual o encontro/confronto de narrativas diferentes cria possibilidades de crescimento. Em suma, a educação intercultural pode ser definida como,

Um processo multidimensional, de interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes. Estes, através do encontro intercultural, vivem uma experiência profunda e complexa de conflito/acolhimento. É uma oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, na perspectiva de mudar estruturas e relações que impedem a construção de uma nova convivência civil. A educação intercultural promove inclusive a mudança do sistema escolar: defende a igualdade de oportunidades educacionais para todos, requer a formação dos educadores, estimula a reelaboração dos livros didáticos, assim como a adoção de técnicas e de instrumentos multimídiais (NANNI, 1998, p. 50).

Esta concepção indica que a educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, a qual reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito mútuo entre diferentes grupos identitários. A intercultural propõe-se a construir relações recíprocas entre eles, que ocorrem entre pessoas concretas, entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Essas relações produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a identidade *coletiva*. Sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre os grupos. Estereótipos e preconceitos – legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão – são questionados, e até mesmo superados, à medida que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções. Implicam, assim, mudanças profundas, de modo particular na escola, pela necessidade de oferecer oportunidades educativas para todos, respeitando e integrando a diversidade de sujeitos e de seus pontos-de-vista, bem como, pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes.

As reflexões de Candau (2000; 2003) fazem uma crítica à concepção de identidade estática e questiona o essencialismo que sustenta uma noção abstrata de cultura que favorece preconceitos em sala de aula.

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los (CANDAU, 2003, p. 148).

A perspectiva multi/intercultural incorpora questões emergentes das transformações socioculturais que marcaram as últimas décadas. Em função das novas formas de relacionamento social, político, econômico e cultural, deve-se pensar a diferença sem a pretensão de existir um ponto único, próprio da visão essencialista de realidade, ou seja, sem a garantia de certezas absolutas.

A sala de aula passa a ser pensada como um espaço onde se encontram múltiplos conhecimentos que precisam ser confrontados pelos alunos e professores. Ao afirmar as especificidades dos alunos, deve ocorrer uma maior articulação entre os diversos grupos culturais (CANDAU, 2003, p. 132). A opção por um trabalho baseado no diálogo possibilita a manifestação da diversidade. Os saberes tradicionalmente veiculados pela escola podem ser trabalhados dentro de uma perspectiva de pluralidade e de diversidade.

Conforme CANDAU (2003, p. 134), o prefixo “inter” enfatiza a postura dialógica que situa para além da tolerância⁸, buscando favorecer trocas entre os sujeitos das diferentes culturas que se cruzam nos espaços escolares. Ao mesmo tempo, recusa os processos que negam a complexidade e a historicidade das identidades culturais, hierarquizando-as ou folclorizando-as. Daí a pretensão de superar as perspectivas excludentes para buscar as contribuições dos diferentes sujeitos através de um diálogo crítico.

Na tentativa de entender como esta opera a inclusão escolar, Candau trata a cultura como elemento fundamental do processo educativo e discute uma didática capaz de dar voz à diversidade e às dimensões silenciadas na sala de aula. A autora conclui que a sala de aula é um espaço fundamental para pensar a multi e a intercultural, ou seja, ela é “uma arena onde se confrontam a monocultura – do currículo, da expectativa e do projeto do/a professor/a – e a multicultural – das experiências dos/as alunos/as” (2003, p. 180).

Durante muito tempo a cultura escolar se configurou a partir da ênfase na questão da igualdade, o que significou na prática, a afirmação da hegemonia da cultura dominante, considerada universal. A pluralidade de vozes dos diferentes sujeitos socioculturais ficou

⁸ Entende-se por tolerância, neste contexto, a qualidade de aceitar as diferenças, de respeito ao diferente, proporcionando oportunidades de expressão e de ação.

silenciada. No entanto, a partir das reivindicações de diferentes movimentos sociais que defendem o direito à diferença, especialmente do Movimento Social Negro e de movimentos indígenas, tem-se colocado a exigência de uma educação plural que questione preconceitos e promova uma educação intercultural, anti-racista para todos e não somente para determinadas áreas curriculares e grupos sociais (CANDAU, 2000).

Ainda, segundo Candau (2000), a escola é um palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diferentes tipos. O cotidiano escolar tende a não reconhecê-los, visto que está carregado por representações padronizadas: “aqui todos são iguais”; “todos são tratados da mesma maneira”. Há uma espécie de marca monocultural introjetada no imaginário social que encontra desdobramentos e efeitos nos discursos dos professores. A idéia de “diferente”, mesmo que de forma silenciada e velada, aparece com mais freqüência no cotidiano escolar por meio de comportamentos e práticas implícitas e explícitas presentes como elementos discriminadores que afetam distintas dimensões. Para Candau, esses problemas permeiam o

Projeto político-pedagógico, o currículo explícito e oculto, a dinâmica relacional, as atividades de sala de aula, o material didático, as comemorações e festas, a forma de lidar com as questões de disciplina, a linguagem oral e escrita (as piadas, os apelidos, os provérbios populares, etc), os comportamentos não-verbais (olhares, gestos, etc) e os jogos e brincadeiras (2003, p. 92).

A autora ressalta uma série de mecanismos que trabalham com discursos preconceituosos e discriminações. Esses precisam ser desvelados e problematizados pela escola para que possa aprofundar possibilidades de respeito às diferenças, bem como construir práticas pedagógicas que vislumbrem possibilidades de combater o universalismo abstrato dos currículos, colocando em questão os valores que os informam, os contextos em que são produzidos, os signos e os significados presentes em sua construção, bem como os estereótipos e os silêncios.

Estas reflexões demonstram o quanto é importante os professores trilharem caminhos que rompam os preconceitos. Os currículos, as escolas, bem como os discursos e práticas circulantes no meio social têm procurado manter o silêncio frente às diferenças, visto que, muitas vezes, não se encontram preparados para lidar com o “diferente” e, também, por acreditarem que silenciar seja a melhor estratégia. Como não há neutralidade, ou se problematiza, desvela e desnaturaliza tais preconceitos ou se contribui para a reprodução de padrões de conduta, reforçando processos de discriminação.

3.2 Escola, currículo, livro didático:

No contexto de diversidade cultural, a escola ainda tem dificuldade para pensar a diferença e trabalhar com ela. Mesmo existindo experiências escolares que tratam os sujeitos como diferentes, o que prevalece é a prática monocultural, baseada numa visão eurocêntrica que reforça preconceitos na sala de aula e no espaço escolar. Aqui reside um grande desafio para os professores que é de como trabalhar com a igualdade e a diferença.

Os educadores têm pela frente o desafio de tratar positivamente as questões referentes ao povo afro, apontadas na Lei nº 10639/03. É preciso incorporar essa discussão no âmbito da comunidade escolar. A escola não pode compactuar com as discriminações existentes no seu contexto e no da sociedade. Nesta perspectiva, é necessário questionar as concepções etnocêntricas e eurocêntricas que se fazem presentes na escola. Como existem problemas estruturais na sociedade, questiona-se com a escola pode se contrapor e oferecer possibilidades para que crianças, adolescentes e jovens afros sejam reconhecidos como sujeitos sociais? Como promover a construção dos valores interculturais numa sociedade onde se pauta pela exclusão e pela discriminação?

A escola precisa resgatar a contribuição dos movimentos sociais, entre os quais os movimentos negros, no sentido de transformar os mecanismos de dominação em potencialidade pedagógica construtiva. Daí a necessidade dela valorizar as culturas. Numa concepção tradicional de escola, orientada para a instrução e para a aquisição de um saber baseado em informações e palavras, não basta dominar conhecimentos das disciplinas. É preciso tomar consciência das situações que ocorrem no âmbito da escola. Conforme Paulo Freire (1972), a “educação bancária” não possibilita pensar a diversidade e nem a constituição de sujeitos. Os professores são desafiados a olharem para seus educandos não como um grupo homogêneo, mas com experiências múltiplas e diversas que precisam ser problematizadas e aprofundadas.

É importante lembrar Freire quando diz: “ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho; a educação é um ato pessoal no qual cada um (a) de nós se educa a si próprio (a), numa situação de relação com os outros” (1972, p. 49). Ou seja, é necessário em primeiro lugar desejar uma educação diferente. A formação dos professores precisa dar conta dessa diversidade.

Segundo Silva, “é no processo de aquisição da educação que reside o núcleo de desvantagens que indivíduos negros ou pardos sofrem na sociedade brasileira” (1997, p. 32).

As experiências negativas vivenciadas pelas crianças negras dentro do modelo de sociedade discriminatória que vivemos, fazem com que elas construam uma imagem negativa de si. Incorporar ao cotidiano as estratégias que contemplem as necessidades específicas desses alunos, é dever de todo profissional de educação. A escola precisa se constituir num espaço propício à aprendizagem, à convivência e ao respeito às diferenças, desempenhando um papel na promoção de mudança social.

A “naturalização” das desigualdades étnico-raciais no Brasil opera de modo eficiente, dificultando um olhar mais cuidadoso sobre os resultados dessas desigualdades no sistema educacional. Neste sentido, ao observar os conteúdos escolhidos pelo currículo escolar, vê-se que a presença do negro, uma das matrizes fundamentais na constituição do povo brasileiro, se restringe ao período da escravidão, e, mesmo assim, como subalterno e inferior.

Nos últimos anos, sobretudo a partir da década de 1970, a produção de livros didáticos cresceu muito. O livro didático passa a ser usado de forma ampla e por diversas áreas do conhecimento. Segundo Choppin: “os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas” (2004, p. 564-565).

Para além das diferentes posições político-ideológicas, os educadores são *unânicos* em afirmar que o livro didático exerce um papel importante no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem nas escolas. Segundo Bittencourt (2004), o livro didático é um objeto de “múltiplas facetas”: ora é visto como um produto cultural, ora como uma mercadoria ligada ao mercado editorial e, como tal, sujeito à lógica do sistema capitalista; outras vezes é visto como suporte de conhecimentos e de métodos das várias disciplinas curriculares e, sobretudo, como veículo de valores, ideologias ou culturas.

Hoje existe toda uma estrutura em torno do livro didático. Há Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que distribui livros de diferentes disciplinas curriculares aos alunos regularmente matriculados nas escolas públicas do ensino fundamental em todo o Brasil. Apesar da centralidade do livro didático no processo educativo, só muito recentemente é que o mesmo está sendo objeto de discussões e pesquisas.

A partir da década de 1980 ocorreram mudanças acerca dos estudos relacionados ao livro didático, com destaque para questões relativas ao seu uso, à formação de professores, sua interferência no currículo escolar, a linguagem e as imagens utilizadas, o perfil sociológico dos autores, ideologias presentes, etc. O livro didático utilizado em sala de aula traduz em imagens e textos o que deve ser aprendido pelos alunos. Em geral não apresenta imagens de crianças negras felizes, brincando, estudando, tendo uma família. A imagem da

criança negra falta, ou quando preenchida, é pela vida sub-imagem de um ser inferiorizado e subalterno, na qual o reconhecimento fortalece a discriminação e a inferioridade sócio-cultural. Assim, o livro didático é um exemplo de desigualdade racial na educação. O discurso racista apresenta, em geral, tendências preconceituosas compartilhadas e diversificadas, sobretudo quando trata de afro-descendentes e indígenas. Além disso, a maioria dos livros didáticos não se preocupa em abordar a diversidade cultural e o multiculturalismo. Para que seja um recurso eficiente, deve abarcar, em conteúdo e ilustrações, a diversidade sócio-cultural, religiosa, ético-racial, de gênero, de funções e papéis, etc.

Observando-se três livros didáticos utilizados nas escolas estaduais e distribuídos gratuitamente pelo MEC⁹, percebe-se que os mesmos refletem e relatam uma visão etnocêntrica da história. Neles, o afro-descendente apenas aparece enquanto contribuinte nas atividades econômicas. Não se fala da cultura, como se demonstra nos exemplos a seguir:

[...] o tráfico de escravos foi, durante séculos, uma das atividades mais lucrativas do comércio internacional... Muitas guerras ocorreram pela disputa de entrepostos na África (PILETTI, 2002, p. 144).

[...] O Brasil Colonial foi o Brasil dos escravos. Eles estavam presentes em quase tudo na Colônia: nas plantações, nos serviços domésticos, na manufatura do açúcar, na construção das casas e das estradas... A escravidão foi a saída que os colonizadores portugueses encontraram para resolver o problema da mão-de-obra (SCHMIDT, 1999, p. 205).

Os educadores afro-descendentes reivindicavam a inclusão de uma disciplina que contemplasse a trajetória da população negra na construção do Brasil. Uma história que não se restrinja àquelas famosas contribuições como acarajé, samba e capoeira, vinculadas nos livros didáticos. A contribuição dos negros está vinculada à formação da sociedade, às políticas raciais, econômicas, etc. A partir do momento em que as questões da cultura, da herança e da tradição africana e afro-brasileira forem contempladas na sala de aula, o negro se sentirá valorizado o que possibilita que cresça nos estudos da sua própria história. O que predomina na sala aula são conteúdos relacionados ao tema Preconceito Racial discutidos apenas nas datas comemorativas: Dia da Abolição da Escravatura, Dia da Consciência Negra, etc.

⁹ Os livros são: *História & Vida Integrada* de Piletti (2002); *Nova História Crítica* de Schmidt (1999) e *História do Brasil* de Cotrim (1999).

Os alunos afro-descendentes, muitas vezes, não possuem motivação para entrar em sala de aula, pois ali não é respeitada a sua identidade e a história. O conteúdo trabalhado reafirma que a cultura branca é a correta. Ele *não tem história*; fica invisível nos currículos. A escola deve se preparar para promover debates envolvendo os professores, a comunidade em geral, conversar com os alunos, trazer manifestações da tradição africana que existem em torno da mesma, não contemplando somente personagens que respondem ao anseio da sociedade, como jogadores de futebol, cantores de pagode e outros artistas.

Nada mais equivocado o dito popular que afirma que o povo brasileiro recebe todos de braços abertos, sem distinção alguma. Isso é validado pelo *mito da democracia racial*, que encobre e inibe discussões sobre o preconceito e, impede que o diferente seja valorizado. Assim, a escola se constitui num campo de possibilidades: pode continuar escamoteando a realidade ou discutir criticamente a história e as relações socioculturais e construir a igualdade.

De acordo com Nascimento (1993), o conteúdo educacional brasileiro, traz embutido em sua prática um arcabouço ideológico racista, destacando os negros como um povo *extinto*, visto que são citados nos livros didáticos sempre no passado, inculcando no educando o perfil de ser inferior, deixando como alternativa o “embranquecimento”. O sentimento de inferioridade é consequência do desprezo pelos valores culturais afro-brasileiros. Dentro da escola é comum a diferença étnica como uma das bases para justificar o fracasso escolar, colocando sobre os ombros do indivíduo a culpa pelo fato de não conseguir se adaptar ao sistema educacional.

A necessária valorização da diferença que se busca acontece no momento em que se reconhece e se afirma positivamente a pluralidade e a singularidade de cada cultura, bem como da não aceitação das desigualdades, muitas vezes, justificadas pela diferença cultural/racial e que resultam na inferiorização do ser humano. De acordo com Gomes, é necessário

Uma maior compreensão do que significa a produção de diferenças. Seria importante debatermos mais e compreendermos que as diferenças fazem parte de um processo social e cultural e que não são, simplesmente, mais um dado da natureza. Pensar a diferença é mais do que explicitar que homens e mulheres negros e brancos distinguem-se entre si; é, antes, entender que ao longo do processo histórico, as diferenças foram produzidas e usadas socialmente como critérios de classificação, seleção, inclusão e exclusão (2001 p. 161).

O currículo, segundo os PCNs, deveria abordar a proposta pedagógica que a escola opta por desenvolver, transferindo-a diretamente para a sala de aula, aplicando o princípio da flexibilidade do planejamento e versatilidade e também ser um desafio para o professor, ao ultrapassar o exigido pela proposta para criar a excelência da escola. É preciso que as eventuais mudanças e ajustes sejam aceitos; uma proposta que não aceite mudanças, que é rígida e não admita adaptações, não terá possibilidade de sobreviver. É importante ressaltar o que dizem os PCNs: “Os conhecimentos que se transmitem e se recriam na escola ganham sentidos [...] entre o saber escolar e os demais saberes [...] num processo contínuo e permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos” (BRASIL, 1998).

Um currículo alternativo, proposto por Carlos Cardoso, professor da Escola Superior de Lisboa, surge como um modo potencialmente inovador de construir, adequar e adaptar conteúdos sobre a diversidade do aluno, visando finalidades mais valorizadas por quem o frequenta e por quem o promove, independente dos níveis de concretização/adesão porque vai passando. Aí reside o caráter inovador face à diversidade. É um currículo crítico, pluralista e transformista. Crítico porque resulta de atitudes críticas, em particular dos professores, face à situação desigual dos diferentes grupos presentes na comunidade escolar e é estruturado no uso da autonomia das escolas e dos professores. Pluralista porque, através de diversas configurações, procura responder as necessidades e os interesses dos grupos de alunos com diferentes características cognitivas, sociais, étnicas, culturais, etc. Transformista, porque representa de forma intencional e organizada de resistência ao efeito, contribuindo para a promoção da condição social do aluno. Qualquer solução curricular alternativa é, naturalmente, ideológica porque sua concepção e a sua realização dependem das perspectivas ideológicas¹⁰ de quem o promove e implementa. Assim, o professor deve ser um “flexibilizador curricular” (GOMES, 2001, p. 175).

O sucesso das escolas na formação dos educandos, independente da cor, está nas mãos dos profissionais da educação e dos projetos elaborados com o intuito de combater os preconceitos. O princípio de que todos são iguais perante a lei no ambiente escolar encontra dificuldades de ser cumprido. Entre os afro-brasileiros poucos são os que realmente conhecem a Lei em seu conteúdo afirmativo. Segundo Bencini, uma “boa medida para se entender o impacto do preconceito e da discriminação na vida escolar é analisar a biografia dos

¹⁰ Como o grupo produtor de idéias domina a consciência social, tem o poder de transmitir as idéias dominantes para toda a sociedade por meio da religião, das artes, da escola, da ciência, da filosofia, dos costumes, das leis e

professores negros”. Com essa estratégia, é possível deixar de ver e de “tratar a história dos negros apenas na perspectiva da escravidão e aceitar padrões estéticos e culturais de uma suposta superioridade branca” (2004, p. 48).

A relação interpessoal melhora com os debates. A escola precisa elaborar projetos pedagógicos que incluam o tema da igualdade racial e assegurem a promoção de freqüentes discussões sobre essa problemática. A promoção da igualdade de direitos inicia desde o nascimento, mas os primeiros anos da escolaridade, especialmente a Educação Infantil, têm um papel importante. Ali a criança começa a perceber a sua própria identidade. Ainda, de acordo com Bencini, “a criança negra precisa se ver como tal e aprender a respeitar a imagem que tem de si e de seus modelos que confirmem esta expectativa” (2004, p. 48).

A escola preocupada com a formação da identidade de seus alunos precisa trabalhar com textos que apresentem o negro como sujeito histórico. A elaboração de material adequado e sem preconceitos é uma necessidade. Isso significa que a escola precisa trabalhar na perspectiva de ações afirmativas na sua prática pedagógica, desfazendo equívocos, combatendo preconceitos e desmistificando estereótipos, numa abordagem metodológica que eleve a auto-estima dos educandos e iniba constrangimentos a qualquer um deles, independentemente da cor da pele.

As perguntas formuladas por Santana (2001) precisam de respostas positivas: os profissionais de educação percebem a temática das relações raciais como algo importante nos currículos escolares? As informações trazidas pelos estudos acadêmicos e pelos movimentos negros têm influenciado em suas ações?

Conforme Cavalleiro, “o silêncio existente na sociedade em relação aos conflitos étnicos é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação na escola” (2000, p. 104). Romper o silêncio pode significar o início de uma ação afirmativa, pois a escola é um dos primeiros lugares onde a criança toma consciência de sua cor e descobre o significado de ser negro. Para Santos, assumir-se como negro em nossa sociedade é um desafio.

Ser negro no Brasil, é, pois, com freqüência, ser objeto de um olhar enviesado. A chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar predeterminado, lá em baixo, para os negros e assim tranqüilamente comporta-se. Logo, tanto é incômodo haver permanecido na base da pirâmide social quanto haver subido na vida (1990, p. 154).

É importante que a escola se assuma politicamente como uma instituição que não é neutra. Há um clamor por parte de movimentos negros, no sentido de que os pesquisadores e profissionais da educação considerem a importância e a especificidade das lutas que empreendem, a qual, segundo Gomes, passa “pelo reconhecimento da cultura negra, por relações de trabalho mais justo e digno, pela igualdade de direitos sociais a homens e mulheres de diferentes segmentos étnico/raciais, pelo acesso, permanência e êxito do povo negro na educação [...]” (1996, p. 19). Conforme Barros e Cunha Junior, as universidades não têm tradição de estudo a partir das necessidades e visão de mundo dos afro-descendentes. “Nós, negros, estamos ausentes das preocupações do pensamento intelectual brasileiro e a produção sobre nós é muito pequena, sendo a divulgação desses trabalhos menor ainda” (1998, p. 32).

As relações acadêmicas predominantes nas universidades brasileiras colocam de um lado os participantes dos movimentos negros mergulhados na elaboração de uma crítica à sociedade e suas relações históricas com os afro-descendentes e, de outro, correntes de pensamentos de origem européia cristalizadas em determinadas visões que não contemplam as diferenças étnicas e culturais.

A prática pedagógica, que conspira contra crianças, jovens e adultos negros, tentando silenciá-los enquanto cidadãos realiza-se no interior das escolas. Sejam públicas ou particulares, estejam no centro ou na periferia, nas zonas urbanas ou rurais. Essa violência praticada dentro da escola traz conseqüências nem sempre visíveis de imediato, tanto para a garantia dos direitos fundamentais da pessoa humana quanto para o cidadão negro em formação (SILVA; BARBOSA, 1997, p. 48).

Gomes (1996) analisa a contribuição do povo negro para discutir a escola e diz que pensar a educação brasileira do ponto de vista do negro implica na compreensão do processo de exclusão ideológico que se faz presente na reprodução de estereótipos em livros didáticos, na baixa expectativa do professor em relação ao aluno negro, na veiculação de teorias racistas, na folclorização da cultura negra, mas também na existência de um sistema de ensino pautado por uma estrutura rígida e excludente, que representa um campo fértil para a repetência e a evasão.

Quanto maior o número de descendentes africanos que, com crescente nitidez, se vêm parte integrante da sociedade brasileira que ajudam, há cinco séculos a construir material e ideologicamente, mais contundente se torna sua luta para transformar esta sociedade. Já não se trata apenas de denunciar as opressões desde sempre sofridas, tampouco de proclamarem-se humanos diante dos que os desumanizam, mas sim de expressar conhecimentos críticos da realidade vivida e a partir deles organizar suas ações (SILVA; BARBOSA, 1997, p. 09).

Deste modo, as possibilidades, limites e contradições presentes na legislação que obriga a inclusão no currículo de conteúdos relacionados à cultura e história dos afro-descendentes, leva à reflexão sobre como é possível avançar. Sem dúvida, a escola tem uma contribuição a dar no sentido de superar as práticas racistas. A simples valorização cultural não resolve as desigualdades presentes na sociedade brasileira. A questão não é simplesmente a de tolerância ao outro e o respeito às diferenças, mas avançar em direção à transformação das estruturas que geram as desigualdades e inferiorizam os menos favorecidos economicamente. A nova legislação deverá atuar no sentido de desconstruir os pilares ideológicos que geraram e sustentam as desigualdades raciais e sociais. Para Silva e Barbosa,

A escola não percebe, em geral, as graves diferenças existentes nos resultados escolares de crianças negras e brancas. Não estabelece relações entre raça/etnia, gênero e desempenho escolar, e não percebe também como essa não percepção interfere no seu caminho. Entretanto, sabe-se que as representações determinam as relações, os comportamentos, as expectativas e as interações sociais. Assim, o despreparo constitui campo fértil para a perpetuação do racismo e a discriminação racial sofre mutações próprias do ambiente escolar (1997, p. 66-67).

A respeito dessa discussão, Yus faz a seguinte reflexão:

Uma escola com outra forma de contemplar a cultura, mais aberta e permeável à realidade pluricultural dos países modernos [...] em que se vivenciem valores próprios de uma ética cívica ou ética de mínimos que admita o pluralismo axiológico [...] através do estabelecimento de conflitos e do exercício da razão dialógica, do espírito crítico e do fenômeno da auto-estima e da auto-regulação dos indivíduos, que se comprometa com os problemas reais de seu entorno imediato e analise nosso papel nos problemas globais que atingem a humanidade (1998, p. 11)

Assim, a escola enquanto função socializadora, remete a dois aspectos do desenvolvimento: o indivíduo e o contexto sócio-cultural. Na perspectiva de construção da

cidadania, é preciso valorizar a cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, ultrapassar seus limites, oportunizando a todos, mesmo sendo de diferentes grupos sociais, o acesso ao saber tanto nos conhecimentos universalmente considerados patrimônios da humanidade como nos conhecimentos socialmente importantes da cultura nacional, regional e local.

É necessário indagar até que ponto a escola, enquanto instituição formadora, pode contribuir para os debates sobre pluralismo cultural na linha do discurso da atual LDB (Lei 9394/96)? Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, reestruturando as relações, desalinhando os processos pedagógicos e, isto não pode ficar reduzido a palavras e raciocínios. Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com o Movimento Social Negro, presentes nas diferentes regiões e estados, são necessários para superar as discrepâncias entre o que se sabe da realidade e se elabore projetos de combate às discriminações.

É importante tomar conhecimento do problema que envolve o processo de construção da identidade negra. Pedagogias de combate ao racismo têm como objetivo fortalecer a identidade entre os negros e despertar entre os brancos a consciência do problema. Para os negros, as escolas podem oferecer conhecimentos que ajudem a se orgulhar de sua origem africana; para os brancos, as escolas podem permitir a identificação das influências, as contribuições e a importância da história e da cultura negra, o jeito de viver e se relacionar com as outras pessoas.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, não somente os negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos para a integração do indivíduo na sociedade, para o exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. A respeito, destaca Cavalleiro:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. É importante destacar que não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social econômica brasileira (2000, p. 34).

A relevância do estudo dos temas citados não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, visando a construção de uma nação democrática.

Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir estudos e atividades que proporcionem diariamente as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além dos africanos e europeus. É preciso ter clareza que as mudanças na LDB (Lei 9394/96), vão além da inclusão de novos conteúdos. Exigem que se repense as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas à aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

Hoje, sob a influência do mercado, educadores se vêem obrigados a educar para a competitividade e para o sucesso individual e não para articular laços de união. Todo conhecimento organizado obedece a um paradigma e o que não se enquadra nele é rejeitado. O que se deve destacar é que o paradigma produtivista do mercado é incapaz de dar respostas para a sociedade com relação aos problemas decorrentes das desigualdades sociais, uma vez que segundo este paradigma, as desigualdades são resultantes da própria incompetência.

3.3 Formação/ atuação do professor e interculturalidade

Acredita-se que a exigência que o contexto intercultural exige de um professor profissional que tenha sua formação inicial fundamentada não apenas no conhecimento científico/tecnológico e nem que sua prática não seja voltada somente para o domínio das ciências básicas, de técnicas e de métodos. Seria oportuno, entre tantos fatores, compreender e analisar as práticas culturais, articulando-as com os saberes científicos, buscando novas possibilidades educativas, no sentido de que as mesmas evidenciem um aprendizado efetivo, de formação de cidadania e de valores éticos e morais. A ação pedagógica, assim, objetivaria auxiliar os alunos a se apropriarem do saberes e não apenas recebê-los. A sala de aula se constituiria, assim, em um espaço onde se vivesse as ações pretendidas pela escola e pelo professor. É o local em que os alunos realizam investigações e estruturam as já realizadas, favorecendo a invenção e a criatividade intelectual, descobrindo e fazendo funcionar certas estruturas lógicas dos saberes. Gerar aprendizagem é o papel social do professor e é através de ações pedagógicas planejadas que se efetiva a função da escola como instituição.

O educador deve ingressar na profissão com uma formação para a interculturalidade, visando o diálogo entre as diferenças, impulsionando as construções de novos conhecimentos que estimulem o rompimento com velhos dogmas e velhas doutrinas (eurocêntricas e norte-americanas). Azibeiro ressalta que o educador deve enxergar o aprender a ensinar, como processos interativos, de troca mútua:

Essa maneira de entender e de ser se opõe aos sectarismos e às tolerâncias. Isso não significa assumir um relativismo absoluto, que não crê em nada e não luta por nada. Significa, sim, ter *princípios* e *valores* claros: entre eles o respeito, a solidariedade, o pensar e fazer com e, principalmente, a *vida* como valor maior (2003, p. 104)

Considera-se a educação escolar intercultural e a formação de educadores para a mesma, um dos maiores desafios para as instituições formadoras, pois a cada instante se observa a evidência de saberes e culturas diferentes num mesmo espaço. Cabe então, desenvolver novas propostas para a construção de uma cidadania plural, uma convivência na diferença, que traga reais contribuições para o acolhimento às diferenças, já que o processo de aprendizagem, na perspectiva intercultural, passa a ser visto como um processo de aprendizagem de contextos, onde os elementos envolvidos vão elaborando diferentes significados e não uma aprendizagem de informações, de conceitos e de valores pré-estabelecidos. Este é, porém, um trabalho desafiador, visto que envolve flexibilidade, trabalho contínuo, desconstrução e reorganização.

Para Fleuri,

Se o processo educativo consiste na criação e desenvolvimento de contextos educativos, e não simplesmente na transmissão e assimilação disciplinar de informações especializadas, ao educador compete a tarefa de propor estímulos (energia colateral) que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais,...) de modo a desencadear a elaboração e circulação de informações (versões codificadas das diferenças e das transformações) que se articulem em diferentes níveis de organizações (seja em âmbito subjetivo, intersubjetivo, coletivo, sejam em níveis lógicos diferentes) (1998, p. 45).

Analisando essa citação, percebe-se que o educador é um sujeito que se insere num processo educativo e interage com outros sujeitos, dedicando particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos

sentidos que os sujeitos em relação constroem e reconstroem. Neste contexto, o currículo, mais do que um caráter lógico, tem uma função *transversal*. Assim, sua tarefa não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse linear e progressivo de conteúdos, mas terá a tarefa de prever e preparar recursos capazes de ativar e sustentar a rede complexa de elaboração e circulação de informações entre os sujeitos, de modo que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si.

O enfoque intercultural coloca em primeiro plano, para Fleuri (1998), a importância do professor conhecer – com a finalidade de orientar a prática pedagógica – os complexos itinerários de formação e produção cultural que percorrem os contextos já fortemente miscigenados, de modo a articular os que se caracterizam por problemas sociais. Nesta visão, os educadores podem encontrar instrumentos indispensáveis para promover a formação da autoconsciência em sujeitos que vivem em ambientes marginalizados¹¹ (urbanos e rurais). Para tanto, prossegue o autor, a diversidade de iniciativas pedagógicas é um desafio que objetiva proporcionar a compreensão da diversidade da realidade.

Um professor que objetiva desenvolver um processo educativo, precisará ter um conhecimento amplo, incluindo as múltiplas culturas. A compreensão de que a sociedade é multicultural contribuirá para a inclusão dos alunos. Os educadores necessitam estar conscientes dessas práticas para que adotem uma postura crítica para chegar à construção de uma cidadania plural.

Sabendo que o exercício da crítica e da reflexão não é fruto do acaso, as práticas pedagógicas devem proporcionar saberes que possibilitem a criação de novos valores éticos, solidários, democráticos e articulados entre si. Pensar a formação de professores para uma educação intercultural necessita, forçosamente, o desenvolvimento de competências que permitam configurar e desenvolver projetos que compatibilizem com o discurso oficial, às especificidades locais e ao mundo em que se vive, ou seja, que tornem significativos os conhecimentos selecionados pela. Dentro disso, quatro pontos são essenciais:

- a) A formação dos professores;
- b) O desenho/esquema dos programas curriculares;
- c) O desenvolvimento de material didático apropriado;
- d) A revisão crítica das práticas vigentes, a partir de avaliações de experiências ou da realidade mais alargada, investigação/ação com professores.

¹¹ O conceito sociológico de marginalização aponta a importância de se considerar a “exclusão” social como uma forma de relação e participação de diferentes grupos sociais no processo de globalização do sistema capitalista, grupos estes que manifestam uma grande diversidade de organização e de iniciativas no contexto mais amplo (FANTIN, 1998).

Torna-se necessário e urgente um maior estímulo à investigação e à intervenção educativa, de modo a criar condições que permitam obter conhecimentos, debater soluções, com vistas a superar os problemas que persistem no sistema escolar e que reproduzem uma educação tradicional e monocultural que exclui do sistema, anualmente, um número elevado de crianças e de jovens que possuem uma cultura diferente. Nessa linha de pensamento, é preciso que a formação dos professores permita a aquisição de conhecimentos socioculturais dos alunos, a compreensão das relações que a cultura e a língua têm no desempenho e no sucesso escolar e o desenvolvimento de capacidades de recursos a diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem, ou seja, é preciso desenvolver a capacidade de aprender a aprender. O que se deve ter em mente é que as universidades e as faculdades são instituições responsáveis pela formação dos professores que atuam em diferentes graus de ensino em todo o país. O conhecimento da diversidade cultural no plano dos conteúdos ministrados deve se adequar à diversidade cultural dos alunos, isto é, às pessoas que são formadas nos diferentes cursos. Assim, pode-se retomar a questão formulada por Gomes: “como indivíduos e grupos portadores de identidades raciais e/ou étnicas distintas da dominante podem ser representados com equidade perante Estados cujas instituições não ‘reconhecem’ as suas identidades particulares, isso é, suas diferenças?” (2004, p. 74). Essa não é uma discussão trivial. Apesar de perceber que há uma preocupação com o chamado “correto” ou “incorreto”, tende-se à censura arbitrária dos que se supõem autorizados a classificar o que é ou não admissível, apresentando uma postura de “superioridade” e de “igualdade”, realidade que gera conflitos no processo educativo.

3.4 Identidade intercultural

A identidade do ser humano é construída também a partir da percepção de outros seres humanos podendo afetar uma pessoa ou um grupo. A ausência de reconhecimento ou o reconhecimento inadequado pode ser uma fonte de opressão, levando a um falso e distorcido modo de ser. Estas fontes de opressão ganham visibilidade e efetividade na sociedade em geral, mas de modo particular nas escolas onde os conteúdos e os valores sociais são trabalhados.

A consciência silenciada é uma forma histórica de consciência, nascida das relações e das leis estabelecidas pelos grupos dominantes. Assim, a branquitude demarca concepções

ideológicas, práticas sociais e formação cultural, identificadas com e para brancos com a ordem social hegemônica. De acordo com a teoria sócio-cultural da aprendizagem, fatores sociais e culturais exercem um papel crucial no processo de alfabetização de uma criança. Vygotsky (1986) explica com a teoria de desenvolvimento cognitivo que processos psicológicos se relacionam com o ambiente social e cultural. Nessa perspectiva, ele enfatiza as conexões entre fatores sociais de natureza cultural e histórica, bem como os de natureza interpessoal. O autor salienta que a linguagem não é só instrumento de comunicação, mas também um instrumento de configuração da evolução cultural dos povos. Dessa forma, as crianças aprendem e internalizam o que se veicula no contexto em que vivem no caso específico da discriminação, obviamente elas aprendem e internalizam as representações racistas. O racismo é um fenômeno que se faz presente em diferentes sociedades. Segundo Rossatto e Gesser,

O afrontamento de tais barreiras, invisíveis e visíveis, coloca muitas crianças de origem não branca numa posição de resistência. No entanto, outras crianças assumem uma posição chamada, em inglês, *racelessness* (decomposição racial). Essas crianças abandonam sua tradição cultural ou étnica e se vêem forçadas a usar uma postura e atitude esbranquiçada para serem bem-sucedidas e terem acesso ao grande desejo de “subir na vida” e alcançar o objetivo almejado. Esse fenômeno é caracterizado como uma busca de descolonização por meio da imitação do comportamento branco tido como dominante (2001, p. 22).

No contexto escolar, os educadores se deparam com várias questões que exigem um trabalho pedagógico específico e contínuo. A escola não é neutra, da mesma forma que os educadores não são neutros (FREIRE, 1990, p. 30). Por isso, é urgente trabalhar de forma crítica e planejada temas como a discriminação racial, pois a omissão diante dessa questão revela concepções e valores que colocam educadoras do lado dos que tanto discriminam e oprimem os negros, mesmo que não verbalizem isso.

3.5 Educação das Relações étnico-raciais, a Lei 10639/03 e o Parecer 003/2004

A promulgação da Lei 10.639/03 e elaboração do Parecer 003/2004 não resolvem os problemas por si mesmos. É preciso pensar formas de trabalhar os conteúdos propostos em

sala de aula, mas também pensar a formação dos professores. Em que medida os cursos superiores que formam professores estão discutindo as questões relativas à educação intercultural? Até que ponto há uma preocupação com a elaboração de materiais qualificados para dar conta das questões étnico-culturais e raciais? É fundamental a implementação de políticas públicas de formação de professores para trabalhar com este tema, desde os cursos de formação inicial aos cursos de formação continuada, bem como a produção de livros e materiais pedagógicos adequados.

Uma postura adequada dos professores inclui o compromisso de abordar a questão étnica-racial de forma responsável e planejada através da elaboração de planos de estudos e propostas pedagógicas que contemplem a diversidade. É importante ressaltar que existem educadores que ainda não tomaram consciência desta tarefa. Assumir esse papel passa pela compreensão que a escola é, de alguma forma, responsável pela afirmação do racismo. Segundo Gomes, “a trajetória escolar aparece como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico-racial e o seu padrão estético” (2004, p. 41). Um primeiro movimento dos educadores é a tomada de consciência de seu papel como responsáveis por reforçar a discriminação ou por ajudar a formar sujeitos emancipados. Os professores, tendo uma visão crítica da sociedade, devem buscar instrumentos teóricos e didático-metodológicos que subsidiem sua prática, pois o conteúdo é apenas um dos componentes. Destaca-se, também, que na busca por caminhos que ajudem a trabalhar a questão do racismo em sala de aula, a troca de experiências com outros professores e a avaliação da prática, são imprescindíveis. Em minha experiência de trabalhar em sala de aula o tema do preconceito racial deparei-me com conflitos resultantes da não-aceitação da turma em relação a colegas ou a fatos relacionados ao racismo. O preconceito e a discriminação se fazem presentes e de forma aberta, evidenciando um comportamento discriminatório. No processo de reflexão fui percebendo que a implementação de uma proposta eficaz exige a discussão de três questões:

a) Construção da identidade étnica: é necessário ajudar os alunos a obterem o conhecimento de si próprios, da sua história, de suas raízes, para que os mesmos construam a sua identidade étnica. Um trabalho interdisciplinar tendo como eixo a disciplina de História, por exemplo, pode ajudar na construção dessa identidade com atividades a partir da história de vida dos alunos e da comunidade e a construção de genealogias. O trabalho com crianças vítimas de preconceito racial é antes de tudo um trabalho de resgate da auto-estima dessas crianças, pois quando elas estão resolvidas emocionalmente fica fácil lidar com o problema.

Dinâmicas de grupos podem ajudar a promover o auto-conhecimento e a leitura de livros de literatura infantil traz para as crianças boas referências de personagens negros que geralmente são apresentadas de forma estereotipada. Isso implica dizer que apesar da sua importância, o conhecimento científico por si só não resolve o problema da discriminação. É preciso, além de trabalhar conceitos, despertar a sensibilidade nos alunos.

b) Conhecimento científico na interface com os fatos do cotidiano: muitos professores, ao tratarem da questão racial, se limitam a trabalhar o conhecimento sobre o negro ao longo da história, só que muitas vezes a história oficial apresenta informações baseadas numa visão eurocêntrica do mundo, onde a única versão contada é a versão dos brancos europeus. É preciso trabalhar os conceitos históricos, com o de racismo, preconceito, discriminação e de direitos legais com base em experiências do cotidiano. Assim, as crianças podem ter uma visão crítica da sociedade em que vivem, compreendendo que uma das faces mais perversas da discriminação racial é a desigualdade econômica em que a população negra vive.

c) O trabalho coletivo: O problema da discriminação não é apenas um problema dos negros. A discriminação na escola é uma questão que deve ser tratada por todos que fazem parte da comunidade escolar. O que acontece, muitas vezes, é que alguns professores se vêm sozinhos no trato dessa questão, o que evidencia que muitos educadores têm resistência em lidar com o assunto por terem, eles mesmos muitas concepções que precisam ser revistas. Realizar, portanto, um trabalho coletivo que envolva toda a escola é um dos grandes desafios que professores e professoras têm que enfrentar. Tal problemática acentua-se quando se trata de escolas que contemplam regiões onde a população negra é maciça, cujos equipamentos encontram-se defasados, o corpo docente com nível de baixa qualificação e os recursos praticamente inexistentes. Este panorama acaba se refletindo mais à frente no acesso ao ensino superior e ao trabalho.

Sabe-se que a educação atua de forma significativa na construção do ser humano, pois tem a seu favor a atuação sistêmica, obrigatória e constante. Por isso, ela pode se constituir num ambiente adequado para a consolidação democrática dos direitos e deveres e, concomitantemente, da igualdade. Observa-se que os personagens negros raramente servem de modelos, além da marginalização dos mesmos e da omissão da sua contribuição na formação social, econômica e política deste país.

Tais questões se consolidam mais ainda em detrimento da ausência de um posicionamento crítico do professor frente à discriminação racial, visto que os mesmos não recebem, em geral, orientação. Desta forma, o docente assume a responsabilidade de uma sala de aula sem noções dos possíveis problemas a serem enfrentados. As soluções encontradas

para os problemas emergentes partem, muitas vezes, do senso comum, independente de qualquer base teórica e pedagógica. Na formação do professor, a escola acaba aglutinando os processos formativos que ocorrem na sociedade e que se consolidam diante da interação do discente com a família. Além do mais, ela é um mecanismo de intervenção na realidade social, de forma a preparar o aluno para assumir sua obrigação e direitos sociais e políticos. Convém ressaltar que o espaço escolar em consonância com as práticas pedagógicas tem sustentado a discriminação racial através de suas omissões, de sua manifestação racista ou simplesmente pelo fato de ignorar o problema.

É importante discutir e aprofundar os conceitos de diferença e preconceito. A diferença não é necessariamente uma prática negativa no processo educativo, já que as diferenças existem de fato e não podem ser negadas. O preconceito enquanto discriminatório é um problema a ser enfrentado. Frequentemente nos defrontamos com atitudes preconceituosas, sejam em atos ou gestos, discursos e palavras. A sala de aula não escapa disso.

Não se pode afirmar que temos vivência com tolerância e o preconceito em nossa prática escolar. É certo que falar em preconceito, em realidade, tornou-se um tema tabu. A escola sempre foi considerada uma instituição de seleção e diferenciação social e nos comportamos como se isso não existisse. Com isso, estamos sempre em situações de fragilidade, de “estar pisando em ovos” na prática escolar, sem podermos romper com isso. É fato que não se pode negar a seletividade que está presente na prática institucional escolar e, por vezes, de caráter elitista. A vivência do preconceito pode ser notada pela prática da diferença, que é muito presente no cotidiano brasileiro (ITANI, 1998, p.120-121).

A escola deve trabalhar com o direito que os indivíduos têm de agir, pensar e se sentirem diferentes dos outros, pois, segundo Itani, tolerar é admitir a liberdade de existência desse outro, desse outro ser diferente na maneira de agir, pensar, crer, enfim, a liberdade de ser. O cotidiano escolar é rico para pensar como o preconceito se estrutura na sociedade já que é parte significativa daquilo que entendemos como mais geral, nossa comunidade, mas também sem dúvida onde o preconceito pode ser combatido não só através de informação, mas também com a construção de novos valores.

Mas, como a escola tem se relacionado com a diversidade? O desafio de nosso tempo é educar para uma vida democrática, que tenha como valores basilares o reconhecimento do outro, o respeito às diferenças e a permanente construção da autonomia. É diante desse desafio que se pode contextualizar o debate sobre um currículo que tenha como princípio norteador a rica diversidade cultural de nossa formação social. Por que o currículo? Porque a

diversidade é uma construção social, cultural e histórica das diferenças e a sua negação ou mesmo a sua subordinação a visões unificadoras da experiência social está inserida em relações conflituosas entre os grupos que disputam o poder de nomeação dos outros e das coisas do mundo social.

Tais relações de poder, inclusive com base na força de trabalho entre os grupos sociais, geram a naturalização das diferenças transformando-as em desigualdades. A escola é um lugar social privilegiado do aprendizado crítico da experiência humana e ela pode transformar-se no lugar, por excelência, da construção de um novo tipo de cultura, que reflita a multiplicidade de nossa experiência social, e não o seu ocultamento. Isso dependerá das relações estabelecidas e da forma como os “outros” a vêem e a avaliam, pois é na relação com o “outro” que se percebem as diferenças.

Dentro de uma nova proposta de educação os livros didáticos merecem um cuidado especial. Eles são importantes para o trabalho desenvolvido pelo professor. Mas é necessário avaliar a forma como os conteúdos, as ilustrações ou os textos são abordados, além de com e de que maneira a diversidade é abordada. Para Silva,

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos descritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações (2005, p. 14).

Os diferentes grupos que constituem o Movimento Social Negro têm revelado o quanto é difícil a experiência de serem julgados negativamente em seus comportamentos, idéias e intenções. Eles têm insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não são para serem reconhecidos e, de quão dolorosa é a experiência de assimilar por uma visão de mundo, que pretende impor-se como superior e por isso universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo. Para reeducar as relações étnico-raciais no Brasil, é preciso fazer emergir as dores e os medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e das desigualdades imposta aos outros.

A educação multicultural propõe aprendizagens entre brancos e negros, troca de conhecimentos, superação da desconfiança, projeto conjunto para a construção de uma sociedade mais justa, igual, equânime. Combater o racismo, trabalhar pelo fim da

desigualdade racial, empreender reeducação das relações multiculturais não são tarefas exclusivas das escolas. As diversas formas de discriminação não têm o nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e as discriminações correntes nas sociedades perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam uma sociedade justa. Para que isso realmente ocorra não pode haver improvisação.

É importante dizer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. O termo preto começou a ser usado pelos senhores de escravos para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo se estende até hoje. É preciso superar a idéia de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Social Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável pelo direito de educação para todos os cidadãos, deve se posicionar politicamente 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, independente de seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. A construção de estratégias educacionais que visem o combate ao racismo é uma tarefa de todos os educadores e a escola deve estar conectada com o mundo que a cerca. É o meio social e cultural no qual o aluno está inserido que lhe dá as bases para a sua inserção no mundo; é o lugar onde ele aprende as tradições, os costumes, os valores que, na maioria das vezes, se chocam com aqueles privilegiados pela cultura escolar. É o meio social que o aluno inicia o seu complexo processo de construção de identidades.

Se quisermos que a escola se efetive como um direito social, precisamos garantir igualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento, de valorização da cultura e dos saberes sociais a toda a comunidade escolar. A cultura negra é uma delas. Enquanto a educação escolar continuar considerando a questão racial no Brasil como algo específico dos negros, negando-se a considerá-la como uma questão colocada para toda a sociedade brasileira, continuaremos dando espaço para práticas equivocadas e preconceituosas.

A cor leva as pessoas a se tratarem de modo diferente. A sociedade, ao mesmo tempo em que prega a integração globalizante, gera abismos desagregadores. As pessoas devem se tratar com consideração e respeito, aceitando as diferenças, já que somos seres humanos e diferentes. As crianças não nascem racistas ou com sentimentos de superioridade ou inferioridade. O racismo é construído nas relações que se estabelecem na sociedade. A forma como a criança negra é tratada pela educação leva a consequências como não ser reconhecido no espaço escolar, fato que influencia no aumento dos índices de atraso e evasão escolar.

Segundo Bento, “Os maiores índices de atraso e evasão escolar entre as crianças negras devem-se aos mecanismos de discriminação racial presentes no sistema escolar” (1998, p. 63).

Convivendo numa sociedade que discrimina e associa a uma imagem negativa, muitos negros internalizam uma imagem ruim sobre seu povo e sobre si próprios. Podem negar sua cor, criticam outros negros e se esforçam para serem brancos. A linguagem que marca as relações raciais é a das palavras, mas também a do silêncio. Os dados mostram que as maiores vítimas do fracasso escolar são os alunos oriundos das camadas pobres da população, onde a maioria é negra. É um desafio para os professores a busca de formas e meios para trabalhar as diferenças culturais e raciais. Não fortalecendo uma igualdade meramente formal, mas respeitando a especificidade de cada um, avançando na construção de uma sociedade cidadã.

No que tange a proposta pedagógica percebe-se que prevalecem teorias que abordam a noção de autoconceito, auto-estima e auto-imagem, sob uma perspectiva de desenvolvimento humano individualista. Toda educação pressupõe uma determinada concepção de homem, de ciência, de sociedade e de mundo. Logo, é preciso analisar quais são as concepções nas quais se sustenta o modelo educacional e que concepção de professor está subjacente neste projeto. Segundo Lombardi, é preciso trabalhar no sentido de construir

Uma consciência crítica, libertadora, capaz de recuperar a objetividade analítica e a subjetividade aviltada pela massificação e a concepção da sociedade como produto objetivo de homens situados e, portanto, passível de mudança, este é o ideal filosófico que nos acompanha desde a Grécia antiga (1999, p. 68).

A concepção de homem é um parâmetro fundamental para definir os objetivos da educação. É a partir dela que se orienta um projeto pedagógico, a metodologia, a avaliação e a ação educativa. Considera-se, portanto, que cabe começar pela análise do papel que a escola tem empreendido na sociedade, a partir das suas funções históricas e do papel que lhe cabe no contexto atual. O professor é eminentemente um agente político que age sobre a realidade concreta e posiciona-se, mesma quando se diz neutro. Dessa forma, seu comportamento e seu discurso não contestam o *status quo*, nem faz uma reflexão crítica sobre ele.

Por outro lado, a educação não se faz sem que se estabeleçam relações de interação que podem se basear em respeito, confiança, diálogo, solidariedade ou autoritárias, obediência, disciplina e individualismo. Isto não quer dizer que o professor e a escola são os únicos responsáveis pela formação da personalidade do aluno e de sua visão sobre a

sociedade. Contudo, compreende-se ser a escola um espaço fundamental de produção do conhecimento, que não se faz sem reflexão sobre as dimensões da realidade social, podendo ser crítica ou não. O professor, em sua prática na sala de aula ou fora dela, difunde idéias políticas sobre a sociedade quando expressam juízos de valor sobre justiça, liberdade, igualdade, etc. Da mesma forma, ao demonstrar padrões de comportamento como aceitáveis ou não, colabora para o controle social pela assimilação desses padrões pelos alunos. Esses padrões éticos podem ser de conformismo ou de mudança, de crítica ou de aceitação. Dessa maneira, o professor exerce de fato uma influência sobre a concepção política dos seus alunos frente à sociedade.

Assim, parte-se da compreensão de que o primeiro passo para construir relações educacionais de respeito e valorização das diversas etnias está em constituir nas escolas espaços de experiencição, de vivências democráticas de produção de conhecimento multicultural. Faz-se necessário participar na sistematização desse conhecimento que vem sendo produzido nas escolas, contribuindo para a reflexão da ação a partir da prática pedagógica, discutindo propostas de trabalho abrangentes e não excludentes. Para Bencini, “com discussões e projetos bem elaborados, é possível combater o preconceito racial que existe, sim, na escola. Está nas suas mãos, professor, o sucesso dessas crianças, negras e brancas, como alunas e cidadãs” (2004, p. 47).

A autora evidencia, de acordo com opiniões de especialistas educacionais, que uma das saídas para a superação das desigualdades educacionais está no enfrentamento das desigualdades étnico-raciais que estão presentes no ambiente escolar. Como? A começar pelo currículo. Num país com uma população afro-descendente significativa, como já foi dito anteriormente, quantas pessoas conhecem o guerrilheiro do Quilombo dos Palmares, Zumbi? Uma boa medida para entender o impacto do preconceito e da discriminação é analisar a biografia de líderes afros. Muitas vezes a palavra deles foi calada e o silêncio imperou.

Ao discutir identidade, diferença e discriminação devem ser considerados os processos identitários construídos ao longo da vida dos indivíduos. O indivíduo visto como sujeito único e estático passa a ser, no contexto atual, concebido de outra forma, ou seja, como sujeito complexo. Segundo Hall: “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos que não são unificados ao redor de um eu coerente” (2004, p. 13).

Portanto, o sujeito sempre se transforma, sofre mudanças, não se conservando estático e fixo. Ele sofre os efeitos das mudanças que ocorrem ao seu redor. Logo, todos são afetados, visto que sempre estabelecem relações entre si (mesmo que muitas vezes sejam relações equivocadas como as de discriminação, racismo, sexismo). Entender o espaço da sala de aula

como um espaço de relação contribui para reconhecer a multiplicidade e a flexibilidade dos fenômenos humanos e culturais. Para Nogueira,

A escola é ambiente privilegiado seja para combatê-lo, seja para reproduzir ou ressignificar seus efeitos, fazendo com que o racismo se perpetue nas dinâmicas dos processos de aprendizagem. A escola brasileira tem estado muito mais a serviço da segunda opção do que da primeira (1998, p. 13).

Não há fundamentos e nem argumentos que justifiquem a idéia de que algumas identidades são normais e outras anormais. O que ocorre é que as relações sociais produziram e continuam produzindo hierarquias e discriminações. Neste sentido, pode-se pensar numa educação intercultural que não omite as diferenças culturais, desvalorizadas ou deixadas em segundo plano. As diferenças culturais precisam ser estudadas, trabalhadas, investigadas e explicitadas numa perspectiva dialógica. De acordo com Marcon, “a educação intercultural precisa aprofundar as tensões que se estabelecem entre os diferentes grupos socioculturais e os sujeitos sociais e como o diálogo pode ser, histórica e concretamente, pensado como possibilidade de crescimento entre os diferentes” (2004, p. 63).

Neste olhar, a perspectiva intercultural se preocupa com as relações entre os seres humanos, diferentes uns dos outros. Não basta entender as várias culturas, mas é preciso diálogo entre elas. A pergunta que retorna sempre é: os professores estão preparados para acolher as diferenças e os diferentes? Entendendo que a educação intercultural é um campo complexo, com diferentes perspectivas sociais e políticas, é importante enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais, reconhecendo a complexidade dos fenômenos humanos e culturais, trazendo este reconhecimento para a escola através do diálogo aberto e simples. Segundo Fleuri,

Tal olhar os coloca, assim, face a face com o estranho, com a diferença, com o desconhecido, que não pode ser reconhecido nem apropriado, mas apenas conhecido na sua especificidade diferenciadora. Não se trata de reduzir o outro ao que nós pensamos ou queremos dele. Não se trata de assimilá-lo a nós mesmos, excluindo sua diferença. Trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só sujeitos com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos (2003, p. 31).

Assim, a educação deixa de ser concebida como um processo de formação de conceitos baseados num único caminho, para ser entendida como uma construção entre os diferentes sujeitos, em contextos interativos, para que os mesmos desenvolvam suas identidades de maneira criativa e formativa. A aprendizagem seria de contextos em relação aos novos significados e não apenas de informações, de conceitos e de signos pré-estabelecidos.

CONCLUSÃO

Educar para o respeito às diferenças socioculturais é fazer a educação triunfar. Reconhecer e valorizar diferenças requer respeito. Educar pela diferença reconhecendo, valorizando e respeitando-a não é algo fácil. É uma tarefa complexa e requer a colaboração de todas as pessoas envolvidas no processo educativo, como parte integrante da sociedade contemporânea e exige de nós, educadores, a reflexão sobre as particularidades dos diversos grupos sociais que compõe a sociedade brasileira.

O papel do educador deve ser o de compreender os alunos como indivíduos pertencentes a culturas coletivas. Sendo assim, um educando não é igual a outro, nem mesmo entre os aparentemente iguais, ou seja, mulheres, índios, afro-descendentes, etc. A diferença é, sobretudo, a compreensão e o respeito às diversidades. O educador da atualidade é levado a adquirir competências novas para lidar com as diversas situações novas encontradas em sala de aula. Entende-se que recursos afro-didáticos não de ser construídos e reconstruídos, senão adaptados para atender a essa efetiva vicissitude da cultura afro-brasileira, enquanto disciplina, e que o educador com sua ação intencional deve fazer parte da prática educativa como instrumento de compreensão da nova realidade de seus alunos, atuando junto, e em parceria, para criar e produzir uma mudança, fazendo surgir um novo acontecimento em prol de uma melhor convivência étnica-cultural.

A prática pedagógica crítica e reflexiva que é exigida da educação precisa impulsionar o educando para ser um verdadeiro cidadão, capaz de conviver com harmonia as diversidades, ter a capacidade de produzir uma nova consciência de cidadão, uma nova sociedade, atuando numa nova conjuntura. O educador precisa ser capaz de enfrentar as diversidades e produzir uma nova ocorrência histórica e uma nova concepção de mundo composto pelas diversidades culturais. É necessário que as diferenças sejam o mote da ação pedagógica, produzir com as diversidades e não apenas tolerá-las.

Neste contexto, deve-se avançar as proposições do Movimento Social Negro para a área da educação precisam ser discutidas e incorporadas. Mas, seria simplório atribuir a somente este Movimento a incorporação pelo Estado dessas proposições, visto que o Estado se constitui num espaço de disputa, mesmo que reduzido, em virtude do atual estágio de organização econômica e social. Numa sociedade democrática, a luta por novos direitos (CHAUI, 2001, p. 22) constitui-se como uma forma de questionamento e disputa no interior do estado capitalista. Diante disso, quais os desafios e perspectivas da Lei 10639/03?

Dentro da análise feita no decorrer do trabalho, o entendimento é que, se a Lei 10639/03 e o Parecer 003/2004 forem trabalhados dentro da perspectiva da superação das discriminações culturais, poderão constituir-se em instrumentos importantes para a superação da ideologia de dominação racial, constituindo-se num campo muito fértil quanto ao currículo para a explicação das contradições existentes na conjuntura atual, aliando o específico ao universal, na perspectiva de superação das bases constitutivas das desigualdades étnico-culturais e sociais. Assim posto, os conteúdos relacionados à cultura e à história da África e dos afro-descendentes brasileiros poderão atuar no sentido de expor as lacunas e as idéias que fundamentaram a ideologia de dominação racial. Logo, os referidos documentos poderão se constituir como valiosas ferramentas de luta contra-ideológica, pois “o silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava” (CHAUÍ, 2001, p. 25).

Todas as identidades e diferenças são produzidas culturalmente. No contexto da educação, essas diferenças são usadas para discriminar, humilhar e inferiorizar. Para questionar e subverter esta lógica, a educação intercultural vem discutindo e propondo uma nova forma de educação, onde as diferenças são vistas como formas diferentes de viver o humano. Os espaços/tempos educativos são repletos de relações e inúmeros encontros e desencontros podem ocorrer. É um dos ambientes em que diversas pessoas trazem suas construções históricas e culturais e negociam suas identidades e diferenças. Este espaço continua sendo monocultural. Daí a necessidade de articulá-lo de acordo com os princípios da interculturalidade, questionando as relações.

Portanto, a complexidade do espaço escolar surge como um ambiente adequado para refletir e compreender as relações entre os diferentes e o reconhecimento da diferença. A educação intercultural pode colaborar para a construção de um sujeito negociador, contribuindo para a elaboração de uma sociedade não-racista, não-discriminadora, igualitária e cidadã e, apresenta-se como um caminho aberto e multidimensional que envolve as pessoas, os grupos sociais, a cultura, a religião, a língua, etc, valorizando a interação entre os sujeitos, na troca e na reciprocidade entre as pessoas com características próprias, reconhecendo seus direitos e sua dignidade, envolvendo culturas heterogêneas. A educação intercultural é uma pedagogia do encontro e, para promover uma experiência profunda e complexa, precisa colaborar para o crescimento de sujeito, numa experiência de acolhimento e crescimento.

Os educadores e os educandos não podem reduzir a outra cultura a um objeto de estudo, mas devem considerar como um grupo social com peculiaridades, produzindo confrontos entre visões de mundos diferentes, contribuindo para a modificação do horizonte

de compreensão da realidade, uma vez que será possibilitado o entendimento de lógicas diferentes de interpretação da realidade.

O desenvolvimento da relação entre as pessoas de culturas diferentes não pode ser visto de forma abstrata, a valorização dos sujeitos como criadores e sustentadores das culturas se torna uma estratégia para promover a relação entre os diferentes, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo variado, nas quais são sujeitos ativos. É preciso investir na reflexão teórica, buscando modos mais adequados para se pensar nas diferenças humanas e nas ações afirmativas mais acertadas. Se os estudos culturais e as reflexões sobre multiculturalidades não conseguirem resolver os problemas, podem, contudo, apontar para questões pertinentes.

Para a reivindicação de políticas de combate à discriminação étnica-racial não é necessário recorrer a “categorias fechadas” de raça/cor. É preciso comprovar e denunciar a discriminação, encarando e problematizando como algo aberto, que faz parte de um experimento democrático legítimo e aproveitar o que há de frutífero nas tradições antropológicas e sociológicas para se avançar na análise, abrindo novos horizontes e perspectivas mais eficazes.

O que se observa é que há avanços importantes e sem precedentes na História, mas ao mesmo tempo a compreensão de cultura e de relações étnico-culturais deixa a desejar no sentido de contextualizá-las historicamente numa perspectiva de luta e de confronto, ou seja, de totalidade contraditória. Há um esforço e uma preocupação em redimir o passado, marcado pela escravidão e pela imposição de uma cultura (branca e europeia) sobre os afro-descendentes. Há uma insistência em voltar a cada momento a esse propósito no sentido de corrigir um passado de opressão.

Esta perspectiva não tem a pretensão de multiplicar o número de disciplinas, mas de aprofundar um novo enfoque sobre a história e a cultura numa perspectiva contraditória, onde os diferentes grupos étnico-culturais se reconstituíram e se reconstruíram numa ótica de igualdade de oportunidades e de condições. Elas precisam ser trabalhadas numa perspectiva dialógica, na linha de pensamento de Freire (1981). O conjunto de textos que compõem o *Dossiê: educação intercultural*, conforme Marcon (2004), ajuda a pensar e analisar, com possibilidades e caminhos para uma educação onde sejam criadas condições propícias e verdadeiras a fim de que as diferenças sejam reafirmadas, proporcionando o crescimento e o enobrecimento das relações entre os diferentes no sentido de incluir e não de excluir.

Neste contexto, os PCNs reconhecem que pouco se discutiu sobre uma proposta eficaz que realmente contemple o Brasil como um todo, em sua complexidade cultural, das relações

que se estabelecem entre diferentes culturas que convivem em um mesmo território. A questão da pluralidade cultural é fundamental para qualquer sociedade democrática e a educação nos diferentes espaços, em especial na escola, pode contribuir para o aprofundamento das questões que historicamente foram negadas ou trabalhadas de forma preconceituosa.

Conteúdos indevidos e até errados, notadamente presentes em livros que tem sofrido críticas fundamentais, constituem assunto que merece constante atenção. Também contribuía para a disseminação de preconceitos certa mentalidade que vinha privilegiar certa cultura, apresentada como única aceitável e correta, como também aquela que hierarquizava culturas entre si, como se fosse possível, sem prejuízo da dignidade dos diferentes grupos produtores da cultura [...] (1997, vol. 10, p. 24).

A escola tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é um espaço e que se pode dar a convivência entre os educandos de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Nesse contexto, ao analisar os fatos e as relações entre eles, a presença do passado e do presente, no que se refere às diversas fontes de que se alimenta a identidade – ou identidades, seria melhor dizer – imprescindível esse recurso ao outro, a valorização da alteridade como elemento constitutivo do eu, com o qual se experimenta melhor quem somos e quem podemos ser. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta ao educando conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais.

O educando na escola convive com a diversidade e aprende com ela. Singularidades presentes nas características culturais, étnicas, regionais, familiares, são de fato percebidas com mais clareza quando colocadas junto a outras. A percepção de cada um elabora-se com maior precisão graças ao outro, que se coloca como limite e possibilidade. Para tanto, há necessidade de a escola instrumentalizar-se para fornecer informações e conhecimentos mais precisos sobre as questões que vêm sendo colocadas pelos movimentos sociais, especialmente, os negros, e também pela legislação. Esta proposta coloca a necessidade da formação continuada de educadores, especialmente no que diz respeito à Pluralidade Cultural e à educação intercultural. Dar conta desses desafios é exercício de cidadania. É um

compromisso político-pedagógico de qualquer planejamento escolar em vista do desenvolvimento humano e de uma educação crítica e emancipadora.

A escola precisa constituir-se num espaço crítico de discussão e de questões vinculadas à pluralidade cultural, pois ao valorizar os diferentes, acaba por propiciar ao educando a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua auto-estima como ser pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas e expectativas indevidas que poderiam ser danosas para o seu crescimento. Esta proposta pedagógica, voltada para a cidadania, deve preocupar-se com as diversidades existentes na sociedade, uma das bases concretas em que se praticam os preceitos éticos, pois a ética norteia e exige de todos, da escola e educadores em particular, propostas e iniciativas que visem à superação de preconceitos e discriminação. A contribuição da escola é de promover os princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade, diálogo no cotidiano; e a de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e exige também políticas afirmativas que contemplem ações direcionadas para a solução dos problemas oriundos da injustiça social.

Assim, a problemática que envolve a discriminação cultural, em vez de manter-se numa zona de sombra que leva à proliferação da ambigüidade nas falas e atitudes, alimentando com isso o preconceito, pode ser trazida à luz, como elemento de aprendizagem e crescimento, extravasando para a compreensão de processos sociais complexos, nos quais ao ser humano cabe o papel ativo como sujeito sociocultural.

Ensinar a pluralidade ou viver a pluralidade? Sem dúvida, pluralidade vive-se, ensina-se e aprende-se. É trabalho de construção, no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito e pela própria constatação.

Espera-se poder afirmar que a busca de um saber e sentir intercultural se constrói a partir de um processo aberto, reflexivo, ético, dialógico, criativo, ousado e complexo de considerar a condição humana em sua processualidade, ou seja, o encontro de sujeitos subjetivados atuando no interior de práticas coletivas, institucionais e sociais, multiculturais.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDES, Sindicato Nacional de Universidades. *Nota Pública sobre a reforma do ensino superior*. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://andes.org.br>>. Acesso em: 05 Jan. 2007.

ANDREW, Edgar; SEDGWICK, Peter (orgs). *Teoria Cultural de A a Z*. Tradução de Marcelo Rollemberg. São Paulo: Contexto, 2003.

ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil*. São Paulo: Editora Itatiaia, 1977.

APP-SINDICATO. Resoluções do VII Congresso. 1995.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A. 2003, p. 85-105.

BARROS, Rosa Maria; CUNHA JR, Henrique. A história africana e os elementos básicos para o ensino. In: COSTA, Ivan (org.). *Negros e currículo*. Pensamento Negro em Educação, n.2. Florianópolis: NEN, 1998, p. 15-32.

BENCINI, R. *Revista Nova Escola*. Ed. 177, 2004, p.47-53.

BENTO, Maria Aparecida S. *Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais*. São Paulo: Ática, 1998.

BERNARDINO, J; GALDINO, D. *Levando a raça a sério: Ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: Editora DPA, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura. *Revista da Faculdade de Educação da USP. Educação & Pesquisa*. Set/dez 2004, p. 17.

BONFIM, Inez do Rego Monteiro. *O sistema nacional de avaliação da educação básica Saeb*. Rio de Janeiro, 2003.

BOSI, A. *A dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL, Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. LDB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 15 Jul. 2008.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998

_____. *Parecer nº 4224 de março de 2002*. Disponível em: <<http://www.usp.br/leginf/resol/r4224m.htm>>. Acesso em: 12 Jul. 2008.

BRASIL, Presidência da República. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 20 Jul. 2008.

_____. *Medida Provisória 111*. Cria a Secretaria de Promoção de Igualdade Racial. Convertida em Lei nº 0673 de 23/05/2003.

_____. *Discurso do presidente da República em 21 e março de 2003*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/diversidade/presidente/>>. Acesso em: 20 Out. 2007.

_____. *Lei Nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 10 Jul. 2008.

_____. Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial. *Nota pública sobre a reforma universitária*. Janeiro de 2005. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/seppir/>>. Acesso em: 20 Out. 2007.

CANDAU, Vera Maria. (org). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. *XI Endipe*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CASHMORE, E. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Editora Selo Negro, 2000.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane (org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa educação*. São Paulo: Summus, 2000.

CHAUÍ, M. S. Ideologia e educação. *Revista Educação e Sociedade*. Ano II n.05. São Paulo: Editora Cortez, 1980.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas Educação e Pesquisa. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo, Universidade de São Paulo, v.30, n.3, set/dez. 2004, p. 564-565.

CNE, Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 01 de 17 de junho de 2004*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. Brasil sem racismo. *Programa de Governo – 2002*. Disponível em <www.lula.org.br>. Acesso em: 20 Out. 2007.

CONEN, Coordenação Nacional das Entidades Negras. *Carta de Belo Horizonte*: Agosto de 1998. Disponível em: <www.pt.org.br/racismo/4encon2/>. Acesso em: 23 Out. 2007.

CORREIO BRASILIENSE. *Jornal*. 01 de Março de 2005.

COSENTINO, T. R. *Movimento negro, raça e política educacional*. Caxambu: Anped, 2004.

COTRIM, Gilberto. *História do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1999.

CUNHA JR, Henrique. *Textos para o movimento negro*. São Paulo: Edicon, 1992.

_____. Educação popular afro-brasileira. In: LIMA, I; ROMÃO, J.; (org). *Negros e o Currículo*. Série Pensamento Negro em Educação nº 05. Florianópolis, SC: Editora Núcleo de Estudos negros (NEN), 1997, p. 23-26.

_____. A história africana e os elementos básicos para o ensino. In: COSTA, Ivan (org). *Negros e currículo*. Pensamento Negro em Educação n.2. Florianópolis: NEN, 1998, p. 33-34

DIAS, L. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Maringá. *Revista Espaço Acadêmico*. Nº 38, p.18, julho de 2004.

FANTIN, Maristela. Marginalidade social e o processo de construção da cidadania. In: FLEURI, R. M. (org). *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998, p. 179-186.

FARIA, J. H. *Economia política do poder*. Vol. 01. Curitiba: Editora Juruá, 2004.

FERNANDES, Florestan. *O Negro no Mundo dos Brancos*. São Paulo: Difel, 1972.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, Vol. I e II, 1978.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Editora Ática, 1987.

_____. *O significado do protesto negro*. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FLEURI, R. M. (org.). Educação popular e complexidade. In: COSTA, M. V. *Educação popular hoje*. São Paulo: Loyola, 1998, p. 99-122.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Desafios à educação intercultural no Brasil*. Educação, Sociedade e culturas. n.16, 2001, p.45-62.

_____. *Intercultura e educação*. Revista Brasileira de Educação. n° 23, Mai/Ago, 2003, p. 16-35.

FOLHA DE SÃO PAULO. A autonomia conferida pela LDB às escolas deve ser preservada. *Editorial*. SP, 14 de jan. de 2003.

FÓRUM DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA. Relatório do 1º Fórum da Cultura Afro-brasileiro de Londrina, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 31 ed. São Paulo: Cortez, 1990.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 25 ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1987.

GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e política cultural: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. (org). *Alienígenas na sala de aula*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996, p. 43-46.

GODOY, Josina; COELHO, Norma. *Entrevista concedida ao Suplemento Educacional*. Transcrita na revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, MEC, n.88, 1999.

GOHN, Maria da Glória. *História dos Movimentos e Lutas Sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

GOMES, N. L. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYIELL, Juarez (org). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UTE/Humanitas, Simpro, 1996, p. 65-70.

_____. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade*. O Direito como instrumento de transformação social; a experiência dos EUA. Rio de Janeiro; São Paulo: Renovar, 2001.

_____. *Para entender o negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global Editora, 2004.

GUIMARÃES, Antonio S. A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo, Editora 34, 2002.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

HASENBAL, C.; SILVA, N. *Relações raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

HENRIQUES, Ricardo. IPEA. Educação e desigualdade racial. In: PATOJA, S.; (org). *Rompendo silêncios: história da África nos currículos da educação básica*. Brasília: DP Comunicações Ltda, 2004, p. 29-33.

IANNI, Octávio. A racialização do mundo. *Revista Tempo Social*. USP, maio de 1996.

_____. *A dialética das relações raciais*. 1987. Disponível em: <www.antropologia.com.br/arti/colab/a16-oianni.pdf>. Acesso em 25 Out. 2007.

_____. *Raças e classes sociais no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Relatório*. 2000.

IPEA. Comunicado da Presidência nº 04. Realização: Diretoria de Estudos Sociais (Disoc): *Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição*. Disponível em: <<http://ipea.org.br>>. Acesso em 11 Jul. 2008.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. AQUINO, Julio Groppa. Ética na Escola: A diferença que faz diferença; BENEVISE, Maria Vistoria Mesquita. O desafio da educação para a cidadania. In: AQUINO, Julio Groppa (org). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998, p. 79-86

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2002.

LOMBARDI, José Claudinei (org). *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

MACHADO, Ubiratan. *A vida literária no Brasil durante o Romantismo*. Rio de Janeiro: Editora Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

MARCON, Telmo (Org.). *Dossiê Educação Intercultural*. Grifos. Chapecó: Argos, 2004, n.15.

MELLO, Kátia. Muito além das cotas. *Revista Isto é*. São Paulo, Editora Três, junho/2003.

MEC, Ministério da Educação. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 2007.

MORALLES, Cláudio Rodrigues. *Enquadramento Sindical após a Constituição de 1988*. São Paulo: Editora Letramento, 1996.

NANNI, A. *L'educazione interculturale oggi in Itália*. Brescia: EMI, 1998.

NASCIMENTO, E. L. *A África na escola brasileira*. Rio de Janeiro: Seafro, 1993.

_____. *Seminário - Multiculturalismo e Racismo: o papel das ações afirmativas nos Estados Democráticos Americanos*. Disponível em: <http://www.ciranda.net/spip/article1714.html?var_recherche=maiorias>. Acesso em 18 Fev. 2008.

- NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga*. São Paulo: USP, 1998.
- PAIM, Paulo. Estatuto da Igualdade Racial. *Correio Braziliense*. 01 de março de 2005.
- PARTIDO DOS TRABALHADORES. *IV Encontro Nacional de Negros e Negras do PT*. 1996. Disponível em <www.pt.org.br/racismo/4encon2/>. Acesso em 18 Out. 2007.
- PILETTI, Nelson. *História e Vida Integrada*. São Paulo: Ática, 2002.
- PRAXEDES, W. A questão da educação para a diversidade sócio-cultural e etnocentrismo. In: ASSIS, V. S. *Introdução à Antropologia*. Maringá: EDUEM, 2005, p. 19-23.
- RIBEIRO, Matilde. Pela promoção da igualdade racial. *Folha de São Paulo*. SP, 20 nov. 2003.
- RODRIGUES, R. N. *Os africanos no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.
- ROSSATO, C.; GESSER, V. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo negro, 2001.
- SANTANA, Patrícia Maria de S. Rompendo as barreiras do silêncio: Projetos pedagógicos discutem relações raciais em escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. In: SILVA, P.B.G.; PINTO, R. P. (org). *Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro*. Revista da ANPED. São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 60-78.
- SANTOS, B. Dilemas do nosso tempo: Globalização, multiculturalismo e conhecimento. *Educação & Realidade*, vol.26, nº 1, p.13-23. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2001.
- SANTOS, Frei David. (Diretor Executivo da Educafro-Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes). *A face real da Lei Áurea*. Folha de São Paulo, 11 de janeiro de. 2003.
- SANTOS, Milton. *A questão do negro na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1990.
- SCHMIDT, Mario Furley. *Nova História Crítica*. São Paulo: Nova Geração, 1999 .
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 1985.
- SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2005, p.43-58.
- SILVA, Petronilha B. Gonçalves; BARBOSA, Lucia Maria de A. *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos: UFSCar, 1997.
- SILVEIRA, Evanildo de. *A discriminação racial se perpetua nas salas de aula e mostra o despreparo dos professores para lidar com o problema*. 1999. Disponível em <www.unicamp.br/pagu/Cad06/pagu06.05.pdf>. Acesso em: 15 Set. 2007.

VALENTE, A. L. O programa nacional de bolsa-escola e as ações afirmativas no campo educacional. *Revista Brasileira de educação*, N° 24, ANPED, 2003.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

YUS, Rafael. *Temas transversais: em busca de uma nova escola*. Porto Alegre: Artemed, 1998.

CIP – Catalogação na Publicação

C124p Cadini, Vera Lúcia Sanson
Políticas de educação no Brasil: desafios e possibilidades
educacionais das relações étnico-raciais e do ensino de história e
cultura afro-brasileira e africana / Vera Lúcia Sanson Cadini. – 2008.
99 f. ; 30 cm.

Orientação: Prof. Dr. Telmo Marcon.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo
Fundo, 2008.

1. Educação e estado. 2. Discriminação racial. 3. Democracia.
4. Currículos - Planejamento. 5. Relações étnicas. 6. Negros –
Identidade racial. 7. História – Estudo e ensino. 8. Negros – Brasil.
I. Marcon, Telmo, orientador. II. Título.

CDU : 37.014

Catalogação: bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569