

EUGENIA PORTELA DE SIQUEIRA MARQUES

**A PLURALIDADE CULTURAL E A PROPOSTA
PEDAGÓGICA NA ESCOLA - UM ESTUDO
COMPARATIVO ENTRE AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS
DE UMA ESCOLA DE PERIFERIA E UMA ESCOLA DE
REMANESCENTES DE QUILOMBOS**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE
2004**

EUGENIA PORTELA DE SIQUEIRA MARQUES

**A PLURALIDADE CULTURAL E A PROPOSTA
PEDAGÓGICA NA ESCOLA - UM ESTUDO
COMPARATIVO ENTRE AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS
DE UMA ESCOLA DE PERIFERIA E UMA ESCOLA DE
REMANESCENTES DE QUILOMBOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação escolar e formação de professores

Orientadora: Adir Casaro Nascimento

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE
2004**

**A PLURALIDADE CULTURAL E A PROPOSTA
PEDAGÓGICA NA ESCOLA - UM ESTUDO
COMPARATIVO ENTRE AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS
DE UMA ESCOLA DE PERIFERIA E UMA ESCOLA DE
REMANESCENTES DE QUILOMBOS**

EUGENIA PORTELA DE SIQUEIRA MARQUES

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Adir Casaro Nascimento

Prof^ª. Dr^ª. Ana Canen

Prof^ª. Dr^ª. Mariluce Bittar

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

Aos meus pais, que não mediram esforços para me proporcionar condições de vida digna.

Ao Hamilton, que esteve ao meu lado em toda a caminhada, dedicando-me seu apoio, carinho e compreensão.

Aos filhos queridos, Hígor e Amanda, frutos de minha existência.

A todos aqueles que se indignam com as injustiças sociais e buscam, de alguma forma, mostrar à sociedade que uma pessoa não pode ser considerada superior ou inferior pela sua diferença de cultura ou pela cor de sua pele.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa teve a colaboração de muitos amigos. Deixo a todos meus sinceros agradecimentos, em especial:

Ao professor Fernando Cassadei Sales, pela amizade e pelo interesse em me conscientizar da importância e relevância da realização de um estudo sobre a minha etnia negra.

À professora Dr^a. Adir Casaro Nascimento, pela amizade e pela competente orientação que me proporcionou.

À professora Dr^a. Mariluce Bittar, pela atenção, seriedade e competência nas valiosas contribuições a este trabalho e na minha formação de pesquisadora iniciante.

À professora Dr^a. Ana Canen, pelo interesse e pelas indicações teóricas e orientações práticas que me permitiram avançar na pesquisa.

A todos os professores e coordenadores do curso de mestrado, pelas discussões e ensinamentos ministrados.

Aos funcionários do mestrado em Educação, em especial à Sônia e ao Maicon.

À Maria de Lurdes, Nádia, Sônia Suzete e Vera, pela amizade e infinitos atendimentos às minhas solicitações.

Ao José Carlos, pela amizade e colaboração.

Aos colegas de trabalho Valdomiro, Dalva, Elizabeth, Maria Auxiliadora e Terezinha, pela compreensão e apoio nos períodos das minhas ausências.

À direção, coordenadores pedagógicos e professores das Escolas Rui Barbosa e Zumbi dos Palmares, pela gentileza e contribuições para esta pesquisa.

RESUMO

A diversidade étnico-cultural é uma questão que está no centro das atenções de pesquisadores do Brasil e do mundo. A discussão acerca dessa diversidade tem sido feita tanto no campo da educação como em outros relativos às ciências sociais e humanas. No Brasil, parte dos debates sobre a questão étnico-racial, iniciada na década de 1980, foi materializada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) na forma do tema transversal Pluralidade Cultural, a ser desenvolvido por todas as disciplinas e atividades pedagógicas da escola. A Pluralidade Cultural ressalta a importância da diversidade étnica presente na sociedade brasileira, visando à valorização das heranças culturais e à superação de todas as formas de discriminação e exclusão das pessoas. Na forma como tem sido idealizada, a Proposta Pedagógica legitima e possibilita um espaço para se efetivarem os objetivos apresentados por essa temática. O objetivo geral desta pesquisa é investigar o desenvolvimento do tema transversal Pluralidade Cultural em relação ao povo negro, pela análise comparativa da Proposta Pedagógica de duas escolas públicas estaduais do Estado de Mato Grosso do Sul: a Escola Estadual Rui Barbosa, localizada na periferia de Campo Grande, MS, onde há alunos pertencentes a diversas etnias, e a Escola Estadual Zumbi dos Palmares, situada na comunidade de remanescentes de quilombos de Furnas dos Dionísios, situada a 40 km de Campo Grande, no município de Jaraguari, onde a maioria dos alunos é afro-descendente. Trata-se de um Estudo de Caso subsidiado pela pesquisa histórica e documental à luz dos Estudos Culturais, fundamentada nas produções de Hall (2000), MacLaren (2001), Giroux (2000), Silva (2000), Canen (2001), Moreira & Silva (2001), Santomé (2003) e Sacristán (2001). Foram analisados os dados contidos na Proposta Pedagógica das escolas, planos de ensino, livros didáticos adotados e cadernos de atividades dos alunos. Ao final, esses dados foram complementados por meio de entrevistas com professores, coordenadores pedagógicos, dirigentes escolares e técnicos da Secretaria de Estado de Educação. O estudo comparativo demonstrou que a temática Pluralidade Cultural foi contemplada na Proposta Pedagógica da Escola Estadual Rui Barbosa, onde, porém, é desenvolvida de forma embrionária. Na Escola Estadual Zumbi dos Palmares o tema não foi contemplado na Proposta Pedagógica, mas está presente nas ações tímidas e isoladas de alguns professores. Os objetivos propostos pela transversalidade enquanto um desafio epistemológico, que deve levar a uma outra leitura das histórias do conhecimento, ou das diversas áreas de conhecimento, não têm sido contemplados na organização e práticas dos currículos das escolas pesquisadas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Pluralidade Cultural; Proposta Pedagógica.

ABSTRACT

The ethnic-cultural diversity is one of the most important subject for researchers attentions in Brazil and in the world. The discussion of the diversity has been being debated so much in the education area as in other ones related to the social and human sciences. In Brazil, part of the debates on the ethnic-racial matter began in the 1980s, it was materialized in the National Curricular Parameters (PCNS) in the form of the Transversal Theme Cultural Plurality, to be developed in all the subjects and pedagogical activities at school. The Cultural Plurality projection shows the importance of the present ethnic diversity in the Brazilian society, aiming at the valorization of the cultural inheritances and the overcoming of all the form of discrimination and exclusion. In the form as it has been being idealized, the Pedagogical Proposal, legalizes and it enables a space to effect the objective introduced by this thematic. The general objective of this research is to investigate the development of the transversal theme Cultural Plurality, regarding the black people, by the comparative analysis of the Pedagogical Proposal of two public school of the state of Mato Grosso do Sul. They are: Rui Barbosa school located in Campo Grande uptown - MS, where there are students from several races and Zumbi dos Palmares school situated in the quilombos remainders community, in Furnas dos Dionísios, situated 40 Km from Campo Grande, in Jaraguari city where most students are afrodescendants. It is a Study of Case, subsidized by the historical and documental research, to the light of the Cultural Studies, based in the Hall's Productions (2000), MacLaren (2001), Giroux (2000), Silva (2000), Canen (2001), Moreira&Silva (2001), Santomé (2002) Sacristán (2001). The data contained in the Pedagogical Proposal of schools were analyzed, plans of teaching, adopted class books and the students activities notebooks. The data were complemented by means of interviews with teachers, pedagogical coordinators, school leaders and technicians of the Education State Secretary. The comparative study demonstrated that the thematic Cultural Plurality was contemplated in the Pedagogical Proposal of the Rui Barbosa school, but it is not so well-developed. At Zumbi dos Palmares school the theme was not contemplated in the Pedagogical Proposal, but there are shy and isolated actions and of some teachers. The proposed objectives by transversality as a epistemologic challenge should carry to another reading of the histories of the knowledge, or of the several areas of knowledge, they have not been being contemplated in the organization and practices of the curriculums of the searched schools.

KEY WORDS: Education; Cultural Plurality; Pedagogical Proposal.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desigualdades Raciais no Ensino Brasileiro.....	15
Figura 2 - Selo-adesivo Marca EMTEC	53
Figura 3 - Minotauro.....	55
Figura 4 - O Macaco e a Velha	55
Figura 5 - Em Busca da Liberdade	55
Figura 6 - Pai João Menino	55
Figura 7 - Mulher Boba	55
Figura 8 - Xixi na Cama.....	55
Figura 9 - Negros.....	84
Figura 10 - Judeus	84
Figura 11 - Fachada da Escola Estadual Rui Barbosa	104
Figura 12 - Pátio Interno da Escola Estadual Rui Barbosa.....	105
Figura 13 - Placa de Ampliação da Escola Zumbi dos Palmares.....	107
Figura 14 - Entrada e Pátio da Escola Zumbi dos Palmares.....	108
Figura 15 - Coleção de Livros Didáticos	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução Histórica da População Brasileira (1890-1999)	11
Tabela 2 - Distribuição dos Trabalhos com Potencial Multicultural Crítico de 1986 a 1988	26
Tabela 3 - Taxa de Escolarização Líquida por Cor ou Raça, Segundo Nível/Modalidade de Ensino	35
Tabela 4 - Efetivação da Pluralidade Cultural	118
Tabela 5 - Comunidades Negras Rurais de Mato Grosso do Sul	127

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - População Residente em MS por Cor ou Raça	167
Anexo 2 - Mapa de Localização das Furnas dos Dionísios	169

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - COMPREENDENDO ALGUMAS CATEGORIAS DE ANÁLISE ..	10
1.1 O Multiculturalismo e a Educação Escolar	10
1.2 O Desafio do Interculturalismo na Educação.....	27
1.3 Raça ou Etnia - A Substituição da Terminologia Elimina o Preconceito?	36
1.4 Uma Leitura de Cultura, Currículo Escolar e Educação pela Lente dos Estudos Culturais: Construindo a Transversalidade	47
1.4.1 <i>A cultura e o currículo escolar</i>	61
1.4.2 <i>A transversalidade no currículo escolar</i>	74
CAPÍTULO II - O RACISMO E A DISCRIMINAÇÃO RACIAL – REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA	78
2.1 O Racismo e a Discriminação Racial no Brasil.....	78
2.1.1 <i>Graus e formas de discriminação</i>	85
2.1.2 <i>A discriminação e a desconstrução das identidades</i>	87
2.1.3 <i>Alguns casos de discriminação racial</i>	91
2.2 A Realidade de Campo Grande	95
2.3 Dispositivos Legais de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial.....	98
CAPÍTULO III - A PROPOSTA PEDAGÓGICA E A PLURALIDADE CULTURAL NA ESCOLA - O ESTUDO DE CASO	102
3.1 A Proposta Pedagógica como Elemento Articulador do Trabalho Escolar	102
3.1.1 <i>Procedimentos</i>	109
3.2 O Estudo Comparativo entre as Propostas Pedagógicas das Escolas – Algumas Respostas	112
3.2.1 <i>Escola Estadual Rui Barbosa</i>	112
3.2.2 <i>A pluralidade cultural na proposta pedagógica da escola</i>	115
3.3 Furnas dos Dionísios	126

3.3.1 <i>A construção da Proposta Pedagógica da Escola Estadual Zumbi dos Palmares</i>	131
3.3.2 <i>A pluralidade cultural na Proposta Pedagógica da Escola Zumbi dos Palmares - Invisível porque inerente?</i>	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	150
ANEXOS	166

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetiva compreender a inserção da temática Pluralidade Cultural na Escola. Pela análise da Proposta Pedagógica, buscou-se verificar de que forma a escola define suas funções e organiza as atividades do cotidiano escolar para atender ao que propõe esta temática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao apresentar a caracterização do tema, consideram:

A pluralidade cultural existente no Brasil é fruto de um longo processo histórico de inserção entre aspectos políticos e econômicos, no plano nacional e internacional. Esse processo apresenta-se como uma construção cultural brasileira altamente complexa, historicamente definida e redefinida continuamente em termos nacionais, apresentando características regionais e locais. Coexistem aqui culturas singulares, ligadas a identidades de origem de diferentes grupos étnicos e culturais. Essa composição cultural tem se caracterizado por plasticidade e permeabilidade, incorporando em seu cotidiano a criação e recriação das culturas de todos esses povos, sem diluí-las, ao mesmo tempo que permite seu entrelaçamento. Nesse entrelaçamento de influências recíprocas, configura-se permanente elaboração e redefinição da identidade nacional, em sua complexidade (BRASIL, PCN, 2001. v. 10, p. 28-29).

Na escola, a diversidade está representada pelos sujeitos que constituem a comunidade escolar, mas, muitas vezes, é ignorada ou silenciada. A afirmação, amplamente difundida, de que o Brasil é formado pelas três raças - o índio, o branco e o negro - e o mito da democracia racial, que busca neutralizar as diferenças culturais, provocam a subordinação de uma cultura a outra. Criou-se a cultura da homogeneização ao

se enfatizarem determinados saberes e omitirem-se outros, visando a atender interesses político-ideológicos de determinados grupos. As contribuições das minorias étnicas foram depreciadas na composição da identidade do povo brasileiro.

Os debates sobre a questão racial no Brasil, desde o início dos anos 1980, foram materializados nos Parâmetros Curriculares Nacionais através do tema transversal Pluralidade Cultural como uma tentativa de evidenciar as diferenças culturais e raciais, integrando-se ao currículo e atendendo a reivindicações do movimento negro e de outros grupos que lutam por mais espaço na sociedade. O documento faz referências históricas ao combate à discriminação em relação à população negra e considera a escola como o *locus* positivo para a aprendizagem sobre a diversidade e as questões específicas da raça negra, apontando-se a necessidade de formação de professores capacitados para trabalharem com as diversidades e combater as desigualdades.

A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi marcada por uma série de conflitos. De acordo com Celestino Alves da Silva Jr. (1998, p. 89-90), foi desconsiderado todo um conjunto de propostas e de experimentações em andamento em diversos sistemas municipais e estaduais brasileiros. O autor considera um problema o fato de o MEC ter buscado a assessoria de professores espanhóis, que introduziram suas propostas sem uma reflexão consistente e abrangente sobre os saberes escolares presentes no Brasil. A idéia dos temas transversais foi importada da Espanha, com certas adaptações e compactações da proposta original.

Embora haja divergência entre alguns autores sobre a implantação das propostas previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - e apesar do alerta para que o documento não se torne um discurso ideológico, lacunar do que efetivamente uma proposta curricular -, deve-se ressaltar que o fato de as questões constarem em um documento que traça as diretrizes pedagógicas significa um grande avanço, pois só é possível pensar sobre o que está materializado. (SOUZA, 2001, p. 58). Portanto, a Pluralidade Cultural é uma diretriz curricular que norteia o programa curricular da escola.

O despertar de minha consciência sobre os mecanismos de exclusão das minorias, decorrentes da ênfase dada aos ideais da cultura e valores impostos pelo etnocentrismo dos colonizadores, somente ocorreu na minha maioridade, com o ingresso na Universidade.

Caçula de uma família pobre e negra, felizmente não tive as experiências desagradáveis vivenciadas pelas minhas irmãs mais velhas, que foram vítimas de discriminação pelos patrões, nas residências em que trabalharam como domésticas, ou, nas escolas, pelos colegas e professores. Da infância, recordo-me de um fato que marcou muito a minha família. Na igreja católica que freqüentávamos, no mês de Maria havia procissões, e durante a missa se fazia um ritual de coroamento da santa, ocasião em que o pároco escolhia uma criança para colocar a coroa em Nossa Senhora. Minha mãe, então muito católica, fez uma roupa branca e me vestiu de “anjo”, mas no momento da escolha o vigário afastou-me e escolheu uma outra menina, branca. Devido à minha idade, não entendi a atitude do padre, mas lembro-me de minha mãe e das vizinhas argumentarem que tal fato tinha ocorrido devido à cor de minha pele, pois eu era a única que estava vestida adequadamente, conforme o costume da igreja, mas mesmo assim fui rejeitada. Após esse episódio, minha mãe deixou de freqüentar a igreja.

Na adolescência, por me destacar no esporte, como jogadora de handebol, e ter características e condições intelectuais de liderança, acredito que isso me possibilitou driblar os problemas e conflitos vivenciados pela maioria dos negros em relação à identidade, auto-estima e discriminação.

O ingresso de minha irmã mais velha no movimento negro proporcionou-me contato com as discussões em torno da questão racial no final de 1980, porém não havia nenhum significado para mim essa problemática, entretanto tais discussões serviram para que eu começasse a me questionar sobre o assunto.

Na trajetória escolar, em escolas públicas, percebia que havia alunos e alunas negras, porém a partir do Magistério, essa presença foi diminuindo. Em meus cursos superiores de Letras, Pedagogia e Direito, em instituições privadas, havia, em média, três alunos negros por sala de aula. Na seleção de 2003 para o Mestrado em Educação da UCDB, fui a única candidata negra aprovada.

O mesmo ocorre no campo profissional. A presença de diretoras escolares e de professoras universitárias negras é significativamente menor do que as de etnia branca. Essas considerações nos confirmam que não há como negar a desigualdade social, econômica e cultural em relação à população negra no Brasil.

No campo educacional, discutir essas questões torna-se mais complexo e conflituoso, pois há de se considerar, além da diversidade, da diferença racial, aspectos

relacionados à formação dos professores, ao currículo, às relações de poder. O trabalho escolar dependerá do grau de consciência da escola e dos professores no sentido de questionar os significados dos conhecimentos considerados como verdades absolutas ao longo da história da humanidade. E essa tarefa não é tão simples assim.

Recentemente, fui surpreendida pelo questionamento de minha filha Amanda, de seis anos: “Mãe, você sabe por que os escravos negros apanhavam”? Respondi “não”, para verificar o motivo da indagação. “Porque eram preguiçosos”, complementou ela. Perguntei-lhe então de onde ela havia tirado tal conclusão, ao que me respondeu que havia aprendido com a professora da 1ª série. Tratava-se do estudo do 13 de Maio na escola – “Libertação dos Escravos”.

Uma outra experiência do cotidiano escolar foi a exigência de uma professora para que eu, na condição de diretora, tomasse providências com alunos de 5ª série que não queriam aceitar no grupo uma aluna negra.

Esses conflitos também estão presentes nos livros didáticos que retratam o discurso hegemônico e homogeneizador da cultura dominante, do colonizador, e nos leva às seguintes indagações: Quais foram os mecanismos que, ao longo da história, contribuíram para a hegemonia da cultura branca e negaram a das minorias¹? De que forma o pensamento europeu colonizador influenciou na história da humanidade? Como a escola tem tratado a cultura e a valorização do povo negro? Qual é a importância da escola na formação da identidade de uma criança negra?

Esses questionamentos encontraram respaldo no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, na linha de pesquisa três, denominada Diversidade Cultural e Educação Indígena. Esta linha de pesquisa estuda a diversidade cultural, contemplando questões que permeiam as relações entre educação, cultura, multiculturalismo e interculturalidade, como dimensão epistemológica. A realidade que mais se apresenta no contexto da linha de pesquisa é com relação às comunidades

¹ Em *Minorias: Retratos do Brasil de Hoje*, Maia (2004) esclarece que o conceito de minoria é genericamente aceito pelas Nações Unidas como grupos distintos dentro da população do Estado, possuindo características étnicas, religiosas ou lingüísticas estáveis, que diferem daquelas do resto da população; em princípio numericamente inferiores vítimas de discriminação. No Brasil compreende os ciganos, os indígenas, os negros, as mulheres, os portadores de necessidades especiais, os homossexuais, os idosos, as crianças. Disponível no site: <<http://www.iiedc.org.br>>. Acesso em 10 out. 2004. Em relação à população negra, o termo retrata uma situação social numericamente menor e conseqüentemente mais frágil, considerando-se que a população negra representa 45% da população brasileira. (HENRIQUES, 2001).

índigenas², seguidas de outras culturas. São categorias relevantes, entre outras, diferença, diversidade cultural, pluralidade cultural, identidade, fronteira, negociação cultural e etnia, na perspectiva da totalidade e que colocam em questão as relações interativas entre a escola, a sociedade e os seus múltiplos espaços histórico-educativos.

A presente pesquisa integrará as dissertações com potenciais multiculturais³ defendidas pelas universidades de Mato Grosso do Sul. Constatamos que na Universidade Católica Dom Bosco, no período de 1996 a 2003, foram defendidas cento e treze dissertações, sendo 11 projetos de pesquisa voltados para a temática da pluralidade cultural, abordando questões como gênero, identidade, escola rural e problemática indígena, com predominância para esta última. No ano de 2003, foram selecionados três projetos relacionados à cultura étnica (negra e indígena).

Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no período de 1991 a 2002, foram defendidas cento e sessenta e três dissertações. A questão negra foi abordada em três dissertações, enquanto que a questão indígena, a cultura japonesa e a cultura alemã, em uma cada.

A formação em Ciências Jurídicas possibilitou-me olhar sob a lente do positivismo a enorme dificuldade que há no estabelecimento de algum dispositivo legal que vise a influenciar o comportamento das pessoas e estabelecer uma nova visão social. A sociedade apresenta uma natural rejeição a mudanças, e a tendência é contrariar a norma preestabelecida. Sob esse aspecto, considero que as políticas educacionais e as de redução das desigualdades sociais somente terão seus objetivos alcançados quando demonstrarem, aos destinatários da nova regra, o benefício que será gerado para eles próprios. A proposta deve ser a demonstração de que a inclusão das minorias representará o desenvolvimento para todos os segmentos da sociedade.

Assim, buscou-se investigar o desenvolvimento da temática Pluralidade Cultural através da Proposta Pedagógica da escola. Consideramos que a Pluralidade Cultural visa a abordar a presença de todos os grupos étnico-culturais que compõem a sociedade brasileira, mas a opção em investigar o significado deste documento para a população negra deve-se ao fato de eu pertencer a este segmento populacional e à intenção

² O Estado de Mato Grosso do Sul possui a segunda maior população indígena do Brasil. (Programa Guarani/Kaiowá - UCDB-2004).

³ CANEM, Ana; OLIVEIRA, Ângela Maria A. de. **Multiculturalismo e Currículo em Ação**: um estudo de caso. Disponível em: <<http://www.autoresassociados.com.br>>. Acesso em: 10 out. 2004.

de identificar quais os desafios e as possibilidades da escola na formação de indivíduos numa sociedade plural e híbrida.

A proposta de desenvolver o estudo numa escola de remanescentes de quilombo decorreu do interesse de saber se há diferenças no tratamento dado às questões relativas à temática da pluralidade e da identidade do negro.

A escolha dos sujeitos participantes da pesquisa recaiu sobre os professores que atuam da 5ª à 7ª série do Ensino Fundamental, pelo fato de estes atuarem por componentes curriculares, ministrarem aulas em diversas turmas e estarem em contato com um maior número de alunos, o que possibilita mais abrangência da temática.

O principal procedimento adotado para a coleta dos dados desta pesquisa foi a análise dos documentos escolares que fundamentam a prática pedagógica, a entrevista semi-estruturada com professores e equipe pedagógica e a observação com vistas a detectar a efetivação das concepções previstas na proposta pedagógica em relação ao tema investigado.

Foi realizado um total de 30 entrevistas, entre professores, dirigentes escolares, coordenadores pedagógicos e membros da equipe de Gestão de Processos em Educação para a Igualdade Racial da Secretaria de Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, que coordenaram os estudos de elaboração da proposta pedagógica da escola de remanescentes. Nas entrevistas foram levantadas questões relacionadas à proposta pedagógica e ao tema transversal Pluralidade Cultural.

Para apreciação dos depoimentos foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1977, p. 9), pode ser:

[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados [...] oscila entre dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.

De acordo com referida autora, o fundamental não é o que a mensagem diz à primeira vista, mas o que ela veicula, dados o seu contexto e as suas circunstâncias. (BARDIN, 1977, p. 21).

Para realização da pesquisa buscou-se apoio em diversos autores, em especial Stuart Hall (2003), Peter MacLaren (2001), Henry Giroux (1999), Kabengele Munanga (2000), Petronilha Beatriz G. Silva (2000) e Dagmar Esterman Meyer (2001). Esses

teóricos nos permitiram uma reflexão sobre como a diversidade étnico-cultural tem sido discutida em nível nacional e internacional, despertando a atenção de grupos de militância, estudiosos, políticos e professores. Aliados a esses estudos, outros autores foram essenciais para a compreensão da complexidade dessas questões, no campo do currículo e no cotidiano escolar. Ressaltamos as abordagens feitas por Ana Canen (2001), Marisa Vorraber Costa (2002), Vera Maria Candau (2002), Antônio Flávio Barbosa Moreira (2001), Tomaz Tadeu da Silva (2001), Jurjo Torres Santomé (2003) e José Gimeno Sacristán (2001).

Este trabalho está organizado da seguinte forma:

No primeiro capítulo, apresentam-se a contextualização das questões relacionadas à pluralidade étnico-cultural e as desigualdades sócio-econômicas brasileiras. Analisamos os conceitos raça e etnia, multiculturalismo, interculturalismo e Estudos Culturais, apontando as principais contribuições desses estudos quando abordam a diversidade dentro de cada cultura, sua multiplicidade e complexidade, orientadas pela hipótese de que entre as diferentes culturas existem relações de poder e de dominação que devem ser questionadas. Destacamos o tratamento dado à cultura negra no espaço escolar, onde é considerada como inferior, pela lógica da homogeneização da cultura branca.

No segundo capítulo, analisa-se a construção dos conceitos de raça, racismo e discriminação racial no Brasil, que alimentaram e retroalimentaram as bases da cultura hegemônica no Ocidente; elencam-se alguns casos de discriminação racial e enfocam-se os dispositivos legais de combate ao racismo e à discriminação racial no Brasil.

No terceiro capítulo, apresentam-se os aspectos metodológicos utilizados na pesquisa de campo, a análise dos dados e o estudo comparativo referente às escolas investigadas. Demonstra-se de que forma as escolas desenvolvem o tema transversal Pluralidade Cultural, confrontando a literatura com a realidade encontrada e considerando as características e peculiaridades de cada unidade de ensino.

Nas considerações finais, pontuam-se algumas possibilidades de a escola assumir o desafio de articular a cultura do aluno com a cultura da escola, visando à promoção de uma educação inclusiva e plural.

A pesquisa de campo contribuiu para compreender a dinâmica do processo ensino-aprendizagem e perceber de que forma a escola e os professores tratam a questão da pluralidade cultural ou o que eles consideram relevante na construção de uma Proposta

Pedagógica que possibilite uma educação voltada para a superação das desigualdades e a construção de práticas pedagógicas democráticas e não-preconceituosas, capazes de articular educação, diferença e cidadania.

Esta pesquisa contribuiu para que eu despertasse para o verdadeiro compromisso de uma educadora negra diante dos enfrentamentos a serem travados pelos afro-descendentes numa sociedade permeada por relações sociais assimétricas e desiguais, que hierarquiza as diferenças culturais, dá voz a certas identidades e silencia outras, pela instituição de discursos considerados verdadeiros e legítimos.

Como educadores e pesquisadores, o nosso desafio é descobrir caminhos transformadores, é transgredir discursos instituídos, é lutar pela reconstrução de identidades marginalizadas, buscando a construção de uma sociedade mais igualitária.

CAPÍTULO I

COMPREENDENDO ALGUMAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A minha dimensão de universalidade é a presença de todas as particularidades.
(AIMÉ CESAIRE apud ROMÃO, 2004).

CAPÍTULO I

COMPREENDENDO ALGUMAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

1.1 O Multiculturalismo e a Educação Escolar

No Brasil, o trinômio pluralidade racial⁴ e cultural, cidadania e igualdade tem sido debatido tanto no campo da educação como em outros relativos às Ciências Sociais e Humanas. Não se constitui em um tema virgem entre os estudos que tratam dessas questões, tendo em vista que está sendo debatido há mais de um século.

A multiplicidade de culturas e etnias tem caracterizado as sociedades modernas, e, sendo assim, o multiculturalismo, enquanto corrente teórica, surge como uma perspectiva de compreender o processo de formação e desenvolvimento da sociedade brasileira, cada vez mais marcada pela heterogeneidade, a qual ocorreu desde a formação da nação brasileira com a miscigenação de índios, brancos e negros.

Os brasileiros afro-descendentes constituem a segunda maior nação negra do mundo, atrás somente da Nigéria. (HENRIQUES, 2001). **Em 1999**, conforme tabela 1, de

⁴ A utilização deste termo se dá pelo fato de que ele consta na literatura, nos textos jurídicos e nas pesquisas estatísticas quando se discute a situação do negro no Brasil.

acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)⁵, entre os cerca de **60 milhões de indivíduos** que compunham a população brasileira, 54% se declaravam brancos; 39,9%, pardos; 5,4%, pretos; 0,46, amarelos e 0,16%, índios.⁶

A evolução histórica mostra (tabela 1) que os brancos eram minoria no século XIX, representando 44% da população em 1890. De acordo com Andrews (1992) e, também, Silva (1992), a forte imigração europeia ocorrida entre o final do século e os anos de 1930 implicou uma recomposição racial da população brasileira, com a participação dos brancos alcançando 64% no recenseamento de 1940.

Tabela 1 - Evolução histórica da população brasileira (1890-1999)

Cor	(Em %)											
	Anos											
	1890	1940	1950	1960	1980	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999
Amarela *	-	0,7	0,8	0,8	0,8	0,4	0,5	0,5	0,4	0,4	0,5	0,5
Branca	44,0	63,5	61,7	61,0	54,8	54,4	54,2	54,4	55,2	54,4	54,0	54,4
Indígena	-	-	-	-	-	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1	0,2	0,2
Parda	41,4	21,2	26,5	29,5	38,5	40,1	40,1	40,1	38,2	39,9	39,5	39,9
Preta	14,6	14,6	11,0	8,7	5,9	5,4	5,1	4,9	6,0	5,2	5,7	5,4

Fonte: Censos Demográficos e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 1992 a 1999.

Nota: * Até 1980 a população de cor amarela estava inserida na categoria “outros”.

Antes de meados do século XX, no entanto, as imigrações aparentemente deixaram de ser um elemento crucial na recomposição demográfica da população brasileira, e, desde então, como diz Silva (1992, p. 7), “[...] a dinâmica demográfica passa a ser regida basicamente pelos regimes de mortalidade e de fertilidade e, no caso da composição por cor, também pelo padrão de intercasamento”. De forma independente das variações no longo período, vê-se que a composição por cor da população brasileira apresenta-se bastante estável a partir da década de 1980. Observa-se na tabela 1, a partir da década de 1980, a manutenção de um padrão relativamente estável da composição racial brasileira, que resultou de um processo contínuo, entre os anos de 1940 e 1980, de redução das populações preta e branca e aumento da população parda. Ao longo da década de 1990 confirmam-se os patamares estabelecidos no início dos anos de 1980, com os brancos

⁵ As informações estatísticas aqui apresentadas baseiam-se nas estimativas da pesquisa domiciliar amostral - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) - aplicada anualmente pelo IBGE. Observe-se que não foi realizada pesquisa no ano de 1994.

⁶ A PNAD pergunta ao entrevistado “qual a cor ou raça” dos membros do domicílio. O universo de respostas para essa questão é pré-definido, possibilitando a escolha somente entre as opções branca, preta, amarela, parda e indígena. Nesse trabalho, quando nos referimos à população negra ou afro-descendente no Brasil, estamos considerando o conjunto das populações parda e preta declaradas nas PNADS.

representando cerca de 55%, e os negros (pardos + pretos), cerca de 45% da população brasileira.

A descrição da composição racial da população pretende servir de parâmetro para identificar, no decorrer do trabalho, em que medida os negros estão em desvantagem em relação aos brancos no que se refere à distribuição das oportunidades sociais no Brasil.

De acordo com Maria Aparecida da Silva (1998)⁷, as características do multiculturalismo são: o reconhecimento da filiação de cada indivíduo a um grupo cultural; o destaque da herança cultural de cada um desses grupos, para que os demais possam apreciá-la e respeitá-la; a afirmação da equivalência dos vários grupos étnico-culturais de uma dada sociedade; a postulação (por vias legais ou não) do direito dos grupos sociais de manterem suas singularidades culturais e o enaltecimento da diversidade como característica positiva das sociedades modernas.

A problemática da diversidade cultural e do respeito pelas diferenças tem sido objeto de análise no Brasil e no mundo, resultando na construção de políticas que visam a solucionar os conflitos ou pelo menos amenizá-los.

Segundo Candau (2002, p. 10), nos Estados Unidos da América, a origem da abordagem multicultural pode ser situada, aproximadamente, há quarenta anos, a partir dos movimentos de pressão e reivindicação de algumas minorias étnico-culturais, principalmente negras.

No Brasil, a partir dos anos de 1980, além da luta dos afro-descendentes pela conquista de direitos, de seu efetivo exercício, bem como respeito à diferença, multiplicaram-se os debates, as análises e estudos teóricos sobre a importância do multiculturalismo.

Essa luta tem sido obstaculizada pela constante atualização do mito da democracia racial, esta entendida como processo de mascaramento do desrespeito pelas diferentes culturas e identidades existentes na sociedade brasileira e pela predominância da cultura e pensamento do colonizador, que exclui as minorias étnicas, provocando, dessa forma, as desigualdades sociais.

Gimeno Sacristán (2001, p. 92), teórico espanhol, ao discorrer sobre a forma pela qual o multiculturalismo se apresenta na Espanha, ensina que ele pode ser interpretado de formas diversas e abrigar significados conflitantes.

⁷ Historiadora e coordenadora executiva do Núcleo de Educação e Formação Política do Geledés, Instituto da Mulher Negra.

Para Sacristán, o multiculturalismo pode ser entendido por corrente teórica que reduz a diversidade cultural a um consenso social, no qual predomina a cultura dominante, pelo processo de homogeneização de culturas diversificadas; outras correntes empregam o multiculturalismo para mascarar as relações sócio-raciais e consideram válida qualquer perspectiva cultural; há, ainda, as correntes teóricas que reconhecem a sociedade plural, mas não discutem as implicações que essa realidade produz aos grupos dominados.

Além dessas, há também aquela corrente que para o autor possui uma “visão não-etnocêntrica da cultura” e admite o pluralismo cultural sem nenhum questionamento. O autor alerta que a adoção de qualquer uma dessas correntes depende de uma decisão política prévia, a qual demonstrará qual é o significado do multiculturalismo para determinada sociedade.

De acordo com Munanga (2000), o multiculturalismo pode tornar-se uma “faca de dois gumes”, pois, em nome do respeito à diversidade cultural ou étnica, foram promovidas em países europeus novas formas de discriminação e de subalternização racial, étnica e cultural.

É necessário questionar quais os significados que estão agregados a este conceito, pois, ao mesmo tempo em que ele pode servir para conscientizar sobre a diversidade, também pode dar margem à discriminação, se for empregado para hierarquizar as diferenças culturais. Daí a importância do papel da escola e dos professores no sentido de promoverem uma educação voltada para a diversidade e não para a desigualdade.

McLaren (1999) também ressalta a questão da ambigüidade que pode ocorrer quando da interpretação do multiculturalismo, ao narrar que o seu primeiro livro, *Cries from the corridor: The new Suburban Ghettos*, foi recomendado por um membro da **Kus Klux Klan - KKK**⁸, numa entrevista de rádio, como subsídio para que a sociedade, ao conhecer o mau-comportamento das crianças, postulasse a mudança das leis de imigração a fim de manter pessoas de pele escura fora do país. (Revista Extra Classe, 1999). O autor

⁸ A denominação parece ter origem do grego *kyklos* (círculo), e se acrescentou *klan* para efeito de aliteração. Foi fundada por veteranos confederados, que se sentiam cansados após o final da Guerra de Secessão, encerrada em 1865 nos EUA, e da Depressão no Sul do País. No início do século XX houve um renascer dessa ideologia. Atualmente, a KKK ainda sobrevive forte e influenciadora e de uma maneira sem fronteiras através da internet, arregimentando militantes para sua cruzada de ódio e intolerância. É uma instituição impregnada pelo racismo, preconceito e de índole criminosa. Para se tornar membro da KKK é preciso: não ser judeu, ser branco, defender a pátria até as últimas conseqüências e ser um bom cristão (REVISTA SOCIEDADES SECRETAS, n. 12, São Paulo: Escala, 2003).

demonstrou que, sem ter nenhuma intenção, personificou a ideologia dominante do europeu de pele branca, bem-educado, reforçando a ideologia pedagógica cultural.

Essas afirmações nos fazem levantar o seguinte questionamento: o modelo multicultural adotado na sociedade brasileira visa à promoção do convívio pacífico dos indivíduos pertencentes às diversas culturas e etnias num mesmo espaço social ou tornou-se mecanismo de mascaramento das minorias e ocultamento das desigualdades em uma sociedade plural?

A prática da tolerância com os culturalmente dominados não implica somente respeito ou aceitação das diferenças, mas também - e principalmente - garantia de equidade e qualidade das condições sócio-econômicas e educacionais.

Cabe ressaltar, por outro lado, que a tolerância e a aceitação podem resultar na acomodação. Ou seja, no reconhecimento da diferença sem a preocupação de que haja uma alteração desse quadro. O que se espera é que a promoção da igualdade se efetive, e todos os cidadãos possam exercer a sua cidadania plenamente.

A “Folha de São Paulo” de 15 de julho de 2003 apresentou uma matéria sobre desigualdade, assinada por Luciana Constantino, com o seguinte título: “Negros deixam a escola antes dos brancos”. O estudo aponta dois dados preocupantes relacionados à desigualdade racial na educação brasileira: 1º) alunos negros, quando ingressam na escola, param de estudar antes que os brancos; 2º) de 1995 a 2001, apresentaram uma queda mais acentuada no desempenho escolar.

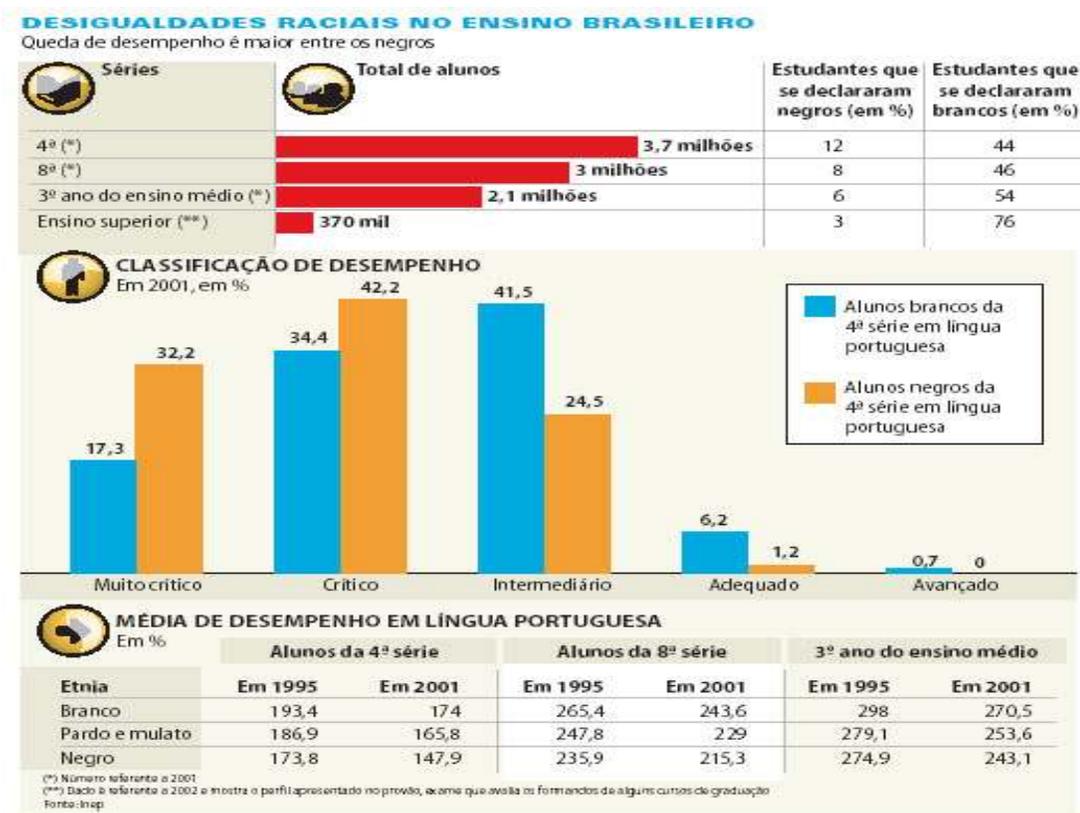
O levantamento também reforça o resultado de um trabalho de pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) divulgado em maio: estudantes negros estão aprendendo menos do que brancos de mesmo nível social e da mesma escola. “Isso mostra que o preconceito influencia no desempenho do aluno. Existe um racismo difuso que impacta a auto-estima do negro”, diz Carlos Henrique Araújo (1999, entrevista), diretor de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), responsável pelo estudo.

Baseada em dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2001, a pesquisa mostra que, dos 3,7 milhões de alunos matriculados na 4ª série em escolas públicas e privadas, 12% se declararam negros, e 44%, brancos, conforme demonstra a figura 1. O percentual de negros diminui para 8% na 8ª série e para apenas 6% no 3º ano do Ensino Médio. O caminho é inverso para brancos: 46% e 54%, respectivamente. “Os

negros são sistematicamente expulsos do sistema de ensino” diz Araújo (1999). Os dados mostram que, de 1995 a 2001, houve uma queda geral na qualidade de ensino, mas entre os negros ela foi mais acentuada.

Enquanto a nota média em Língua Portuguesa de alunos brancos matriculados na 4ª série caiu de 193,4 para 174, a dos negros baixou de 173,8 para 147,9, conforme demonstra a figura 1. No 3º ano a situação é ainda pior: a média na mesma disciplina caiu de 298 para 270,5 entre alunos brancos e de 274,9 para 243,1 entre alunos negros. A escala de notas do SAEB vai de 125 a 425, e o exame é aplicado a cada dois anos para alunos de 4ª e 8ª séries e 3º ano do Ensino Médio.

O INEP também selecionou os dados usando classificações de desempenho que variam de “muito crítico” a “avançado” quando analisa o desempenho dos alunos negros, conforme se constata na figura 1.



Fonte: Folha de São Paulo, 15/07/2003.

Figura 1 - Desigualdades Raciais no Ensino Brasileiro

Entre estudantes da 4ª série que fizeram a prova de Língua Portuguesa, 74,4% dos negros enquadraram-se nas classificações “crítico” ou “muito crítico”, ou seja, não foram alfabetizados adequadamente após quatro anos de estudo. O índice cai para 51,7% entre os brancos. Para Araújo (1999), esses resultados mostram que o racismo existe, mesmo não sendo explícito. “O racismo difuso cria uma sensação no aluno de que não conseguirá obter sucesso”, afirmou.

Os resultados apontados na pesquisa demonstram que o acesso à escola e a permanência bem-sucedida nela variam de acordo com a raça/etnia da população. As trajetórias escolares dos alunos negros apresentam-se bem mais acidentadas do que as percorridas pelos alunos brancos.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de se repensar a estrutura curricular, os tempos e os espaços escolares, bem como analisar-se se a estrutura rígida da escola brasileira é apta para atender à demanda da população negra, pois não há como negar o caráter excludente das escolas do nosso País.

As práticas educativas que se pretendem iguais para todos, muitas vezes, acabam sendo discriminatórias, pois, dependendo da teoria, da prática apresentada, em prol do discurso da equidade, pode-se incorrer no erro da homogeneização, em desrespeito às diferenças. Neste sentido, Gomes (2001, p. 86) ressalta:

Partir do pressuposto de que os sujeitos presentes na escola são todos iguais e por isso possuem uma uniformidade de aprendizagem, de cultura e de experiências, os que não se identificam com esse padrão uniforme são defasados, especiais e lentos, é incorrer em uma postura que ao desqualificar uma referência, reproduz uma dominação.

Não basta, portanto, reconhecer a diferença, mas também identificar se o próprio reconhecimento não se tornará instrumento a favor da hierarquização cultural, na qual a cultura do grupo social dominante passa a ser considerada superior, devendo, conseqüentemente, ser incorporada pelo grupo social dominado.

Na visão de McLaren (2000, p. 110-135), há quatro formas de multiculturalismo: o multiculturalismo conservador, o humanista liberal, o liberal de esquerda e o crítico e de resistência. Trabalhando com os princípios preconizados pelo *darwinismo* social, os adeptos do multiculturalismo conservador postulam que as pessoas não pertencentes ao grupo social branco são inferiores cognitivamente e culturalmente,

privilegiam a assimilação cultural como mecanismo de integração social e desconsideram as culturas de origem dos indivíduos. Essa forma de multiculturalismo visa à homogeneização da diversidade cultural.

Os teóricos que integram o multiculturalismo humanista liberal postulam a idéia de igualdade entre os seres humanos, a equivalência cognitiva que permite a todas as raças lutarem na sociedade capitalista. Eleggem as diferenças de oportunidades educacionais e sociais como elementos que dificultam o acesso ao mercado capitalista.

A terceira categoria, o multiculturalismo liberal de esquerda, enfatiza a diferença cultural e sugere que, ao se destacar a igualdade de raças, ocultam-se aquelas diferenças culturais importantes, entre elas as que são responsáveis por comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes. Os teóricos desta categoria são considerados essencialistas por McLaren (2000, p. 121), pelo fato de que desconsideram o contexto histórico e político; logo, a diversidade existiria “[...] independentemente de história, cultura e poder”.

O multiculturalismo crítico e de resistência, quarta tipificação do multiculturalismo elencada por McLaren, compreende que as representações de raça, classe e gênero se constituem como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e representações. A cultura não é harmoniosa e consensual; a democracia é conflituosa e tensa; a diversidade deve ser construída a partir de uma política crítica e comprometida com a justiça social. A diferença é considerada sempre como um elemento de cultura, poder e ideologia.

A distinção entre diversidade cultural e diferença cultural é tratada com propriedade por Bhabha (2003). Na visão desse autor, a diversidade cultural, que diz respeito ao reconhecimento da pluralidade de culturas presentes na sociedade, admite a presença de múltiplos valores, crenças e costumes culturais **pré-concebidos**, ou seja, é mantida em um enquadramento temporal relativista, intocado pelas inter-relações que dão origem ao intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade. A diversidade cultural, neste contexto, apresenta uma tendência à polarização dos costumes e tradições, considerando a miscigenação, o sincretismo, como uma fatalidade que necessita ser evitada.

A diferença cultural, ainda de acordo com Bhabha (2003), é o processo da enunciação da cultura como cognoscível, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Nas palavras do autor (2003, p. 63):

Se a diversidade é uma cultura da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através da qual as afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campo de força, referência e aplicabilidade e capacidade.

Nesse sentido, as diferenças culturais não são consideradas meras informações transmitidas aleatoriamente, mas sim construções histórico-culturais reconstruídas e re-significadas pelos agentes dos diferentes grupos sociais que redescobrem o valor de suas culturas e experiências, dificultando assim a efetivação das normas do poder que objetivam legitimar a sujeição e a dominação do outro. De acordo com Azibeiro (2003, p. 93):

[...] a cultura hegemônica não domina inexorável e unilateralmente as demais, uma vez que, na trama complexa e termos com outras culturas, não permanece imune às influências e às mudanças de significados. [...] falar em diferenças culturais, portanto, remete a assumir uma postura de compromisso com a produção de espaços de exercício de uma cidadania plural. Tal perspectiva, em vez de tentar enquadrar todos os indivíduos num único estado de direito universal, quer possibilitar a criação de um campo de forças em que cada conjunto de significados pode eclodir e interagir.

Nesta perspectiva, verifica-se que as discussões a respeito da diversidade cultural trazem várias implicações e nos levam a refletir as questões com muita cautela.

A tentativa de padronização de culturas a partir de um eixo comum, ou seja, sob a ótica do descobridor⁹, que, ao considerar o outro como descoberto, lhe atribui a condição de inferior, confere ao grupo dominante um *status* privilegiado, uniformizando a cultura do sujeito branco.

Como já mencionado anteriormente, o mero reconhecimento da diversidade étnico-cultural não é garantia de justiça social. Percebe-se que o discurso da existência e da aceitação de uma sociedade multicultural provoca certa “acomodação social” no tocante à condição sócio-econômica dos indivíduos na sociedade.

Nos Estados Unidos da América, desde o início do período pós-abolição do regime escravista, foram estabelecidas leis que, mesmo segregacionistas, definiram as regras das relações sociais, fomentando a luta dos indivíduos por objetivos comuns num mesmo grupo racial.

⁹ Em “O Fim das Descobertas Imperiais”, Santos (2002, p. 23) discute a relação de poder que se estabelece entre o descobridor e o descoberto, e a produção da inferioridade como sustentáculo da descoberta imperial.

No Brasil, o mito da democracia racial configura-se como maior obstáculo na luta dos afro-brasileiros¹⁰ pela conquista de direitos e seu efetivo exercício, bem como pelo respeito às diferenças. A luta pela conquista de direitos é marcada no início do século por uma liderança afro-brasileira considerada como precursora do multiculturalismo brasileiro.

Caracterizados por Florestan Fernandes como homens letrados e **semi-letrados**, Francisco Lucrecio, Raul Joviano do Amaral, José Correa Leite e outros eram negros que se singularizavam por suas capacidades de crítica, de organização e pelas posições que assumiram ante os problemas que enfrentaram no período pós-abolição, e, preocupados com as dificuldades que penalizavam os afro-brasileiros, decidiram lutar contra as políticas estabelecidas que privilegiavam os imigrantes e dificultavam a integração dos afro-brasileiros em São Paulo. (SISS, 2004).

Esse grupo de negros abnegados, para contrapor as afirmações de que no Brasil o negro não tinha problemas (como se a discriminação racial e o preconceito não estivessem presentes na sociedade brasileira), utilizaram como mecanismo de contestações a Imprensa Alternativa Negra (IAN)¹¹ e a Frente Negra Brasileira (FNB).¹²

Mais tarde, com a dissolução da Frente Negra Brasileira, outras tentativas para a integração dos negros à sociedade ocorreram sob a forma de mobilização, elencadas por Siss (2004) como movimentos de protesto e pressão ao Estado para integrarem-se plenamente à sociedade: Congresso Afro-Campineiro, ocorrido na cidade de Campinas (SP) em 1938; fundação da Associação dos Brasileiros de Cor, na cidade de Santos (SP); a Associação José do Patrocínio (1941), no Rio de Janeiro; a União dos Homens de Cor dos Estados Unidos do Brasil (1943), organização esta que também existia na cidade de Porto Alegre, e o Teatro Experimental do Negro (1944-1964), este, sem dúvida, a mais

¹⁰ O termo afro-brasileiro será abordado no capítulo I

¹¹ Imprensa Negra Brasileira - Uma relevante manifestação de luta pela identidade étnica e cidadania na trajetória do negro brasileiro. A chamada Imprensa Negra Paulista, cujo primeiro jornal intitulou-se *O Menelick*, começou a circular em 1915. Os negros paulistas, sentindo a necessidade de um movimento de identidade étnica, e enfrentando as barreiras de uma imprensa branca (grande imprensa) impermeável aos anseios e reivindicações da comunidade, recorreram à solução mais viável, que era fundar uma imprensa alternativa, na qual os seus desejos, as denúncias contra o racismo, bem como a sua vida associativa, cultural e social, fossem expressados. Esse conjunto de periódicos que se sucederam durante quase cinquenta anos influenciou significativamente na formação de uma ideologia étnica do negro paulista e influenciou, de certa maneira, no seu comportamento. (CLÓVIS MOURA, 1992).

¹² Frente Negra Brasileira (16.09.1931) - Fundada em São Paulo, chegou a ter milhares de filiados, estendendo as suas ramificações a vários estados (MA, PE, BA, SE, RS, MG, RJ e ES). Em 1936, a Frente Negra transformou-se em partido político e tinha como órgão oficial o jornal *A Voz da Raça*, que circulou até 1937, quando a Frente foi esmagada pelo golpe do Estado Novo. Foi a mais importante entidade de afro-descendentes na primeira metade do século, no campo sócio-político. (CLÓVIS MOURA, 1992).

importante organização de afro-brasileiros que atuou no período pós-Estado Novo e até os anos 60, importância essa justificada não só por sua durabilidade no tempo, como também por suas significativas realizações. (SISS, 2004).

Segundo Siss (2004), o governo do General Emílio G. Médici, em 1969, proibiu a divulgação de matérias relativas aos indígenas, ao esquadrão da morte, às guerrilhas, ao movimento negro e à discriminação racial. As relações raciais tornaram-se então assunto afeto à segurança nacional. A partir de meados dos anos 70, a questão das relações sociais brasileiras é retomada por novas organizações de afro-brasileiros, as quais obtiveram maior êxito no sentido de avançar as discussões sobre desigualdades e relações raciais, lançando as bases do multiculturalismo no Brasil e do combate ao mito da democracia racial.

Esses movimentos continuaram nos anos 1970/1980, resultando numa análise crítica à história tida até então como verdadeira. Os intelectuais afro-brasileiros e os ativistas do movimento negro repudiaram os conceitos de pseudoliberalidade concedida pela princesa Isabel, a “Redentora”, e elegeram Zumbi dos Palmares, “líder negro herói”, como símbolo da resistência e luta pela liberdade. Repudiaram a data 13 de maio como símbolo do fim da escravidão e escolheram 20 de novembro – data da morte de Zumbi - como Dia Nacional de Luta e da Consciência Negra.

Todas as mobilizações e lutas de afro-brasileiros concretizaram-se com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) contra a discriminação racial, que passou a pressionar o Estado para elaboração e implementação de políticas que incorporassem a questão racial e proporcionassem a diminuição das desigualdades raciais.

Neste contexto, os debates sobre o multiculturalismo intensificam-se, contemplando desde posturas de reconhecimento da diversidade cultural até perspectivas mais críticas de desafio a estereótipos e a processos de construção das diferenças, estas últimas consideradas como perspectivas interculturais críticas ou multiculturalismo crítico. (MACLAREN, 2000).

Nos estudos sobre o multiculturalismo, os termos afro-brasileiro, negro e afro-descendente são abordados de maneiras diferentes, segundo o entendimento de autores, pesquisadores e militantes que discutem as questões étnico-culturais. Longe de pretender esmiuçarmos todas as definições e abordagens, é pertinente contextualizarmos esses termos, haja vista que serão utilizados no decorrer de nossa pesquisa.

De acordo com Cunha Jr., a década de 1970 representou uma nova fase dos movimentos negros, que passaram a rejeitar o emprego da palavra *negro*, sob a alegação de que generalizava todos os descendentes de africanos, rejeitando assim designações como “de cor”, “pretos”, “mulatos”, “pardos” ou “mestiços”. Avançando nessa perspectiva sob o enfoque de etnia, optou-se pelo conceito de afro-descendente. Tal opção deu-se primordialmente devido à preocupação com a categoria cultura, que passou a ser fundamental nas perspectivas educacionais.

No estudo “Africanidade, afrodescendência e educação”¹³, o autor discute a necessidade do referencial de etnia para trato das temáticas da educação dentro de uma perspectiva que contemple as origens africanas do povo brasileiro e a história dos afro-descendentes.

Neste sentido, Cunha Jr. (2001, p. 11) afirma que:

Afrodescendência é o reconhecimento de uma etnia de descendência africana. Esta etnia tem como base comum dos membros dos grupos as diversas etnias e nações de origens africanas e o desenvolvimento histórico destas nos limites condicionantes dos sistemas predominantes de escravismos criminosos e capitalismo racistas.

Nos preparativos para a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, no encontro da América Latina, Roland (2004)¹⁴ explicou que o termo “negro” foi rejeitado devido à associação pejorativa empregada em alguns países. Portanto, a palavra “afro-descendente” teve a unificação política de todos os movimentos negros da América. Esclareceu-se ainda que a definição da palavra afro-descendente está diretamente associada ao tráfico e à escravidão. É um conceito político e não genético, representando descendência dos africanos que foram escravizados.

O termo “afro-brasileiro” quer designar o segmento populacional negro e mestiço da sociedade brasileira que descende de africanos. O emprego desse termo possui pelo menos duas implicações políticas importantes: “a primeira reflete o crescimento no plano da consciência racial entre os negros e, por conseguinte, a formulação de uma

¹³ JÚNIOR, Henrique Cunha. Africanidade, afrodescendência e educação. **Educação em debate**. Fortaleza, n. 42, p. 11, 2001.

¹⁴ ROLAND, Edna - Psicóloga maranhense, relatora geral da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em 31 de agosto a 08 de setembro de 2001 em Durban - África do Sul. Disponível em: <<http://www.portalafro.com.br>>. Acesso em: 06 Out. 2004.

etnicidade afro-brasileira ligada a uma identificação étnica com negros de outros lugares”. Enquanto identificação étnica existisse antes de 1970, ele torna-se mais intensamente político e internacionalizado nesta década. Como reflexo dessa identificação de consciência racial, o termo “afro-brasileiro” e, **por uma menor extensão Negra**, marcou a nova fase de luta social do movimento negro. (SISS, 2004).

Contrapondo-se a essas abordagens, Santos (2004) esclarece que a idéia de que o Brasil é um conjunto em condições favoráveis de muitas culturas diferentes, gerando o desdobramento de um processo civilizatório, é uma conquista democrática da sociedade brasileira, em especial dos movimentos negros e indígenas. Entretanto, como sempre acontece, uma conquista democrática tem dois lados: ela tem um lado de avanço, que, no caso, é evidente, e tem um lado de atraso ou, pelo menos, de inércia.

Segundo Santos, o conceito de afro-brasileiro aparentemente é progressista - e o é, num certo sentido -, mas ele é também, por outro lado, restritivo. É um conceito que não faz justiça, que não dá conta de uma realidade mais profunda do desenvolvimento histórico que é a constituição, a formação e a dinâmica do povo brasileiro como tal.. Talvez isso não acontecesse se na Constituição constasse, ao invés de afro-brasileiro, a palavra negro.

Santos (2004) faz os seguintes questionamentos: O que é negro, exatamente? O que é afro-brasileiro? A partir desses questionamentos, o autor elenca as seguintes considerações: em primeiro lugar, no Brasil, negro é mais do que o descendente de africanos, é muito mais do que afro-brasileiro, e abarca brasileiro que não é descendente direta ou indiretamente de africano; em segundo lugar, negro seria uma cor de pele. A cor de pele é um dado que chama a atenção, mas que pode variar infinitamente, pois uma pessoa considerada preta ou negra na Bahia, por exemplo, pode não ser assim considerada em outra parte do País; em terceiro lugar, quando se fala negro, está se falando de uma pessoa pobre. Mas é claro que há negros ricos, assim como há brancos pobres. Uma quarta ordem de consideração seria dizer que negro é o portador de certo patrimônio cultural: quem gosta de samba é adepto ou, pelo menos, respeita, admira, tem alguma ligação com as religiões afro-brasileiras e assim por diante. Mas é possível a uma pessoa não considerada negra dispor desse patrimônio cultural. Pois bem, então, negro não é uma questão exata de patrimônio cultural. O autor conclui que negro é aquele que se considera

negro, que tem de si a imagem de negro. Enfim, negro seria a pessoa que se julga negra e que é julgada pelos outros como negra.

Essas abordagens são relevantes no sentido de que retratam o movimento e os avanços dos estudos sobre a temática étnico-racial. Entendemos que ser negro e assumir-se negro são questões que possuem uma complexidade maior, não se restringindo a um dado biológico. É uma postura política. O conhecimento dessas questões pode nos ajudar a superar o medo ou o desprezo pelas diferenças raciais presentes na escola e na sociedade. Entender essa complexidade é uma tarefa dos profissionais da educação e da escola.

Considerando-se que educação institucional é um processo do qual o ser humano aprende as regras de conduta que definem a sociedade em que está inserido, isto significa que o processo educativo propicia ao indivíduo o acesso a diversas possibilidades de conhecimentos, valores, comportamentos, significados de conceitos, princípios éticos e morais. Sendo assim, é fundamental analisar como se efetiva a perspectiva multicultural no espaço escolar.

No Brasil, o discurso em defesa da diversidade cultural está presente nos estudos e artigos que questionam os discursos homogeneizadores e etnocêntricos presentes nas práticas educativas. Sob essa perspectiva, foram elaborados documentos referentes a políticas de currículo nacional com o objetivo de trabalhar o multiculturalismo na pedagogia e no currículo escolar.

O Ministério da Educação e do Desporto, ao instituir os Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁵ (PCNs), apresentou como um dos eixos transversais “a Pluralidade Cultural”, com o objetivo de desenvolver estudos sobre a diversidade cultural no âmbito escolar e oferecer informações que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 15), a temática Pluralidade Cultural:

Diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e

¹⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência no investimento no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações e subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 2001, v. 1, p. 13).

excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.

Outra iniciativa recente foi a instituição da Lei Federal n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que dispõe sobre a inclusão da temática História e Cultura Afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio, visando à implementação do Currículo Escolar no sentido de reconhecer e valorizar a cultura e identidade negras.

Essas políticas educacionais representam a pertinência e a necessidade de se viabilizar uma prática pedagógica onde a diversidade cultural seja trabalhada visando à formação de uma sociedade híbrida e plural, em que o diálogo entre as diferenças culturais possa enriquecer os espaços de aprendizagem.

De acordo com estudos realizados por Moreira (1999), Silva (1999), Canen (1999) e Costa (2002), as discussões da problemática da diversidade cultural e da construção das diferenças numa perspectiva multicultural têm tensionado o campo do currículo, no sentido de propor novos olhares para a valorização das identidades culturais ausentes ou negadas em estruturas monoculturais.

O multiculturalismo também tem sido abordado pela academia. Na reunião nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 1999, a questão da diversidade e da desigualdade foi o tema central do evento, indicado como o principal desafio para a educação no futuro.

As diversas formas de expressão da perspectiva multicultural (gênero, sexualidade, etnia, identidade e outras) foram analisadas pelas pesquisadoras Canen, Arbache e Franco (1999) nas dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação de 1981 a 1998, nas áreas do currículo e formação docente presentes nos anais da ANPEd, situando a emergência do multiculturalismo como objeto de pesquisa no contexto educacional brasileiro, no campo do currículo e da formação docente.

Quanto ao estudo intitulado “Pesquisando Multiculturalismo e Educação - O que dizem as dissertações e teses” (1999), foi, no entendimento das pesquisadoras, considerado relevante. Primeiro, pela possibilidade de visualização do desenvolvimento da temática do multiculturalismo nas pesquisas realizadas; segundo, porque a produção de pesquisas docentes nos programas de pós-graduação permitiu delinear tendências curriculares nos programas de pós-graduação, identificando regiões em que a temática tem

sido mais abordada. E uma terceira perspectiva partiu da constatação de que teses e dissertações representam fontes iniciais para artigos e capítulos de livros, constituindo-se em produção de conhecimentos com desdobramentos relevantes na área educacional.

As discussões travadas pelas pesquisadoras foram norteadas pelas seguintes questões: “Em que medida e sob que enfoques teóricos e metodológicos a reflexão multicultural, discutida na literatura, nos debates recentes e em políticas curriculares nacionais, emerge como objeto de pesquisa na produção de teses e dissertações em currículos e formações docentes? O emprego da palavra multicultural, por si só, asseguraria a presença do multiculturalismo como eixo configurador das reflexões empreendidas? Quais as ênfases, silêncios e potencialidades da produção analisada em termos de construção de identidade discentes e docentes híbridas, multiculturalmente comprometidas?” (CANEN; ARBACHE; FRANCO, 1999).

Após o estudo realizado, as autoras concluíram que ainda não há uma intencionalidade quanto ao marco teórico de multiculturalismo; não é possível falar de multiculturalismo na década de 1990 mas sim de uma rede de categoria que evidencia preocupações voltadas para as discussões multiculturais. Questões ligadas a gênero, etnia, raça, deficiência, identidade, entre outras, demarcaram a trajetória de construção de um campo de saber transdisciplinar. A seleção das pesquisas que contemplam preocupações multiculturais deu-se a partir do olhar multicultural crítico sobre a categoria identidade, sob o argumento de que a presença de uma sensibilidade a seu caráter de construção e visualização delinearía o potencial multicultural crítico presente nos trabalhos analisados, independentemente da presença explícita dos termos multicultural ou intercultural.

As categorias multicultural e intercultural ficaram ausentes na produção em currículo e formação docente, o que revela a importância de se alinhar, com mais consistência, a produção acadêmica nacional e internacional sobre o campo do multiculturalismo, conforme demonstra a tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição dos trabalhos com potencial multicultural crítico de 1986 a 1998

CATEGORIAS	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98
CURRÍCULO	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	2	1
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	1	0	0	0	0	1	1	1	0	2	0	1	1
MULTICULTURALISMO/INTER-	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1

Fonte: Abrache, Canen e Franco, 1999.

Nesse sentido, Canen, Arbache e Franco (1999, p. 15) salientam:

[...] parece importante ressaltar a importância de não se utilizar as categorias multiculturais de etnia, raça, gênero e outras como fins em si mesmos, sob pena de congelamento identitário, em detrimento de uma análise mais ampla dos processos de sínteses e hibridizações culturais, na constituição de identidades.

Ainda neste mesmo sentido afirmam:

Em sociedades multiculturais marcadas por desigualdades, racismos e neonazismos que se manifestam, de forma cada vez mais assustadora, em nosso mundo contemporâneo, a produção de pesquisas que questionem discursos homogeneizadores e busquem formas alternativas de valorização da pluralidade cultural e desafio a construções discursivas xenófobas e discriminadoras torna-se, nessa visão, uma necessidade vital para a reflexão curricular e educacional no início do novo milênio. (CANEN; ARBACHE; FRANCO, 1999, p. 15).

Essas considerações acerca do multiculturalismo nos possibilitam questionar os paradigmas estabelecidos numa educação marcada pelo monoculturalismo e avançar nas discussões sobre as questões de etnia, raça, gênero. As contribuições dos estudos da perspectiva multicultural servem para iluminar a relação teoria *versus* prática, a fim de que se possa melhor responder aos desafios da construção de uma sociedade plural e hibridizada.

Neste contexto, são pertinentes as questões propostas por Costa (1998, p. 65):

Se as culturas são singulares e constituem os seus significados em uma semântica e léxico próprios, parece impossível falar de uma cultura a partir de outra, sem praticar alguma forma de violência, sem imposição de sentidos. Seria então concebível e exequível um projeto que aspire ao diálogo entre culturas diferentes? Culturas diferentes podem conversar entre si? É possível conceber projetos coletivos que preservem as diferenças?

Essas indagações nos permitem refletir sobre as possibilidades da escola, enquanto espaço de tradição e tradução, desenvolver ações pedagógicas voltadas para a construção de uma educação intercultural. Os temas transversais representam uma possibilidade que pode ser desenvolvida através da proposta pedagógica da escola.

1.2 O Desafio do Interculturalismo na Educação

Educação intercultural é um processo tipicamente humano e intencional coerente com a pluralidade, dirigido à otimização do desenvolvimento de habilidades e competências referentes, em primeiro lugar à diferença, à peculiaridade e à diversidade dos povos, e, em segundo, à própria identidade cultural dos demais e à das comunidades, de forma que resulte numa ‘cultura mestiça’ ou de sínteses. (ESTÉBANEZ, 2003).

O documento da UNESCO de 1978, intitulado “Declaração sobre Raça e sobre Preconceitos Raciais”, foi um dos primeiros textos a propor os conceitos fundamentais da educação intercultural. A Declaração (UNESCO, 1978, p. 1) estabelece:

[...] todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica, contribuem conforme sua própria índole para o progresso das civilizações e das culturas, que, na sua pluralidade e em virtude de sua interpretação, constituem o patrimônio comum da humanidade.

Enfatiza: “[...] o processo de descolonização e outras transformações históricas conduziram a maioria dos povos precedentemente dominados a recuperar sua soberania, de modo a fazer com que a comunidade internacional seja ‘um conjunto universal e ao mesmo tempo diversificado’.” Reconhece, enfim, “[...] o direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e ao desenvolvimento da sua própria vida cultural no contexto nacional e internacional”. (UNESCO, 1978).

A reflexão intercultural no Brasil tem sido realizada por diversos estudiosos - Canen (1999), Candau (2003), Fleuri (2004), Munanga (1996), Silva (2000) e Valente (1996) -, que apontam a origem dessas reflexões nos conflitos das relações étnicas e culturais permeadas pelas relações de poder; nas lutas sociais no plano econômico-político, como os movimentos operários e sindicais; nos movimentos relacionados ao direito do consumidor; na luta pela terra, somada aos movimentos que se articulam no sentido de conquistar o reconhecimento de suas identidades de caráter étnico (indígenas, negros) e de gênero (movimento das mulheres, de homossexuais).

A sociedade contemporânea convive com algumas realidades antes ocultadas ou ignoradas. As questões relativas ao gênero, raça, etnia, orientação sexual, religião e classe social vêm conquistando espaço na sociedade e são bandeiras conduzidas por indivíduos politizados que reivindicam seus direitos.

Essas questões estão presentes no âmbito da escola, e o reconhecimento da diversidade tem sido abordada em discursos e experiências didáticas ou curriculares nos

últimos anos, entre as quais podem ser citadas as experiências de educação indígena, o reconhecimento da cidadania para homossexuais, o reconhecimento da cultura infantil, as cotas para negros nas universidades e a proposta curricular, apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, de se tratarem essas questões na forma de tema transversal, objeto de nossa pesquisa.

Ainda que esses avanços possam ser considerados como embrionários e insuficientes, representam uma conquista, um espaço de resistência.

No âmbito educacional, a gênese destas reflexões obedece a origens e motivações diferentes em diversos contextos, como no europeu, no norte-americano e no latino-americano.

Segundo Jordan (*apud* CANDAU, 2000, p. 49), a perspectiva surge não somente por razões pedagógicas, mas principalmente por motivos sociais, políticos, ideológicos e culturais. A origem desta corrente pedagógica originou-se há aproximadamente trinta anos nos Estados Unidos da América, a partir dos movimentos de pressão e reivindicações de algumas minorias étnico-culturais, principalmente negras. Estes protestos antidiscriminatórios encontram eco em outros países ocidentais - por exemplo, grupos asiáticos na Inglaterra, índios no Canadá, aborígenes na Austrália, indonésios na Holanda. Ao mesmo tempo em que foram implantados os direitos civis reivindicados, começaram a proliferar, por parte dos grupos como os acima mencionados, as correlativas demandas sociais, culturais e educativas. Se é verdade que os diferentes grupos étnico-culturais se mostraram ativos durante esses anos em pressionar os poderes públicos a favor de uma recuperação de sua identidade cultural e, inclusive, de uma consideração escolar de suas diferentes línguas e culturas, não é menos real o hiato existente entre os ideais democráticos pluralistas proclamados pela maioria dominante e as práticas mais ou menos discriminadoras que os grupos minoritários continuam freqüentemente experimentando em nossos dias.

Neste sentido, perspectiva intercultural em educação não pode ser dissociada da problemática social e política presente em cada contexto. Relações culturais e étnicas estão permeadas por relações de poder. Daí seu caráter, muitas vezes, contestador e conflitivo.

No caso europeu, a preocupação por trabalhar os processos educativos sob essa perspectiva nasce do fenômeno da imigração, da presença na Europa ocidental, cada vez

mais numerosa nas últimas décadas, de pessoas provenientes dos mais variados continentes, da África, Ásia e América Latina, assim como, na última década, do Leste Europeu. Esta realidade cria novas situações, entre as quais a presença maciça de estrangeiros nas escolas públicas dos diferentes países, provocando uma problemática complexa e, em muitos casos, conflitiva. A maior parte das políticas adotadas por estes países tende a enfatizar a inserção dessas populações no novo contexto, favorecendo a assimilação cultural, muitas vezes realizada tendo por base o fato de se ignorar e mesmo negar a cultura de origem desses grupos. Recentemente, também o reconhecimento das diferentes nacionalidades presentes no mesmo país tem favorecido o desenvolvimento desta preocupação no bojo dos esforços de promoção de uma educação intercultural, como é o caso da Espanha. O fato é que as experiências de educação multicultural, utilizando diferentes abordagens e metodologia, vêm multiplicando-se no contexto europeu e norte-americano, assim como uma ampla produção acadêmica vem desenvolvendo-se, acompanhada da promoção da pesquisa na área. (CANDAUI, 2000).

No entanto, no que diz respeito à América Latina, a preocupação intercultural nasce a partir de outro horizonte. Para Zúñiga Castillo e Ansión Mallet (*apud* CANDAUI 2000, p. 50-51), esta abordagem surge em relação às populações indígenas. Referidos autores, referindo-se ao Peru, salientam:

As primeiras demandas de exigências educativas que emanam da diversidade cultural de nosso país se deram nas primeiras décadas deste século, graças a José Carlos Mariátegui e Luis E. Valcárcel. Conjuntamente com as necessidades de ordem étnico e cultural, eles perceberam as necessidades sócio-econômicas das populações quéchua e aimaras. [...] o problema do índio no Peru é o problema da terra. Valcárcel propõe o funcionamento de Núcleos Escolares Camponeses que oferecessem uma educação integral às crianças, que incluísse componentes de preparação para o trabalho, um de caráter agropecuário e outro técnico.

A partir dessa época são várias as experiências educativas realizadas em diferentes países latino-americanos, orientadas a atender de modo mais adequado a diferentes grupos sociais e culturais marginalizados. Especialmente a partir da década de 1950, os movimentos de educação popular contribuíram de modo muito significativo e enriquecedor para promover processos educativos a partir dos componentes culturais dos diversos grupos populares. (CANDAUI, 2000).

De acordo com Nascimento (2000, p. 65-66), no Brasil a emergência do sujeito índio no cenário nacional se dá no centro das discussões que começaram a acontecer de

maneira mais organizada e formalizada a partir da década de 1970, quando, fortalecidos pelos movimentos políticos ocorridos na época (importante momento histórico brasileiro, dentro do processo de abertura perante o esgotamento da ditadura militar de 1964), os índios começam a emergir de um processo de resistência já existente, mas, ainda assim, subjogados por uma política de Estado centralizadora, de integracionismo, que descaracterizava o quadro de diversidade e desestruturava, no interior das comunidades, o conceito e o desejo de alteridade. Segundo a autora, surgiram nesse período manifestações de religiosos, cientistas, sertanistas e da imprensa, denunciando a violação dos direitos indígenas.

A discussão sobre interculturalidade nos leva a refletir sobre a relação entre as identidades culturais existentes no Brasil. A sociedade brasileira é multiétnica, composta desde a sua formação por uma imensa diversidade de culturas.¹⁶

O reconhecimento de nossa diversidade étnica implica saber que os fatores constitutivos de nossa identidade social não se caracterizam por uma estabilidade ou fixidez natural. Os aspectos que traduzem nosso pertencimento (culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas, nacionais) sofrem contínuos deslocamentos ou descontinuidades (FLEURI, 2003).

Para Hall (1999), as sociedades modernas são caracterizadas pela diferença, o que produz uma variedade de posições de sujeitos, isto é, de identidades. A desintegração dessas sociedades não se efetiva totalmente, não porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, de algum modo, ser articulados conjuntamente. E acrescenta:

¹⁶ Souza e Fleuri (2003, p. 54) ensinam que os índios (nome genérico que Cristóvão Colombo usou por pensar ter chegado à Índia), na época da descoberta das Américas (nome atribuído pelos europeus em homenagem a Américo Vespúcio), eram constituídos por cerca de mil a 3 mil povos diferenciados, falando centenas de línguas e dialetos, agrupados em 133 famílias lingüísticas. Desenvolveram relações sociais complexas, realizando amplos processos migratórios e construindo civilizações poderosas. Exemplo é a civilização maia de Yucatán, que teve seu auge entre 300 e 900 d.C., expandido-se até a chegada dos espanhóis e sua destruição, agenciada pela ocupação liderada por Hernán Cortez. As terras do Brasil atual são povoadas há pelo menos 15 mil anos (ossos humanos em Lagoa Santa, cerâmica no baixo Amazonas). Constituíam dezenas de grupos tribais, falando línguas dos troncos Tupi, Macro-jê, Aruak, Karib, Pano, Tukano e outras. Em 1500, eram mais de novecentos grupos étnicos que somavam perto de 5 milhões de pessoas (enquanto Portugal tinha 1,5 milhão). Esses povos são dizimados (em 1957 chegam a 100 mil habitantes; hoje contam cerca de 180 etnias com pouco mais de trezentas pessoas) por processos de desagregação social agenciados principalmente pelas estratégias de invasão, escravização e mesmo pelas doenças (tuberculose, varíola) trazidas pela colonização européia. As relações multiétnicas se ampliam e se complexificam com o sistema escravocrata da colonização português, que produziu a importação violenta de povos africanos, e com a política de colonização do território nacional iniciada no século XVIII, que favoreceu a imigração de enorme contingente de povos da Europa, do Oriente Médio e da Ásia. Hoje a população brasileira constitui-se de modo eminentemente híbrido.

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais 'lá fora' e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com 'as necessidades' objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais.

A identidade é constantemente transformada, na medida em que os sujeitos se confrontam com sistemas de significações e representações culturais que se modificam constantemente, colocando em evidência o jogo das identidades e suas complicações políticas. Hall (1999, p. 18-20), ao abordar esta questão, analisa a complexidade da identidade narrando o fato ocorrido com Clarence Thomas, um Juiz negro que foi acusado de assediar uma mulher negra, sua ex-colega, Anita Hill. As audiências do julgamento causaram um escândalo público e polêmico, mobilizando a sociedade norte-americana. Alguns negros apoiaram o assediador, baseados na questão de raça; outros, a eles se opuseram, tomando como base a questão sexual. Alguns ainda estavam divididos, dependendo do fator identitário que prevalecesse (seu sexismo ou seu liberalismo). As mulheres negras estavam divididas, dependendo da identidade que prevalecesse (sua identidade como negra ou sua identidade como mulher). Os homens brancos estavam divididos, dependendo da forma como se identificavam com respeito ao racismo e ao sexismo. As mulheres brancas estavam divididas, conforme a sua posição ou manifestação de apoio ao feminismo. Além dessas fragmentações identitárias, havia também a questão da classe social, entre um membro da elite judiciária e uma funcionária subalterna.

Neste jogo de identidades perante uma mesma situação, Hall (1999, p. 20-21) fez as seguintes considerações: as identidades eram contraditórias, cruzando-se ou deslocando-se mutuamente; as contradições se estabeleciam tanto fora, na sociedade, atravessando grupos políticos estabelecidos, quanto no consciente de cada indivíduo; nenhuma identidade singular (de classe, de gênero, de raça) pode alinhar as diferentes identidades numa única, abrangente, que possa servir como uma categoria mobilizada por meio da qual todos os interesses e todas as variadas identidades de pessoas possam ser representadas; a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado num processo descrito como uma mudança de uma diferença.

Neste sentido, Fleuri e Souza (2003, p. 57) consideram:

[...] Quando as diferenças culturais são consideradas numa perspectiva estereotipada, focalizam-se apenas as manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais. Deixa-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem.

A educação intercultural coloca-se como uma modalidade que propõe um outro pensar, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, contrapondo-se àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante. A educação intercultural reconhece o valor intrínseco de cada cultura, defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários e a construção de relações recíprocas entre esses grupos. (SOUZA E FLEURI, 2003).

A educação intercultural propõe uma relação que se dá não abstratamente, mas entre pessoas concretas, entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação, relações essas que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade. Sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos. Estereótipos e preconceitos - legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão - são questionados, e até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções (FLEURI, 2000).

O autor salienta ainda:

A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica mudanças profundas na prática educativa [...] pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e incluindo a diversidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação de educadores(as) (FLEURI, 2000, p. 78).

O desafio de promover uma educação intercultural não se restringe a determinadas populações específicas, como se somente delas fosse exigido o esforço de reconhecimento e valorização das culturas diferentes da sua de origem. Hoje, urge ampliar este enfoque e considerar a educação intercultural como um princípio orientador, teórica e praticamente, dos sistemas educacionais na sua globalidade.

A perspectiva intercultural contribui para fortalecer a luta dos movimentos de minorias que reivindicam o direito e respeito à opção sexual diferente, do movimento de

mulheres que almejam igualdade de gênero, de afro-brasileiros e indígenas por igualdade de direitos. A afirmação da diferença traduz-se num princípio para conquistar a igualdade.

Santomé (2003, p. 167) destaca:

A reflexão sobre o verdadeiro significado das diferentes culturas das raças ou etnias é uma das importantes lacunas que ainda existem. É precisamente em momentos como os atuais, em que surgem problemas devido ao fato de que raças e etnias diferentes tratam de compartilhar ou utilizar um mesmo território que esse vazio mais se deixa sentir.

Candau (2002, p. 58-59) considera fundamental, para se promoverem processos educativos em uma perspectiva intercultural, a adoção das seguintes medidas:

- a articulação das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas;
- o reconhecimento e valorização da diversidade cultural com as questões relativas à igualdade e ao direito à educação como direito de todos;
- promover um enfoque global à cultura escolar e a cultura da escola como um todo, a todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como a cada uma das escolas e ao sistema de ensino como um todo;
- trabalhar os ritos, símbolos e imagens, presentes no dia-a-dia da escola e a auto-estima dos diferentes sujeitos e construir relações democráticas que superem o autoritarismo e o machismo tão fortemente arraigados nas culturas latino-americanas, constituem desafios iniludíveis.

O fortalecimento do movimento negro, a produção acadêmica com base nos indicadores apresentados e a luta pela igualdade contestam a pirâmide sócio-econômica e cultural quanto à situação de brancos e negros.

Os brancos do Brasil encontram-se no topo, considerados responsáveis pelo nosso processo civilizatório, e, na base, os negros e indígenas, sujeitos estereótipos que contribuíram com suas culturas folclóricas e exóticas para caracterizar o modo particular de ser do brasileiro.

As organizações negras têm denunciado os processos de exclusão a que os negros estão submetidos na sociedade brasileira. Estudos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE) demonstram as desigualdades sócio-econômicas e educacionais. Esta realidade provoca um distanciamento do Brasil dos padrões reconhecíveis no cenário mundial como razoáveis em termos de justiça distributiva. Nos dados apresentados

observa-se que a taxa de escolarização entre negros e brancos equivale-se até o término do Ensino Fundamental. Entretanto, a partir do Ensino Médio, ocorre um distanciamento a cada ano, o qual se acentua no Ensino Superior.

Esses dados têm sido utilizados para fomentar políticas de ações afirmativas em benefício da população negra e indígena, visando proporcionar a essas etnias o ingresso nas universidades pelo sistema de cotas¹⁷.

Atualmente, percebe-se que, apesar de a taxa de escolarização da população negra evoluir, o índice é baixo, comparado aos da população branca, conforme se verifica na tabela 3.

¹⁷ A questão da política de cotas para negros na educação superior no Brasil, academicamente, surgiu no Estado do Rio de Janeiro com o Projeto-de-Lei nº 4.339, em 1993, de autoria da deputada estadual Benedita da Silva (PT/RJ), cuja proposta previa instituição de cota mínima de 10% das vagas existentes em instituições do ensino superior para setores étnico-raciais socialmente discriminados (negros e índios). (GENTILI, 2002, p. 6). Em Mato Grosso do Sul, a Assembléia Legislativa determinou (Lei nº 2.605/03, de autoria do deputado Estadual Pedro Kemp, PT-MS) reserva de 20% das vagas para negros e índios na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS.

Tabela 3 - Taxa de Escolarização Líquida por Cor ou Raça, Segundo Nível/Modalidade de Ensino

População Total								
Nível/ modalidade de ensino	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001
	Total							
Educação Infantil	13	14	25	25	26	27	28	31,2
Ensino Fundamental	81	83	85	86	88	91	92	93,3
Ensino Médio	18	19	22	24	26	30	33	37,8
Ensino Superior	4,0	4,0	5,0	6,0	6,0	6,0	7,0	9,0
Branca								
Nível/ modalidade de ensino	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001
	Total							
Educação Infantil	13,9	15,08	26,3	26,6	27,7	27,7	29,03	32,12
Ensino Fundamental	87,5	88,05	90,02	90,06	92,25	93,4	94,3	94,9
Ensino Médio	27,4	28,13	32,6	34,3	38,4	41,3	44,7	50,7
Ensino Superior	7,3	7,7	9,2	9,4	10,1	11,1	11,8	14,3
Negra								
Nível/Modalidade de ensino	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001
	Total							
Educação Infantil	13,6	14,7	23,6	23,3	25,4	26,1	27,0	30,02
Ensino Fundamental	75,3	77,5	80,8	82,4	85,0	88,6	90,6	91,8
Ensino Médio	9,3	10,4	12,1	13,6	14,8	18,8	21,5	25,1
Ensino Superior	1,5	1,5	2,0	1,8	2,0	2,1	2,5	3,2

Fonte: IBGE/PNAD microdados. Elaboração: IPEA/Disoc/2004.

Notas: (1) A população negra é composta de pardos e pretos.

(2) A PNAD não foi realizada em 1994 e 2000.

Avanços significativos têm sido alcançados em benefício das minorias. Em relação aos afro-brasileiros, destacam-se: a conscientização que as entidades sindicais desenvolvem nas empresas para que adotem políticas de diversidade nos processos de seleção; a capacitação para o mercado de trabalho; a análise crítica dos instrumentos didáticos empregados na educação; a organização política das comunidades quilombolas no fortalecimento da identidade étnica e racial dos afro-brasileiros, as políticas de cotas, e, na esfera jurídica, a efetivação de instrumentos legais que coíbem práticas discriminatórias. (CARNEIRO, 2003).

Esses avanços, se não foram ainda suficientes para reduzir o fosso das desigualdades sociais, certamente contribuiriam para demonstrar à sociedade a necessidade de buscar, em todos os segmentos, novas alternativas para modificar essa situação.

O espaço educativo é permeado por todas as relações entre os padrões culturais diferentes, que resultam numa complexa teia de significações. Estas, que se efetivam na relação entre sujeitos com padrões culturais diferentes, são a substância da educação intercultural. (FLEURI E SOUZA, 2003).

Para esta pesquisa, os conceitos sobre raça e etnia servem de alicerce no sentido de iluminar os nossos estudos, tendo em vista que as políticas educacionais, o currículo e a escola utilizam-se dessas construções teóricas para nortear suas ações.

1.3 Raça ou Etnia - A Substituição da Terminologia Elimina o Preconceito?

O racismo nos desgasta a todos nós, tanto às vítimas como os outros. As atitudes e a conduta racialmente discriminatórias estão profundamente enraizadas nas nossas instituições e na nossa constituição psíquica individual. Muitas vezes não percebemos a existência das idéias baseadas em raças e influências sutis e poderosas que estas exercem sobre nós. Como alguns já observaram corretamente, por meio de nossas políticas nacionais, e sobretudo de nossas ações e atitudes individuais, acabamos construindo raça todos os dias (FRANKLIN A. THOMAS, 2000, p. 2).

As relações sociais no Brasil estão marcadas pelas questões raciais, de gênero e de classe. Essa realidade reclama estudos nos diversos campos do conhecimento, tais como Sociologia, História, Antropologia, Pedagogia, Direito, Psicologia, Arquitetura e outros, na tentativa de compreender a complexidade das relações sociais presentes na sociedade brasileira.

A pesquisa sociológica no Brasil, conforme Barcelos (1993) e Silva (1991), aponta o fator étnico-racial como variável importante de classificação dos indivíduos na escala social, desmistificando assim o mito da democracia racial, alimentada durante anos em nosso País como forma de absorver as tensões sociais e mascarar os mecanismos de exploração do outro, do diferente.

O estudo sobre raça e etnia tem sido efetuado por diversos autores¹⁸ no sentido de localizar, ao longo da História, os fatos que deram origem a estes conceitos e o significado atual dos mesmos. Embora haja divergência sobre o emprego ou a adequação dos referidos conceitos, estes são relevantes para o entendimento dos debates atuais, no sentido de indicar a evolução do conceito de raça, as modificações ocorridas pelo conceito de etnia e o que eles representam na atualidade quando se discute a história dos grupos étnicos que compõem a nação brasileira.

¹⁸ Banton (1998); Cornel (1994); Rosemberg (1987); Poutignat e Fenart (2000); Cashmore (2000); Barth (2000); Hall (2003); Meyer (2001).

Conceitua-se raça como uma categoria social constituída por referências sociais, culturais e históricas que tomam as diferenças para desqualificar o outro. A literatura que aborda esta categoria é ampla, e os autores possuem diferentes entendimentos.

A origem do termo raça, assim como as demais categorias da sistemática biológica - espécie, gênero, família e outros -, resultou da necessidade de o homem classificar e sistematizar a extrema variabilidade e descontinuidade do mundo vivo.

De acordo com a coletânea de estudos da Barsa (1998, p. 16-20), em 1738 o sistemata sueco Lineu¹⁹ inseriu os homens na ordem dos primatas e classificou-os em uma única espécie, a do *homo sapiens*. Subdividiu, então, a espécie única em quatro grupos ou variedades. O vocábulo raça, no entanto, somente apareceu com o sentido atual na literatura biológica, em 1755. Foi empregado pelo antropólogo alemão Johann Friedrich Blumenbach,²⁰ um dos fundadores da Antropologia, para designar grupamentos populacionais humanos diferentes.

Em função das discordâncias surgidas em torno do problema racial, houve, por parte dos antropólogos, uma proposta para seu abandono e substituição por uma expressão nova, não comprometida: grupo étnico. Coube então à Biologia e à Antropologia a missão de remover as bases pseudocientíficas invocadas para justificar a hierarquização entre indivíduos e povos.

Considerando-se o processo histórico do conceito de raça, podem-se distinguir duas fases: a primitiva, da Antropologia clássica, que se estende de 1775 até aproximadamente 1940, e a fase moderna, que se inicia em 1940 e se mantém até os dias atuais.

Para a Morfologia e a Antropologia Clássica, o conceito de raça era essencialmente tipológico. As raças eram descritas em termos de médias estatísticas para os caracteres em que elas diferiam entre si, e a reunião do sistema de médias constituía um padrão racial, o qual era utilizado para uma classificação final do indivíduo. Esse conceito

¹⁹ Carl Von Linné, conhecido como Lineu a partir da forma latinizada de seu nome Carolus Linnaeus, fundador da história natural moderna, dotou-se de uma linguagem positiva rigorosa e universal para a classificação dos seres vivos. A publicação de sua obra *Systema Natural* (1735) trouxe progressos ao estudo da botânica e mantém-se ainda em vigor na classificação sistemática dos seres vivos. (BARSA, 1998, v. 12, p. 46).

²⁰ Filiologista alemão, especialista em anatomia comparada, chamado de pai da antropologia física, publicou, em 1817, *Institutos de Fisiologia*. (BARSA, v. 1, 1990, p. 76).

encontrava fundamentação científica na teoria biológica da herança pelo sangue, admitida unanimemente na época pelos estudiosos.

Entre outros aspectos, a teoria da herança pelo sangue admitia que as populações tendem a uma homogeneização ou uniformidade pelas gerações e convergem para uma média ideal das populações que eram originalmente diversificadas. Esse entendimento serviu de fundamento pseudocientífico da noção de raça pura. Acreditou-se que havia, primitivamente, raças puras, uniformes e de características bem definidas. A miscigenação de seus representantes teria originado as populações atuais, que exibiriam, em diferentes proporções, misturas das características originais. Corporificou-se, assim, a concepção de raças superiores.

O conceito tipológico de raça foi suplantado pela redescoberta das leis de Mendel²¹ (1900), que, aliadas ao teorema básico da genética das populações (Teorema de Hardy-Weinberg), demonstraram que: a herança não se opera pelo sangue mas sim por intermédio de genes ou unidades hereditárias; a herança é particulada, isto é, os genes são entidades concretas, imiscíveis, que mantêm sua individualidade; o que se herda são genes e não caracteres (ou fenótipos); os diferentes genes que condicionam caracteres diferentes não são herdados em bloco, mas, muito pelo contrário, eles se separam e se recombinaem ao acaso, permitindo todas as combinações teoricamente possíveis; cada indivíduo reproduz-se sexualmente por fertilização cruzada e possui um equipamento genético único e que não se repete; em função das premissas anteriores, a variabilidade genética dos indivíduos e das populações se mantém indefinidamente sem que ocorra a pretensa homogeneização genética das populações; por fim, torna-se cientificamente inadmissível falar em médias de constituições genéticas ou genótipos.

A principal contribuição da genética para a criação do conceito moderno de raça foi a demonstração de que as classificações raciais deveriam fundamentar-se na frequência relativa de genes, tendo como unidade operacional a população e não indivíduos isoladamente. A partir desses estudos, geneticamente raça passou a ser conceituada como populações mendelianas que diferem na frequência de certos genes ou

²¹ Johann Mendel, monge austríaco que durante sete anos (1856 a 1863) fez experiências com plantas de características distintas e percebeu que tais características não se diluíam nem resultavam em meios termos, mas mantinham-se distintas. (Ervilhas amarelas cruzadas com ervilhas verdes produziam ervilhas amarelas e não amareladas). As leis mendelianas estabeleceram a base para o estudo exato da hereditariedade, da genética. Disponível em: <www.geocities.com>. Acesso em 2004.

estruturas cromossômicas. (THEODOSIUS DOBZHANSKI *apud* BARSA, 1998, v. 12, p. 18).

Outra contribuição para o estudo da categoria raça foi feita por uma equipe de cientistas chefiadas pelo biólogo americano Alan Templeton (1998), que, após comparar mais de oito mil amostras genéticas colhidas aleatoriamente de pessoas de todo o mundo, comprovou que não há raças entre os humanos, porque as diferenças genéticas entre grupos das mais distintas etnias são insignificantes. (Santos, 2000). A pesquisa ratificou a conclusão a que chegaram estudos realizados anteriormente, ou seja: não importa a cor da pele, as feições do rosto, a estatura, ou mesmo a região geográfica de qualquer ser humano, pois geneticamente todos são muito semelhantes.

Em seus estudos, Banton (*apud* NUNES, 2002, p. 121) analisou, inicialmente, a concepção de raça desde a sua origem como linhagem e designação, que estaria presa à concepção de mundo criada por Deus, segundo a qual todos seriam obras de sua criação; raça como tipo, onde são relativizadas as interpretações bíblicas, assentando-se então em explicações de cunho biológico; raça como subespécie, de acordo com a qual foram apresentadas duas maneiras opostas de abordar a diversidade humana: uma visão etnológica (raça como linhagem) e uma visão antropológica (raça como tipo); raça como *status*, segundo a qual, entre tantos outros critérios, a riqueza e o estilo de vida seriam detalhes que confeririam distinções às pessoas.

O conceito de raça, apesar dos estudos realizados ao longo dos anos, tem sido utilizado por certas ideologias para sustentar que há raças superiores e inferiores, desconsiderando-se as afirmações de que a humanidade constitui uma espécie única, apesar das diferentes raças, caracterizadas por traços morfológicos mais ou menos definidos. A construção de raças possui enfoques diversos, dependendo do local (fator geográfico), da época (fator histórico), da intenção (fator político) e dos aspectos culturais.

No Brasil, os debates sobre as definições de raça não são pacíficos, mas nem por isso deixam de ser necessárias, para que se possa compreender a sua dimensão político-ideológico numa sociedade como a brasileira, que pretende ser democrática e racialmente integrada.

João Carlos Nogueira (2002), sociólogo e educador, apresenta as seguintes definições:

Raça como classificação: definição de um grupo ou pessoa conectada por uma origem comum. Segundo o autor, a palavra entrou para a língua inglesa no século XVI. Desde então, e até o começo do século XIX, foi usada, principalmente, para se referir a características comuns, apresentadas em virtude de uma mesma ascendência.

Raça como significante: esta definição pretende tratar o conceito de raça no nível do discurso, colocando-se em oposição aos outros enfoques do tema. Significante é uma expressão, som ou imagem cujos significados são viabilizados somente nos parâmetros do discurso. O enfoque vai para além da crítica ao conceito de raça como um termo biológico equivocado, ou até como um sinônimo para a diversidade cultural: o interesse está no uso popular do termo.

Raça como sinônimo: este conceito foi construído pelas áreas do conhecimento, como a Biologia e a Antropologia Física, que pretendiam montar um esquema para hierarquizar os grupos humanos. Atualmente, para a maioria dos biólogos e, principalmente, para os antropólogos, as formas de classificação em negróides, mongolóides e caucasóides estão ultrapassadas. A discussão fundamental sobre as relações raciais no mundo atual não reserva mais espaço para as categorizações biológicas, embora elas ainda encontrem espaço para sobreviver. Os dados sobre as desigualdades, os critérios de verificação do desenvolvimento humano e, sobretudo, as suas causas, indicam razões ideológicas e motivações sociais como geradores do preconceito racial, da discriminação e do racismo.

Para Cornel West (1994, p. 42), “[...] a negritude não tem sentido fora de um contexto marcado por pessoas e práticas preocupadas com diferenças raciais. Todas as pessoas de pele negra e fenótipo africano estão sujeitas a um potencial abuso hegemônico, dos brancos”. West (1994) e Smiggay (1991, *apud* SOARES, 2000, p. 5) ressaltam que os negros constroem sua imagem conformada a um modelo ideal, “[...] é ideal na cultura do branco”. A partir do momento em que se busca esse ideal, há uma negação de sua própria identidade. As categorias raciais são construídas quando as crenças sobre as diferenças biológicas são usadas para excluir as pessoas. (BANTON, *apud* CARVALHO, 2000).

Essas reflexões são importantes, pois reforçam a necessidade de compreendermos que, ao longo de nossa história, a colonização, a escravidão e o autoritarismo contribuíram para o sentimento de inferioridade do negro. O ideal de branqueamento e o mito da democracia racial foram os mecanismos de dominação

ideológicos mais poderosos já produzidos no mundo e permaneceram no imaginário social, dificultando a ascensão social do negro, visto como incapaz intelectualmente por muito tempo.

A definição pré-concebida de que o grupo humano constitui-se de quatro raças - a branca, a amarela, a vermelha e a negra (note-se a ordem estabelecida propositadamente, que configura a socialmente referenciada) - não é mais aceita cientificamente. Entretanto o racismo no Brasil destaca a “raça branca” pura, mito da supremacia racial, por exercer o poder sobre as outras, entre elas “a raça negra”, que historicamente foi classificada como raça inferior.

Borges (2002, p. 62), ao discutir essa questão, salienta:

Os grupos humanos atuais pertencem à mesma raça justamente porque jamais estiveram separados por período que fossem suficientemente longos para permitir que uma diferenciação genética significativa pudesse produzir-se. No mundo - nunca é demais repetir - não há subespécies ou raças humanas. Seja qual for a cor dos olhos ou da pele, as proporções corporais, a textura dos cabelos, pertencemos todos à mesma espécie, à mesma raça, à mesma humanidade.

A polêmica estabelecida no meio acadêmico e na própria sociedade brasileira quanto ao emprego do vocábulo raça promoveu a adoção do termo etnia, considerado por alguns estudiosos como o mais adequado para discutir as relações entre negros e brancos no Brasil.

O estudo sobre etnia foi realizado com propriedade por diversos autores, entre os quais se destacam **Poutignat e Fernart** (1998, p. 85), que alertaram que na maioria dos casos o termo etnicidade é utilizado mais para tratar um problema de outra natureza (integração nacional, assimilação dos emigrados, racismo) do que como um conceito sociológico que permite definir um objeto científico. Referidos autores informam ainda que o levantamento sobre o conceito de etnia proposto por Isajiw em 1974 punha em evidência a imprecisão e a heterogeneidade do conteúdo (ancestralidade, cultura, religião, raça e língua).

Glazer e Moynihan (*apud* **POUTIGNART; FERNART**, 1998), autores de muita influência na década de 1970, não propuseram nenhuma definição, a não ser sobre a forma muito vaga daquilo que consideravam caráter e qualidade de um grupo étnico. Na visão desses autores, a etnicidade refere-se a um conjunto de atributos ou de traços, tais

como língua, a religião, os costumes, o que a aproxima da noção de cultura. Poderia também significar a presumida ascendência comum dos membros, o que a aproxima da noção do conceito de raça.

De um modo geral, percebe-se que a concepção sobre etnia é também um tanto complexa e resulta em diversos entendimentos e conceituações dos estudiosos do tema.

Outros enfoques sobre a etnicidade surgiram a partir dos estudos realizados por Fredrick Barth na obra “Grupos Étnicos e suas Fronteiras” (1969). **Poutignart e Fernart** (1998, p. 152) afirmaram que, a partir de Barth, foi elaborada uma nova concepção sobre etnicidade e como trabalhar com esse fenômeno, orientando-se que:

- a) a partir de uma linha de demarcação entre os membros e não membros é que se pode determinar o pertencimento étnico;
- b) as identidades étnicas só se mobilizam com referência a uma alteridade. A etnicidade implica a organização de agrupamentos dicotômicos NÓS/ELES;
- c) o que define o grupo étnico são as fronteiras étnicas e não o seu conteúdo cultural interno.

Autores que discutiam a questão da etnicidade confirmaram essas considerações ao apontar o exemplo do *soul*, que só emergiu como expressão da cultura dos negros norte-americanos quando estes, vendo-se expostos à influência cada vez maior da cultura dominante, sentiram a necessidade de definir e manter seus próprios limites e negar aos outros grupos, especialmente aos brancos, o acesso aos valores e aos comportamentos marcados pelo estilo. (SOUL HAMNERTZ, 1969; STAINO, 1980, *apud* **POUTIGNART; FERNART**, 1998, p. 153).

Dessas premissas, tem-se a possibilidade de entender o fenômeno da etnicidade a partir do momento em que se verifica em que contexto e em que condições se estabelecem as fronteiras entre os grupos étnicos. Isso significou analisar novos enfoques elaborados sobre a etnicidade e suas implicações.

Nesse sentido, **Poutignart e Fernart** (1998, p. 129) informam que nas pesquisas o ponto de partida comum “[...] é a distinção analítica entre a organização das relações étnicas e o conjunto dos modos de vida e dos costumes compartilhados por uma população. O que deriva do domínio da etnicidade não são as diferenças culturais empiricamente observadas, mas as condições nas quais certas diferenças culturais são utilizadas como símbolos da diferenciação entre *in-group* e *out-group*”.

Nessa mesma perspectiva, os autores ressaltaram:

[...] a etnicidade não é vazia de conteúdo cultural (os grupos encontram ‘cabides’ nos quais pendurá-la), mas ela nunca é também simples expressão de uma cultura já pronta. Ela implica sempre um processo de seleção de traços culturais dos quais os autores se apoderam para transformá-los em critérios de consignaçoão ou de identificaçoão com um grupo étnico. (POUTIGNART E FERNART, 1998, p. 129).

Pelas considerações acima, infere-se que os traços ou os valores aos quais os autores de um determinado grupo social prendem suas identidades não são necessariamente os mais importantes, mas são os mais significativos, por representarem maior poder de demarcação.

A etnicidade não é uma característica que nasce com o indivíduo; ela é construída na sociedade pelas práticas sociais, é um processo dinâmico. Daí a importância das contribuições dadas pelos Estudos Culturais, segundo os quais a etnicidade ocorre em um processo humano permeado por relações de poder; logo, compreender como ocorrem essas relações é o primeiro passo para o entendimento desse fenômeno. (KREUTZ, 2003).

A esse respeito, Handelman (*apud* POUTIGNART e FERNART, 1998, p. 13) enriquece a discussão ao citar o seguinte exemplo: um americano branco pode conceber a etnicidade como uma ordem hierárquica, com os brancos no topo e os indígenas ou os negros na base, e ao mesmo tempo concebê-la como uma organização lateral, quando ele interage com os brancos de outra origem.

Ressalta-se a importância de se entender a forma pela qual os fenômenos da etnicidade são produzidos, buscando refletir sobre os significados desses fenômenos nos sistemas de significação e de estruturas de poder. Os grupos étnicos, muitas vezes, recebem nomações de atributos que lhe são atribuídos de fora (*out-group*) e que são impostos socialmente. Isto significa que a nomação pode produzir a etnicidade, a qual passa a existir na realidade. (POUTGNART e FENART, 1998).

As categorias raça e etnia estão sempre presentes nas reflexões feitas para se definir como ocorre a produção dos sujeitos culturais numa sociedade permeada por ideologias instituídas por aqueles que detêm o poder. Em decorrência disso, são sempre polêmicas as implicações teóricas e políticas a respeito do emprego desses termos e seus significados.

Stolke e Suárez (*apud* MEYER 2001, p. 73-77) alertam sobre a pertinência e implicações teóricas e políticas do uso dos conceitos de raça ou etnia. Essas autoras feministas trabalham no sentido de construir análises que busquem articular gêneros com raça/etnia, e nesse contexto se dá a discussão conceitual, ao indagarem se sexo está para gênero assim como raça para etnia. A intenção é refletir sobre uma dicotomia básica do pensamento moderno ocidental, a relação entre natureza e cultura e as hierarquizações sociais que são operacionalizadas nesse plano e a partir dele. A opção pelo uso do conceito gênero permitiu deslocar o foco do determinismo biológico presente nas teorizações que trabalhavam com a noção de sexo e as diferenças sexuais, enfatizando a construção social como instância de produção de sujeitos masculinos e femininos, bem como da diferença e da desigualdade que se estabelecem nessa relação. A discussão sobre raça e etnia, no entendimento das autoras, também se dá nesse plano.

O termo étnico (*apud* STOLKE, 2001) ganhou uso mais generalizado no período pós-Segunda Guerra Mundial, em função da repugnância ética das doutrinas racistas, estruturadas com base numa noção biológica de raça, que se desenvolveu fortemente ao longo do século XIX e que culminou de forma trágica com o nazismo. A intenção era enfatizar que os grupos humanos eram um fenômeno histórico e cultural e não categorias de pessoas biologicamente determinadas, exibindo traços hereditários comuns em termos morais e intelectuais. O termo etnia passa a ser empregado para distinguir o fato natural do fato simbólico/social.

De acordo com Suárez, não apenas o conceito de etnia acabou sendo impregnado com os mesmos significados atribuídos à palavra raça, como também o seu uso não coloca em cheque a operação fundamental, ou seja: para ela o problema não é distinguir raça de etnia, mas distingui-las em oposição, com base na dicotomia natureza e cultura. Ao se relegar raça ao reino da natureza, em contraste com a etnicidade, entendida como identidade cultural, estava-se paradoxalmente enfatizando-a, e não a negando como um fenômeno distinto. Os problemas apresentados a partir dessa discussão são vistos pela autora como a lógica das oposições binárias fundamentais que sustentam o funcionamento do pensamento moderno ocidental; o princípio de hierarquização inscrito nessas oposições e que permite transformar diferenças em desigualdades; as noções de essência e universalidade que estão imbricadas nessa operação. A autora entende também necessária, nesse contexto, uma discussão em torno das noções de cultura e de poder, considerando

ainda pertinentes as contribuições dos Estudos Culturais, que têm como foco a cultura em seu envolvimento com relações de poder.

Cultura passa a ser trabalhada nos Estudos Culturais, a partir de Raymond Willians (*apud* MEYER, 2001, p. 74), nos anos de 1960, como sendo um conjunto de todas as experiências de vida de um grupo, o que implicou a inclusão de muitos elementos de análise que antes não se discutiam. De acordo com essa perspectiva, a palavra etnia tem sido usada para designar um grupo de pessoas usadas por uma cultura comum, entendendo-se cultura, segundo Forquin (1993), como um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos constituídos ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular. Essa concepção de cultura dá suporte a numerosos estudos no âmbito da Antropologia.

Cunha (*apud* MEYER, 2001, p. 75) salienta:

A cultura de um grupo étnico não se perde com os movimentos migratórios, mas adquire uma nova função porque nela tendem a se acentuar e viabilizar um número mais restrito de traços culturais que irão garantir a distinção do grupo na sua relação com os outros grupos na sociedade em que estão inseridos.

Nesse mesmo sentido, Giralda Seyferth (1984, p. 58) ressalta: “[...] etnia, grupo étnico e etnicidade referem-se a populações nacionais, quando estas interagem fora dos limites específicos do seu estado nacional”. Para a autora, a etnicidade consiste na interação e diferenciação entre grupos culturais, operando-se dentro de contextos sociais comuns. A idéia de uma cultura de contraste, em que afirma o “nós” diante do “outro”.

Os estudos realizados por Cunha e Seyferth (*apud* MEYER, 2001, p. 75) possuem alguns pontos comuns: a idéia de cultura como conjunto de valores, símbolos e tradições compartilhadas como substratos da formação de grupos étnicos e da etnicidade; a idéia de grupos étnicos é constituída por grupos nacionais, quando estes se deslocam ou são deslocados para fora de seus países, no confronto com outros grupos; a idéia de que a afirmação do grupo étnico e de sua etnicidade envolve uma dimensão política; e, por último, a idéia de uma cultura de contraste.

Na perspectiva dos estudos culturais diante das problematizações feitas a partir do pós-estruturalismo - em que se trabalha com noções de poderes articulados em rede, a partir de múltiplos pontos hierarquizados, heterogêneos e instáveis, que produzem os saberes e estruturam os campos possíveis de ação dos sujeitos humanos e o social em que

estão inseridos -, está em jogo, mais uma vez, uma releitura crítica do conceito de cultura. Esta deixa de ser considerada como um conjunto de experiências e crenças, valores, tradições e hábitos dos grupos humanos para ser concebida de forma muito mais ampla, como conjunto dos “[...] processos, categorias e conhecimentos através dos quais as comunidades são definidas (e se definem) de formas específicas e diferenciadas” (DONALD; RATTANSI, *apud* MEYER, 2001, p. 76). A cultura deixa de ser utilizada como mero conceito para indicar crenças ou tradições comuns e passa a ser empregada num contexto mais amplo, em que se analisa como são produzidos os sistemas de significação, estrutura de poder e instituições.

Moreira e Silva (2003, p. 27) afirmam:

[...] a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão; a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. [...] a cultura é o terreno por excelência, onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais.

As considerações feitas em torno do conceito de cultura são importantes nos estudos que discutem raça e etnia no sentido de que o significado dos termos provoca desacordos e disputas no campo do multiculturalismo e dos movimentos anti-racistas. A questão central não é mais saber se raça existe como categoria biológica, mas sim como essa categoria opera na prática, ou seja, como a lógica racial e as estruturas de referência racial são articuladas e desenvolvidas e com que conseqüências as raças, como categorias, estão sendo conceptualizadas como um instável e descentrado conjunto de sentidos constantemente transformado por lutas políticas (OMI; WINANT, *apud* MEYER, 2001, p. 77).

Conclui-se, do exposto acima, que a discussão pelo uso do conceito etnia no lugar de raça não toca as questões mais centrais que estão em jogo, entre as quais as hierarquias de poder e legitimação inscritas nas instituições e as práticas sociais que produzem e sustentam a opressão e a discriminação racial. É importante analisar se o debate que desloca diferença da natureza para a cultura sustenta-se não mais em idéias de superioridades biológicas inatas, mas em supostas incompatibilidades de tradições culturais.

A etnicidade é definida como uma forma de interação e diferenciação entre grupos culturais dentro de contextos sociais comuns. O conceito de etnia, embora constituído numa perspectiva positiva e de auto-identificação, não desfaz o fato de que as pessoas sofrem discriminação fora de seu grupo. Outro fato é que o conceito de cultura, conectado ao conceito de etnia para sustentar as diferenças sociais, é inoperante pela possibilidade de pessoas de uma mesma etnia não compartilharem, necessariamente, a mesma cultura, ou seja, não há correspondência entre pessoas, cultura e nação.

Existe um consenso na literatura em torno dos conceitos de raça e de etnia. São, ambos, construções sociais, históricas e culturais, em que as diferenças e sua hierarquização são constituídas na relação com o poder de construí-las e de usá-las contra ou a favor das pessoas.

A esse respeito, Carvalho (2000, p. 3) ressalta:

O aspecto importante para o contexto da pesquisa que trabalha com os conceitos de raça e de etnia é que os grupos e as categorias são construções sociais que têm uma base material (a ascendência genealógica, a localização geográfica, o modo de proceder as diferenças físicas, as diferenças de língua etc) e bases que pode ser ideológicas ou imaginárias (os mitos, as fantasias, as suposições, as expectativas, os estereótipos, o sentimento de pertencimento de uma etnia, comportamentos etc).

Apesar das críticas ao conceito de raça e do fato de alguns estudiosos adotarem etnia como o termo mais adequado para discutir as relações entre negros e brancos no Brasil, raça ainda é o termo mais adotado pelos sujeitos sociais, por aproximar-se da real dimensão do racismo presente na sociedade brasileira. Entretanto, quando o Movimento Negro e cientistas sociais falam em raça, não se referem mais à idéia de purismo racial, tampouco de supremacia racial, mas sim baseados numa nova interpretação, numa reapropriação social e política, construída pelos próprios negros.

1.4 Uma Leitura de Cultura, Currículo Escolar e Educação pela Lente dos Estudos Culturais: construindo a transversalidade

A construção de uma sociedade democrática pressupõe investimentos a longo prazo e encontra inúmeros desafios, tendo em vista lidar com realidades complexas e de ampla dimensão.

As sociedades contemporâneas deparam com os problemas que emergem no campo socioeconômico, político e cultural, resultado das profundas transformações na ordem mundial, definidas ao longo do século XX. As questões culturais, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, com o holocausto judeu, ganham destaque no cenário político.

A intolerância e o preconceito têm sido fatores geradores de discórdia e guerras há muito tempo. Autores contemporâneos, ao analisar essas transformações e conflitos, situam suas origens em fenômenos de ordem cultural.

Dentre os estudos contemporâneos, que abordam as questões culturais, situam-se os Estudos Culturais²², que apresentam novas perspectivas para a análise da diversidade e as relações de poder e dominação que devem ser questionadas. Nesse sentido, Silva (2002, p. 134) salienta:

O que distingue os Estudos Culturais de disciplinas acadêmicas tradicionais é seu envolvimento explicitamente político. As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os estudos culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social.

Costa (2002, p. 135), ao analisar as mudanças na concepção de cultura e Estudos Culturais, ensina que estas têm sido objeto de estudo por vários intelectuais, os quais criticam os conceitos predominantes até meados da década de cinquenta. Muitos autores informam que uma nova tendência surgiu na segunda metade do século XIX; então passaram a contestar as concepções inspiradas na tradição arnoldiana²³, cultura

²² Em **Alienígenas em sala de aula**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2003. Cary Nelson, Paula A. Treichler e Lawrence Grossberg apresentam um ensaio que abordam sobre a evolução dos estudos Culturais na Europa. Entre outros autores que trabalham com os Estudos Culturais destacamos: Costa (2002), Giroux (2003), Hall (2003), Silva (2003).

²³ Tradição arnoldiana - Tradição que segue postulados teóricos de Mathew Arnold, cuja obra principal é *culture and anarchy*. A agenda de debates estabelecida por Arnold e os seus seguidores (dentre eles Frank Raymond Leairs) vai permanecer em vigência no período de 1860 a 1950. O foco central deste posicionamento é uma visão elitista e discriminadora de cultura, expressão clássica do pensamento não igualitário há uma suposição elitista e hierárquica de “que existiria uma cultura verdadeira” e, oposta a ela, uma “outra cultura”, a do povo, das pessoas comuns. (COSTA, 2002, p. 135).

estabelecida desde a segunda metade do século XIX e predominante por mais de cem anos nas análises culturais do Ocidente. Arnold defendia a suposta verdadeira cultura em oposição à cultura popular, a qual, na sua versão, era sinônimo de desordem social e política. Segundo as proposições da tradição arnoldiana, surge na primeira metade do século XX, na Inglaterra, uma nova análise cultural para fazer frente ao suposto “declínio cultural”. Essa proposta foi desenvolvida por Frank Raymond Leavis, cuja pressuposição cultural era a idéia de que a cultura sempre teria sido sustentada por uma minoria, que mantinha vivos os padrões da mais refinada existência.

A cultura de massa²⁴ ameaçaria esses padrões, transformando o mundo em massas de indivíduos incultos. Leavis publica um manifesto e seus seguidores propõem introduzir nos currículos escolares um treinamento de resistência à cultura verdadeira (COSTA, 2002, p. 136).

Nesse contexto, surgem novas análises que passam a contestar as concepções arnoldianas e levisistas e integram os Estudos Culturais, consistindo numa verdadeira revolução na teoria cultural, em meados do século XX.

Os Estudos Culturais constituem-se em um campo de estudo amplo e diversificado. Inicialmente, caracterizava-se pelas abordagens centradas nas questões de ideologia e hegemonia. Atualmente, cuidam de novos focos de atenção, transformando-se de acordo com os locais em que as discussões são feitas. Enfocam as relações de poder entre culturas, nações, povos, etnias, raças, orientações sexuais e gêneros que resultam da conquista colonial européia, e analisam como de tais relações assimétricas nascem processos de tradução, resistência e de mestiçagem ou hibridação cultural que levam à formação de múltiplas identidades. (HALL, 2003).

A tarefa urgente e desafiadora para aqueles que se dedicam a lutar pela alteração das relações de dominação e desigualdade existente é questionar os pressupostos do pensamento europeu que legitimam as relações de opressão, dominação e exclusão do outro. O pensamento bipolar estabelece uma hierarquia entre os dois pólos, ou seja, não

²⁴ A expressão cultura de massa tem sido utilizada para designar produções culturais de grande difusão e circulação, entendidas como objetos preferenciais do povo, de discutível qualidade estética. Pode dizer respeito, também, aos gostos de hábitos de vida dos grandes contingentes da população distanciado dos comportamentos e preferências supostamente refinados das elites. Hoje, estas distinções estão cada vez mais diluídas na medida que cultura de massa, cultura erudita e cultura popular estão se interpenetrando e borrando suas fronteiras. O atual *reality show*, apresentado na televisão brasileira com o título de Big Brother Brasil, é um excelente exemplo de produção cultural típica da cultura de massas, que tem agradado a quase todos os distintos segmentos da sociedade (COSTA, 2002, p. 136).

concebe a diferença sem a hierarquização, como demonstra o quadro abaixo, elaborado por Viola Sachs (2002):

Esquema da identidade no imaginário do homem branco norte-americano no século XIX (ainda em vigor):

Deus	Diabo/divindades pagãs.
Cristianismo (protestante).....	Outras religiões e crenças/paganismo.
Civilização/ordem	Selvático/labiríntico.
Luz/dia/brancura.....	Escuridão/noite/preto.
Homem branco/masculino	Mulher/feminino, o negro, o índio.
(<i>the white man</i>).....	(<i>the black man, the red man</i> , cores com conotação negativa).
Mente/razão.....	Corpo/instinto/ intuição/coração.
A verdade/sentido único	Mentira/erro/polissemia.
Lado direito (<i>right</i>)/certo	Lado esquerdo.

A desconstrução²⁵ dessas concepções solidificadas sobre os binarismos constitui-se uma das preocupações dos Estudos Culturais. De acordo com Costa (2002, p. 140-141), embora haja divergência com os postulados da ortodoxia marxista, que desconsidera a luta política fora da experiência vivida - as chamadas “práticas concretas” -, as análises de textos culturais já são consideradas no cenário nacional - e também internacional - como mecanismos de subordinação, de controle e de exclusão, capazes de produzir efeitos cruéis nas arenas políticas do mundo social, pois possuem o poder de narrar pessoas, coisas, eventos ou processos; é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não estatuto de “realidade”.

Foucault (*apud* COSTA, 2002, p. 142) afirma:

As narrativas formam o aparato de conhecimentos produzidos pela modernidade com o objetivo de tornar administráveis os objetos sobre os quais falam. Conhecer o que é governado é parte da estratégia que permite a regulação e o controle dos indivíduos, grupos, processos e práticas.

²⁵ O termo desconstrução vem sendo utilizado para referir-se àqueles procedimentos da análise do discurso (nos moldes adotados pelos filósofos Jacques Derrida e Michel Foucault, entre outros) que pretendem mostrar as operações, os processos que estão implicados na formulação de narrativas tomadas como verdades, em geral, tidas como universais e inquestionáveis. A desconstrução tem possibilitado vislumbrar com nitidez as relações entre os discursos e o poder. Ao contrário do que muitas pessoas pensam, desconstruir não significa destruir. Desconstruir, neste caso, significa uma estratégia de demonstrar para poder mostrar as etapas seguidas na montagem. (COSTA, 2002, p. 140).

Neste contexto, as narrativas presentes nas disciplinas escolares (História, Geografia, Ciências) são governamentais, seja o que a Geografia narra sobre os povos e culturas, seja o que a Biologia narra a respeito de características raciais ou distinções sexuais. Logo, tudo que não se encaixa no padrão estabelecido é visto como anormalidade.

Giroux (2003) ensina que os Estudos Culturais buscam um afastamento enorme em relação às narrativas eurocêntricas, ao conhecimento disciplinar, à alta cultura ao cientificismo e a outros legados inspirados pela diversificada herança do modernismo. Aponta os seguintes pressupostos para esse afastamento: em primeiro lugar, as disciplinas acadêmicas não dão conta da grande diversidade de fenômenos culturais e sociais que caracterizam um mundo pós-industrial cada vez mais hibridizado; em segundo lugar, os defensores dos Estudos Culturais têm argumentado que o papel da cultura da mídia, o poder da comunicação de massa e sua mediação do conhecimento representam a dinâmica do poder, do privilégio e do desejo social e estruturam a vida cotidiana de uma sociedade. É necessário um questionamento crítico da relação entre conhecimento e autoridade e dos contextos históricos e sociais que moldam a compreensão que os estudantes têm do passado, do presente e do futuro; em terceiro lugar, os Estudos Culturais vêem os educadores como intelectuais públicos, que conscientemente produzem conhecimentos e discursos que mantêm uma relação com o poder. Os professores devem ser responsabilizados em seu ensino pelas formas que enfrentam e respondem aos problemas da história da agência humana e da renovação da vida pública democrática. (GIROUX, 2003, p. 89-90).

Uma leitura crítica da organização escolar nos possibilita perceber o envolvimento histórico da escola e do currículo como instrumentos de materialização de ideologias que reforçam as desigualdades sociais. Para os Estudos Culturais, tanto a escola quanto o currículo são elementos indispensáveis para a análise dos processos de formação dos sujeitos e dos fenômenos culturais.

Os Estudos Culturais são modalidades de estudos que propõem a análise crítica das situações de conflitos étnicos, raciais e religiosos, as ideologias presentes nos currículos escolares e as oposições binárias de conceitos que definem as diferenças de forma hierarquizada, elegendo uma cultura de elite, em detrimento da cultura das minorias. Possibilita aos professores, educadores e pesquisadores avaliarem o seu grau de

consciência e envolvimento com as questões sociais e subsidiá-los para uma prática transformadora.

As reflexões propostas pelos Estudos Culturais em relação à produção do conhecimento nas Universidades e o papel da escola na formação dos indivíduos são fundamentais para se questionar como a dinâmica do poder etnocêntrico e a monocultura se legitimam na sociedade.

Frente a esta situação, Giroux (2003, p. 94-101) apresenta algumas considerações a respeito do trabalho que pode ser desenvolvido pelas Faculdades de Educação e pelas escolas, segundo a abordagem teórica da perspectiva dos Estudos Culturais.

Ressaltamos a pertinência desses ensinamentos para a nossa pesquisa ao traçarmos um paralelo com o tratamento dado às questões relacionadas às diferenças culturais da população negra, conforme elencamos abaixo:

A - Ao considerar a cultura como elemento central da sala de aula e do currículo, os Estudos Culturais focalizam os termos da aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história. Numa análise mais ampla, tanto a construção do conhecimento curricular quanto a pedagogia fornecem um espaço narrativo para a compreensão e a análise crítica de múltiplas histórias, experiências e culturas. (GIROUX, 2003).

Esta abordagem pode orientar o ensino nos diferentes componentes curriculares. Tomamos como exemplo a história da escravidão no Brasil, contada nos livros didáticos sob a lente do colonizador. A partir de velhos conceitos históricos, muitas lições ensinaram que os negros vieram para o Brasil no período colonial trazidos pelos portugueses para trabalhar como escravos nas lavouras e nas minas, uma vez que os índios não se teriam adaptado ao trabalho fixo. Além da aptidão para o trabalho braçal, os negros seriam dóceis e passivos. (VALENTE, 1996).

Estudos posteriores²⁶ desmentiram essas idéias, mostrando que muitos fatos foram omitidos na História, dentre os quais destacamos os seguintes: muitos negros escravizados eram originários de povos africanos de cultura agrícola, enquanto outros já sabiam como trabalhar o bronze, o cobre, a madeira. Havia também os que eram tecelões,

²⁶Trabalhos como o de Clóvis Moura. **Rebeliões na Senzala**. São Paulo: Zumbi, 1988; **Raízes do protesto negro**. São Paulo: Global, 1983; Joel Rufino. **Zumbi**. São Paulo: Moderna, 1992, e João José e Silva Reis. **Negociação e conflito - a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ferreiros e criavam animais domésticos, qualificações que os tornavam mão-de-obra bastante apreciada.

Os verdadeiros motivos para a escravização da mão-de-obra africana devem ser buscados nas estruturas e práticas do mercantilismo português no início da colonização do Brasil. A expansão do domínio lusitano pela costa africana no século XVI motivou o tráfico e a escravização dos negros porque eram atividades bastante lucrativas. (VALENTE, 1996).

B - Os Estudos Culturais enfatizam o estudo da linguagem e do poder, analisando como a linguagem é usada para moldar identidades sociais e assegurar formas específicas de autoridade. Neste caso, a linguagem é estudada não como um dispositivo técnico e expressivo, mas como uma prática histórica que interfere na produção, organização e circulação de textos e poderes institucionais.

O desafio pedagógico para os Estudos Culturais consiste em analisar como a linguagem é empregada na forma de mecanismo para incluir ou excluir certos significados e privilegiar representações que excluem grupos subordinados. (GIROUX, 2003).

Sobre esse aspecto, Giroux (2003, p. 95), ao analisar esta questão no contexto norte-americano, enfatiza:

É evidente nas formas pelos quais os discursos dos testes, da avaliação e do gerenciamento, recebem prioridade em detrimento da linguagem da política e da ética ,quando se trata de lidar com o propósito do significado da escolarização em todos os níveis. E, naturalmente, é evidente no pressuposto de que o inglês definido como padrão, representa a forma correta de falar e de escrever nas escolas em vez de, por exemplo, o idioma afro-americano.

A forma como a linguagem verbal e visual é empregada em relação ao negro reforça os inúmeros significados pejorativos construídos ao longo da cultura escolar brasileira.

A discriminação está presente desde as inocentes cantigas para ninar - “*boi, boi, boi / boi da cara **preta**, / pega esta criança / que tem medo de **careta**” - , até na linguagem visual dos adesivos utilizados em acessórios de filmadoras, nos videocassetes e nas fitas VHS magnéticas. A figura 2 é um selo-adesivo que acompanha uma fita de videocassete marca EMTEC.*

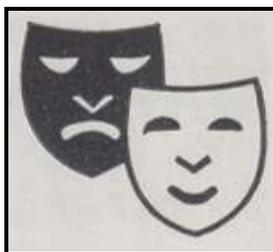


Figura 2 - Selo-adesivo/marca EMTEC

Esses adesivos são utilizados para identificar o tipo de gravação efetuada, e, de acordo com a mensagem inserida na imagem das “duas caras”, percebe-se que a intenção é indicar que a de cor preta representa o triste, o bravo, enquanto que a figura branca indica a alegria, a serenidade.

Segundo Leontiev (1998, p. 94), as significações se descobrem objetivamente ao homem através das relações e interações objetivas que este exerce com sua história e meio social. Para o autor, “[...] a significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida”.

Ser negro é um fato do qual os indivíduos não podem fugir. Está em sua história, nos traços característicos da pele, na fisionomia, entretanto a formação de sua identidade deve ser construída a partir de um corpo negro num mundo branco. Como é possível reconhecer-se negro e aceitar-se negro, nomear-se negro, numa sociedade onde o negro é representado por características negativas? Isto resulta num sentimento de inferiorização do negro e, conseqüentemente, na dificuldade de estabelecer uma identidade enquanto negro ou refugiar-se em uma identidade simbólica que não lhe pertence.

Fanon²⁷ comenta em seus livros sobre o estatuto colonial do negro²⁸, o qual, não podendo embranquecer biologicamente, absorve a cultura do branco, incorporando o

²⁷ Frantz Fanon (1925-1961) nasceu na ilha de Martinica, território francês situado na América Central. Ainda jovem, durante a Segunda Guerra, percorreu a África do Norte como soldado. Em 1946, inscreve-se na Faculdade de Medicina de Lyon na França e aproveita sua estadia também para adquirir uma formação sólida em filosofia e literatura, seguindo cursos de Jean Lacroix e de Merleau-Ponty, bem como, lendo obras de Sartre, Kierkegaard, Hegel, Marx, Lenin, Husserl e Heidegger, entre outras. Após terminar o curso de medicina em 1951, retorna a Martinica e mais tarde volta para a África, tornando-se médico-chefe na clínica psiquiátrica de Blida-Joinville. Torna-se argelino engajando-se com os argelinos na luta pela libertação do país que sofria o jugo colonial francês desde 1830. Por várias vezes participou de congressos pan-africanos como membro da delegação da Argélia, tornando-se um importante porta-voz do país. Contraindo leucemia em 1960, continua suas atividades intelectuais vindo a morrer em dezembro de 1961. A independência da Argélia ocorrerá no ano

modo de ser deste. Esta idéia assemelha-se ao que Paulo Freire nomeia de “hospedeiro do opressor”, em que o oprimido introjeta a cultura do opressor e passa a pensar como ele “[...] é a dualidade existencial dos oprimidos que, hospedando o opressor cuja sombra eles introjetam, são eles e ao mesmo tempo são os outros”. (FREIRE, 1987, p. 52).

A linguagem presente nos livros didáticos, na literatura infanto-juvenil, também ajuda na manutenção de identidades dominantes e reforçam a condição de inferioridade do povo negro.

O artigo Personagens negros: Um breve perfil na Literatura infanto-juvenil, escrito por Heloisa Pires Lima (BRASIL. MEC, 2000, p. 99-108), analisa com propriedade esta questão.

A autora propõe a leitura das imagens das obras e faz os seguintes comentários:



Figura 3 - Minotauro



Figura 4 - O Macaco e a Velha



Figura 5 - Em busca da Liberdade

seguinte, em 1962. Utilizando o conceito de alienação desenvolvido por Hegel e Marx, Fanon analisa os mecanismos de dominação na formação da consciência do povo colonizado, destacando os dois pólos antagônicos na situação colonial: o colonizador e o colonizado. Em “Os Condenados da Terra” escreve: “[...] é o colonizador quem tem feito e continua a fazer o colonizado. O colonizador tira sua verdade, isto é, seus bens, do sistema colonial”. Disponível em: <<http://www.ffabios.sites.uol.com.br>>.

²⁸ Os Condenados da Terra. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1972. Pele negra Máscaras brancas. Trad. Maria Adriana da Silva Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

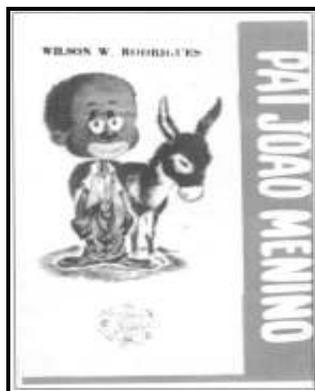


Figura 6 - Pai João Menino



Figura 7 - Mulher Boba

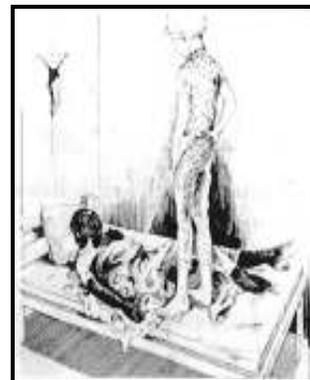


Figura 8 - Xixi na Cama

A figura 3 representa uma Anastácia mais jovem e menos gorda, porém pintada de um preto grotesco; na figura 4 é trabalhada a versão de um conto popular do chamado “Contos de Riso”. Um dos principais ataques às crianças negras é o apelido de “macaco”, o que já foi causa de inúmeras brigas, as quais, repetidas, terminam em expulsão do ambiente escolar e marginalizações dos ambientes institucionais, de uma forma geral; na figura 5, o menino negro, frágil, contrasta com a imagem branca da figura de fundo, vestida com botas, associadas à idéia de poder que a arma reforça; na figura 6, a imagem filha do ícone Pai João é a representação da triste e passiva escravidão; a figura 7 mostra o desenho de uma mulher boba, negra, que ri de tudo, que conversa com as panelas e acha graça disso; a figura 8 retrata a humilhação, o martírio do menino negro, consituindo um dos casos mais violentos como construção simbólica apresentada para as crianças.

O Projeto-de-Lei n. 2.609, apresentado em 27 de novembro de 2003, de autoria do Deputado Pastor Reinaldo (PTB-RS), proíbe a publicação, para uso escolar, de livros didáticos contendo figuras, fotos, símbolos, palavras ou frases que estimulem ou evidenciem a segregação racial, social ou religiosa. A proposta pune as editoras que descumprirem a determinação com multa ou prestação de serviços comunitários.

De acordo com o parlamentar, as questões sociais dos afro-descendentes são abordadas com superficialidade ou de forma preconceituosa.²⁹ Cita pesquisa realizada pela Universidade de São Paulo (USP) em que se demonstra que pessoas de etnia indígena ou negra são representadas em condições de desvantagem, menos-valia, inferioridade ou submissão, sugestionando o imaginário daqueles que as vêem.

²⁹ Artigo: **Projeto proíbe livro didático preconceituoso**. Disponível em: <http://www.mundonegro.com.br>.

No estudo, a USP analisou uma coleção de livros de Língua Portuguesa adotada nas séries iniciais do Ensino Fundamental que, embora aprovada pelo MEC e tendo vencido o Prêmio Jabuti em 1994 (coleção “Produzindo leitura e escrita”, da Editora Braga), apresentava 443 figuras de pessoas brancas, 35 de pessoas negras, 15 de orientais e 10 de indígenas. Na mesma coleção, crianças brancas são retratadas com brinquedos manufaturados, enquanto um garoto negro brinca com uma roda e um pedaço de pau.

O artigo *Palavras Discriminatórias*³⁰, do Professor Jarbas Vargas Nascimento, Diretor Acadêmico da Faculdade Zumbi dos Palmares e Doutor em Letras pela USP, divulgado no dia 17 de março de 2004, discorre sobre as palavras incorporadas à linguagem cotidiana do brasileiro que podem ferir a identidade do negro do nosso País.

Segundo Nascimento, o uso de certos itens lexicais deixa claro que a manifestação de concepções lingüísticas e de comportamentos discriminatórios pode revelar expectativas do grupo social em que seus usuários estão inseridos e interferir na história desse grupo, de maneira que o conteúdo semântico que carregam não pode ser interpretado fora das formações sociais e ideológicas.

Ele faz uma reflexão com respeito à linguagem e diz que muito já se falou sobre ela, sobre o seu reflexo no comportamento humano, porque o homem é um ser falante - e, portanto, a linguagem é fundamental para a sobrevivência humana -, e também faz um comentário sobre os dicionários que, dependendo de suas explicações, pode dar interpretações que podem provocar o distanciamento, a exclusão e a discriminação, apresentando como exemplo o verbo denegrir, o qual, dependendo da maneira como é apresentado, pode ferir a identidade do negro brasileiro.

Referido professor demonstra que o léxico esclarece valores e pode fortalecer preconceitos, distanciar as etnias e, assim, concorrer para a discriminação. Apresenta a seguir verbetes relativos ao negro. Exemplifica dizendo que no “Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa”, de José Pedro Machado, edição de 1995, página 302, o autor informa que denegrir se origina de negro, tendo entrado para a nossa língua no século XVII, e orienta o leitor a consultar o verbete relativo a negro, mas, se consultarmos o mesmo dicionário em sua página 204, encontraremos o adjetivo negro, do latim *nigru*, que é sinônimo de preto, negro, sombrio; de tez escura; figurado: negro (da morte); de luto; funesto, pífido, de alma negra.

³⁰ Artigo: **Palavras Discriminatórias**. Disponível em: <<http://www.mundonegro.com.br>>.

O professor ensina ainda que para melhor compreender essa questão faz-se necessário evidenciar que os itens disponíveis à interpretação apresentados pelo autor remetem-nos a elementos associativos negativos, como preto, negro (indistinção entre cor e raça), sombrio (triste), negro (da morte), luto (tristeza profunda), funesto (que prognostica desgraça), pérfido (traidor, infiel, desleal), de alma negra (enfoque dicotômico entre branco e negro).

Aurélio Buarque de Hollanda Ferreira, em seu “Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa”, traz o verbo denegrir com o significado de enegrecer, manchar, infamar, mas com o sentido de tornar negro, escuro, infamar, manchar, macular. E isso pode ser interpretado também com a significação de que escuro é igual a sombrio, tenebroso, tristonho; infamar, o de tornar infame, desonrado; manchar, enodar e macular, o mesmo que sujar.

Na concepção do autor, o uso da palavra denegrir apresenta uma marca discriminatória, decorrente de concepções assumidas na sociedade a partir do início da escravidão, e reforça atitudes de discriminação contra o negro. Enfatiza a importância de se refletir sobre a linguagem e o que ela representa na sociedade.

C - Os Estudos Culturais enfatizam que o currículo deve vincular-se às experiências que os estudantes trazem com o conhecimento institucionalmente legitimado.

Os textos não podem ser compreendidos fora do contexto de sua produção histórica e social e divorciados das experiências dos estudantes. As Faculdades de Educação e a escola devem articular os valores das disciplinas estabelecidas pelo currículo formal com os estudos da cultura de massa, a cultura popular e outros conhecimentos contestados no terreno do senso comum. (GIROUX, 2003).

O desafio desta proposta é encontrar um espaço na pedagogia moderna para resgatar os valores culturais do segmento da população negra. Isto implica questionar a história e não apenas estudá-la. Além da criação de instrumentos legais que visem assegurar uma proposta pedagógica que contemple a cultura do negro, é necessário muito empenho e estudo para desenvolver este trabalho no cotidiano escolar.

Os aspectos da cultura africana no contexto escolar são mencionados de forma simplista quando se fala sobre a música, a culinária, a dança ou sobre os cultos afro-brasileiros. A influência africana no Português do Brasil não é mencionada nas Faculdades de Educação, nos currículos escolares, na gramática e nos livros didáticos.

A migração negra para o Brasil teve dois focos principais de procedência, correspondentes aos dois grandes grupos: os sudaneses, do Golfo da Guiné, o Senegal e a Nigéria; e os bântus, originários do Congo, de Angola, de Moçambique e do norte da África do Sul. No norte do Brasil (Bahia), era característica a língua Iorubá ou Nagô; ao sul (Rio de Janeiro, Minas Gerais), o Quimbundo, sendo, portanto, uma língua sudanesa e outra banto. A Ioruba foi das culturas negras - a mais adiantada e pura - introduzidas em nosso País por uma elite negra que, pelo prestígio, impôs seus traços e, particularmente, sua língua. (AGUILLERA, 2002).

Segundo o professor Nina Rodrigues (1982, p. 106), “[...] as línguas Africanas faladas no Brasil foram: Nagô ou Ioruba, Quimbundo, Gêge, Ou ewe, Kanuri ou nifê e Guruncis. Destas se salientaram duas que foram adaptadas pelos negros no país, como línguas gerais: o Nagô na Bahia e o Quimbundo no Norte e Sul”. O Quimbundo, por seu uso mais extenso e mais antigo, exerceu no Português do Brasil uma influência muito forte.

Entre essas influências ocorreram outras formas de transformações, como as alterações do emprego de algumas palavras: negro/nego; estar/tá; Sebastião/Tião; cafezal/cafezá; colher/cuié; flor/fulô; cheiro/cherô; ligeiro/ligero; menino/minino. A presença dessa influência também ocorreu em alguns verbos: mandingar, zombar, catingar, maxixar, candongar, enquisitar, aquilombar; e em expressões folclóricas: capiongo, trapizonga, cafuçu, dunga, banguelo, caçula, macambúzio, berimbau, curumba, mironga. (AGUILLERA, 2002).

Nesta perspectiva, os educadores necessitam refletir sobre as possibilidades de se viabilizar uma aprendizagem que leve em conta as experiências dos alunos e as suas relações com a cultura popular, o que tornará a aprendizagem significativa e enriquecerá o processo ensino-aprendizagem.

A este respeito, Giroux (2003, p. 98) salienta:

Apesar da crescente diversidade dos/as estudantes tanto nas escolas públicas quanto na educação superior, existem poucos exemplos de sensibilidade curricular à multiplicidade de fatores econômicos, sociais e culturais presentes na vida educacional de um/uma estudante. Mesmo quando existe uma proliferação de programas tais como estudos étnicos e negros na educação superior, esses são marginalizados em programas de pouca importância, bastante distanciados dos cursos organizados nas áreas de História, Ciências e Humanidades.

D - Os Estudos Culturais preocupam-se com a produção, a recepção e o uso de variados textos e a forma como eles estruturam as relações sociais, os valores e as noções de comunidade, o futuro e as diversas definições do eu. São considerados textos todas as formas auditivas, visuais e eletrônicas que têm provocado uma mudança na construção de conhecimento. A juventude contemporânea não depende apenas da tecnologia e da cultura do livro para construir e afirmar suas identidades; ela se enfrenta com a tarefa de encontrar seu caminho numa realidade descentrada, não mais presa às amarras da tecnologia da imprensa, de estruturas narrativas fechadas. A juventude é constituída no interior de linguagens e práticas culturais que se intersectam de forma diferente entre questões de raça, classe, gênero e diferenças sexuais. (GIROUX, 2003).

Esta abordagem feita a partir da realidade da juventude negra torna-se um tanto complexa, tendo em vista os referenciais presentes na sociedade brasileira, dos quais, na maioria das vezes, são enfatizados apenas os aspectos negativos. No tráfico de drogas, nos assaltos, nas prisões há uma concentração significativa de indivíduos pertencentes à população negra. A mídia, com raras exceções, representa a inferioridade do negro nos papéis que ele ocupa nas novelas e propagandas (vigilantes, domésticas, porteiros).

O reconhecimento, a valorização e o respeito ao negro dependem de publicação de leis ou decretos, os quais são elaborados devido à pressão do movimento negro. A identidade da juventude negra é construída neste espaço de conflito. É necessário que a escola e os professores estejam atentos e engajados para perceber e encaminhar esta questão no sentido de contribuir para a formação de um indivíduo capaz de encontrar seu lugar na sociedade.

E - Os Estudos Culturais argumentam em favor da importância de se analisar a história como uma narrativa permeada de rupturas e deslocamentos. Os professores podem nomear e discutir as múltiplas traduções e narrativas que constituem as complexas e multi-estratificadas construções e usos de identidade nacional. Pela lente dos estudos doutrinários, a história pode ser lida sob uma perspectiva transnacional e intercultural. (GIROUX, 2003).

Um olhar crítico sobre o fim da escravidão no Brasil possibilita identificar quais foram os reais motivos para que ela se efetivasse. Por muito tempo a história apresentada nos livros didáticos enalteceu a benevolência da Princesa Izabel pela

assinatura da Lei Áurea, em 1888, representando a bondade e a capacidade de iniciativa a da classe dominante, preocupada em oferecer melhores condições de vida ao negro.

Entretanto, analisando o cotidiano do ex-escravo, verificou-se que as condições e as oportunidades de trabalho oferecidas pouco diferenciavam de uma escravidão disfarçada. Os negros continuaram na condição de servos ou criados. Raras eram as profissões às quais eles tinham acesso livre, e, analfabetos, tentavam vender cestos, galinhas, doces e tabacos. Outros, mais espertos e conhecedores da natureza, serviam de guias aos viajantes estrangeiros enviados para estudar o Brasil, geralmente a serviço das grandes potências. (CARNEIRO, 2003).

Estes fatos revelam as condições de exclusão impostas ao negro, que, após ser explorado por mais de quatrocentos anos, não encontrou condições para se estabelecer com dignidade na sociedade.

Nesta perspectiva, a questão da pedagogia é definida cada vez mais em termos culturais. Giroux (2003, p. 100) ressalta:

Os/as professores/as devem ampliar a definição de pedagogia a fim de ir além de uma limitada ênfase no domínio de técnica e metodologia. Isto capacitaria os/as estudantes a compreender a pedagogia como uma configuração de práticas textuais, verbais e visuais que objetivam discutir os processos através dos quais as pessoas compreendem a si próprias e as possíveis formas pelas quais elas interagem com outras pessoas e seus ambientes.

O enfoque dado pelos Estudos Culturais ao papel das Faculdades de Educação e à escola é o de redefinir a educação, no sentido de se tornarem espaços de desenvolvimento e expansão das narrativas capazes de questionarem as operações de poder, na medida em que estas influenciam diretamente na produção de conhecimento.

1.4.1 A cultura e o currículo escolar

O espaço escolar, pela sua própria estrutura, reflete a organização da sociedade que construímos, a qual é permeada pela complexidade das relações entre os diferentes sujeitos e grupos sociais. Isso indica que o espaço escolar é uma instituição onde os

conflitos e as contradições ocorrem freqüentemente, resultado das diferentes inter-relações dos sujeitos. Sendo assim, no contexto escolar estão presentes as práticas das desigualdades sociais, econômicas, culturais e raciais.

Na atualidade, têm-se buscado formas de superação dessas desigualdades, pois os movimentos sociais reivindicam igualdade de condições e direito a escola de qualidade para todos.

Nas Ciências Sociais, os estudos relativos às questões de raça, etnia e gênero, aliados às constantes reivindicações de diversos segmentos da sociedade que se preocupam com essas questões, gradativamente vão conquistando espaço, e o discurso, antes meramente panfletário, torna-se instrumento importante para a consolidação de políticas que visam à redução das desigualdades.

A temática pluralidade cultural abordada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) marca de maneira significativa uma nova fase da política educacional, por apresentar num documento a importância de se estudarem as diversas heranças culturais que constituem a sociedade brasileira.

É preciso indagar até que ponto essa temática tem sido discutida no âmbito escolar. As diversas culturas e identidades são aceitas e respeitadas no interior da escola?

Giroux (1999, p. 94), ao abordar os enfrentamentos das relações de diferentes indivíduos no interior da escola, afirma:

A marca da sociedade e da cultura dominante é impressa em uma variedade de práticas escolares, isto é, na linguagem oficial, nas regras da escola, nas relações sociais, na sala de aula, na seleção e apresentação do conhecimento escolar, na exclusão de capital cultural específico.

As desigualdades de oportunidades para a população negra quanto ao acesso e permanência na escola são reveladas pelos estudos³¹, e a pesquisa “Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90”, realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), constata:

- em 1999, 8% dos jovens negros/negras entre 15 e 25 anos são analfabetos, enquanto entre os brancos esse percentual cai para 3%;

³¹ Ver a esse respeito Rosemberg (1987, 1991), Hasenbalg e Silva (1990), Cavalheiro (2000), UNESCO (2002), entre outros.

- 5% dos jovens negros/negras entre 7 e 13 anos não freqüentam a escola, ao passo que somente 2% dos jovens brancos da mesma faixa etária estão nessa situação;
- 34% dos jovens negros/negras entre 18 e 23 anos não concluíram o ensino médio, sendo que o índice de concluintes entre jovens brancos da mesma faixa etária é de 63%;
- 75,3% dos adultos negros e 57,4% dos adultos brancos não concluíram o Ensino Fundamental;
- 98% dos jovens negros não ingressaram na universidade, para 89% dos jovens brancos ingressados.

Os índices apresentados não se diferenciaram no período de um ano, tendo em vista que o censo de 2000 ratifica esses dados, pois dos 2.864.046 brasileiros que estavam cursando o ensino superior 2.249.155 eram “brancos” (78,5%); 68.208, “pretos” (0,23%); 37.403, de “cor amarela”; 491.689, “pardos” (1,61%); 4.397, “indígenas”; e 13.185, de “cor ou raça ignoradas”, de acordo com a denominação do IBGE (**FOLHA DE SÃO PAULO**, 22/02/03. C4). Somadas as porcentagens de pretos e pardos (1,84%), chega-se a um valor abaixo do percentual das vagas ocupadas por brancos.

Os dados apresentados demonstram as práticas de exclusão do negro no contexto escolar. Muitos educadores não compreendem os conflitos dos alunos afro-brasileiros ou, muitas vezes, reconhecem esses conflitos mas não sabem como lidar com as diferenças. A cultura escolar apresenta um caráter monocultural. Segundo Grignon (2003, p. 180) “[...] a ação específica da escola contribui diretamente para o reforço das características uniformes e uniformizantes da cultura dominante e ao enfraquecimento correlativo dos princípios de diversificação das culturas populares”.

A cultura escolar no Brasil é homogeneizadora e discriminatória, desenvolvida por um modelo curricular que desde a origem da história da educação brasileira seguiu o padrão educacional europeu, com as suas concepções de moral, valores, costumes, religiosidade, conhecimentos e métodos pedagógicos. O modelo formal de educação imposta pelos jesuítas funcionou de forma absoluta por mais de duzentos anos e reflete na cultura escolar até os dias atuais. (ALMEIDA, 1989).

Esta realidade na educação brasileira foi questionada por educadores e intelectuais³² ao longo da história, o que influenciou diretamente nas ações político-pedagógico-democráticas da educação brasileira, no esforço de oferecer à nação respostas ao seu complexo problema educacional.

A insatisfação com a educação brasileira resultou no Manifesto dos Pioneiros, de 1932, que assinalava para a reconstrução nacional de um plano unitário e de bases científicas. Referido documento influenciou as Constituições Brasileiras de 1934, 1946 e 1967 no sentido de abrir espaço para a nova cultura. (GIORGI, 2001). Os ideais elencados no Manifesto foram contemplados no Plano Nacional de Educação (2001-2010), que entra na história da educação brasileira com todas as características necessárias para que se reverta a atual realidade, por ser um instrumento que reúne as aspirações da sociedade, por ter sido planejado e articulado entre as três esferas da administração, consistindo, assim, na concretização do *sonho* da elite intelectual, que, ao lançar o “Manifesto dos Pioneiros”, há mais de setenta anos, vislumbrou a possibilidade de uma política de educação para o nosso País.

A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais constitui um avanço para a educação brasileira, por deslumbrar a possibilidade de transformação da realidade educacional do nosso País, visando garantir uma educação que possa atuar decisivamente no processo de construção da cidadania e tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos.

No entendimento de Grignon (2003), a escolarização obrigatória reforça a cultura do grupo dominante. É o agente principal de imposição da língua nacional e do desfavorecimento das línguas e dialetos locais. Os idiomas valorizados foram sempre aqueles que tinham valor para a classe dominante: o latim, como língua culta, o francês, como língua da civilização, e o inglês, na atualidade, como língua comercial, técnica e científica. Este processo resultou na quase extinção das línguas genuinamente brasileiras, como o tupi-guarani e os dialetos dos diversos povos negros que formaram a nação brasileira. Neste sentido, Grignon (2003, p. 180) considera:

³² Em A Educação Pública no Brasil: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro. **Série-Estudos**. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 12, p. 87-99. jul./dez. 2001, Salles discute a história da educação brasileira e os educadores que se destacaram.

O sentimento escolar da correção, as sanções que penalizam a ‘falta’ de língua, têm também como resultado inibir a expressividade dos alunos procedentes das classes e dos grupos dominados, ao mesmo tempo em que acreditam na idéia de sua inferioridade no que se refere ao pensamento abstrato, à sua capacidade para distanciar-se e, mais geralmente, em suas capacidades intelectuais.

Estas constatações revelam que a escola reproduz o monoculturalismo, de acordo com o qual a cultura padrão é dominante, em detrimento das culturas minoritárias ou marginalizadas. Autores diversos suscitam que a questão racial é pouco problematizada no âmbito escolar. Segundo eles, a temática se constitui num campo de silêncio³³ do currículo.

Jurjo Torres Santomé, professor da Universidade de La Coruña, Espanha, realizou um estudo sobre as culturas negadas no currículo (2003, p. 159) e enfatizou:

As culturas dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados (grupos das nações do Estado Espanhol, as culturas infantis, juvenis e da terceira idade, as etnias minoritárias ou sem poder; o mundo feminino; as sexualidades lésbica e homossexual) são vozes silenciadas ou estão ausentes das propostas curriculares.

Ao analisar estas considerações, indagamos se os conteúdos desenvolvidos nas propostas curriculares da maioria das instituições escolares brasileiras não estão afirmando os conteúdos das culturas hegemônicas e silenciando as outras, promovendo a conspiração do silêncio.

A criança, ao ingressar no ambiente escolar, entra em contato com novos conhecimentos, relaciona-se com outras pessoas e reconhece-se como membro de uma comunidade, identificando-se com indivíduos que se assemelham a ela. Em contrapartida, percebe diferenças de características físicas, costumes, idiomas, modo de pensar, conscientizando-se da diferença. Esta conscientização não é argumento para caracterizar raças inferiores e outras superiores. As ideologias raciais na verdade são instrumentos que servem para manter em situação privilegiada determinado grupo social sobre outro.

³³ Para os/as teóricos/as do currículo, “campos de silêncio” dizem respeito às culturas e vozes de grupos minoritários e/ou marginalizados que se encontram ausentes na seleção da cultura escolar. Engloba áreas, culturas ou temas não problematizados na escola e considerados de “menor valor”, ou seja, com menor poder. Indica a privação de um conhecimento, um calar imposto de um assunto que incomoda. (SANTOMÉ, 2003).

O sistema educacional não está neutro nesse contexto, pois o racismo e outras formas de discriminação estão presentes no cotidiano escolar de forma inconsciente ou ignorada, desenvolvida no currículo oculto³⁴.

As manifestações de racismo podem ser encontradas nos livros didáticos pela forma como as minorias étnicas são apresentadas, seja pelos estereótipos ou pela negação de fatos históricos, econômicos, sociais e culturais. A história do Descobrimento do Brasil é um exemplo clássico, pois os descobridores são considerados heróis, desbravadores, preocupados com a civilização de seres primitivos. Os povos marginalizados ou sem poder são caracterizados ao longo da história como cruéis, rebeldes, exóticos, ladrões, preguiçosos e outras qualificações que reproduzem sentimento de desprezo e, conseqüentemente, formam nas crianças idéias preconceituosas.

Percebe-se, portanto, que todos esses equívocos contribuem para a formação de indivíduos que hostilizam seus semelhantes, pelo fato de não refletir ou investigar sobre a cultura de outros grupos diferentes do seu.

Santomé (2003), ao discutir as questões da diversidade e da marginalização das culturas negadas no currículo escolar, alerta que esses temas não podem ser tratados isoladamente, sob forma de lições ou unidades didáticas. Não se pode reservar apenas um dia de luta contra os preconceitos racistas.

A escola, ao adotar a prática da fragmentação dos estudos dessas temáticas, corre o risco de desenvolver propostas de trabalho tipo *Currículos turísticos*, não dando a relevância necessária que os temas merecem. Nesse tipo de currículo, a diversidade é tratada como *trivialização*, isto é, quando o tema é visto superficialmente e com banalidade, como *souvenir* de uma viagem turística ou dado exótico, com presença quantitativa pouco importante, ou seja, quando o material didático disponível para trabalhar a diversidade social e cultural é escasso (uma boneca negra, um disco de rock, algumas castanholas ciganas), e o tema serve para tarefas escolares apenas, desligado das situações de diversidade do cotidiano das salas de aula, para ser tratado no famoso “Dia de...” em uma determinada disciplina e, nos demais dias letivos, é esquecido ou, muitas vezes, ignorado e hostilizado. A *estereotipagem* utiliza-se da apresentação de imagens em

³⁴ Normas, valores e atitudes subjacentes que são freqüentemente transmitidos tacitamente, através das relações sociais da escola e da sala de aula. Ao enfatizar a conformidade às regras, a passividade e a obediência, constitui uma das mais importantes forças de socialização usadas para produzir tipos de personalidade dispostas a aceitar as relações sociais características das estruturas que governam o mundo do trabalho. (GIROUX, 1989, p. 258).

que as pessoas pertencentes a grupos sociais diferentes são consideradas como marginais (cigano é ladrão, negro é selvagem; catalão é avarento). A *tergiversação*, quando a história e as origens dessas comunidades são ocultadas ou deformadas, justifica a marginalização desses grupos, devido à sua inferioridade genética, maldade inata, costumes selvagens e bárbaros. A psicologização das questões raciais e sociais é um exemplo de tergiversação e pode ser identificada na escola.

Diante dessas considerações, essas modalidades de “currículo turístico” podem proporcionar ainda mais marginalização e negar a existência de outras culturas tão importantes. Os princípios que norteiam toda a prática educativa, em relação à pluralidade de culturas, devem, necessariamente, adquirir um novo significado, pela relevância da educação na formação de uma sociedade humana, justa e solidária.

A dinâmica cristalizada na cultura escolar apresenta uma enorme dificuldade de incorporar os avanços do desenvolvimento científico e tecnológico, as diferentes formas de aquisição de conhecimentos, as diversas linguagens e expressões culturais e as novas sensibilidades, presentes de modo especial nas novas gerações e nos diferentes grupos culturais. Os processos de aquisição-construção-desconstrução-reconstrução do conhecimento, em profunda crise na sociedade atual, em que caminhos e linguagens diversificadas se impõem, aparecem no dia-a-dia das salas de aula de modo homogêneo e repetitivo, através de formas estereotipadas, na grande maioria das situações. (CANDAUI, 2000).

O cotidiano de diferentes escolas é homogêneo - os rituais, os símbolos, a organização do espaço e dos tempos, as comemorações de datas cívicas, as festas. As culturas sociais mudam de referências, mas a cultura da escola parece gozar de uma capacidade de se auto-construir independentemente e sem interagir com esses universos. É possível detectar um “congelamento” da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna “estranha” aos seus habitantes. (CANDAUI, 2000).

Burgos (*apud* CANDAUI, 2000, p. 52) comenta que Rigoberta Menchú Tum, guatemalteca, indígena quiche, Prêmio Nobel da Paz em 1992, militante dos direitos humanos, narra assim a opinião do seu pai sobre a função da escola: “Infelizmente, se ponho você numa escola, vão ‘desclassificar’ você, vão ‘ladinizar’³⁵ você, e isso eu não quero, e por esta razão não a ponho”. E acrescenta a própria Rigoberta: “Talvez o meu pai tivesse

³⁵ Estes termos referem-se ao processo vivido pelos indígenas ao imigrar para a cidade, através do qual terminam por perder e/ou rejeitar suas próprias raízes culturais e sociais. (CANDAUI, 2000, p. 52).

tido a oportunidade de me oferecer uma escola aos quatorze anos, mas não podia, porque sabia as conseqüências e as idéias que me iam meter na escola”. Estes depoimentos revelam a complexa relação que existe na escola em relação ao seu caráter homogeneizador, o qual desconsidera a cultura de referência dos alunos, promovendo a exclusão de muitos grupos sociais e culturais e, conseqüentemente, contribuindo para o fracasso escolar desses alunos. (CANDAUI, 2000).

Ao analisar o caráter monocultural da cultura escolar, Gimeno Sacristán (2001, p. 97) afirma:

A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais, e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as conseqüências do consumismo e muitos outros temas problemas que aparecem ‘incômodos’. Consciente e inconscientemente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam quotidianamente.

A escola, por ser um espaço privilegiado para a formação de indivíduos, pode produzir esses discursos que promovem a exclusão ou enfrentar o desafio de desenvolver ações culturais e políticas capazes de transformar os indivíduos e as relações sociais, visando à construção de uma sociedade mais igualitária. Para Santos (2001, p. 106), “[...] a escola pode garantir e promover o conhecimento de si mesmo, no encontro com o diferente. Conhecendo o outro, questiono o meu modo de ser, coloco em discussão os meus valores, dialogo”.

Ao discutir o papel da escola e dos educadores, Giroux (2003, p. 88) explica:

Os educadores não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, do que significa ensinar e da forma como os/as estudantes devem ser ensinados/ensinadas para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, *high tech* e racialmente diverso que em qualquer outra época da história.

A desarticulação entre a cultura escolar e a cultura dos alunos nos convida a refletir sobre os diversos fatores que compõem o currículo escolar e o sistema de ensino.

Torna-se urgente uma reflexão mais abrangente sobre o papel da escola neste novo milênio. As contribuições das pesquisas e estudos que discutem essa questão devem servir de incentivo para aqueles que acreditam na possibilidade de se desenvolver no cotidiano escolar um projeto intercultural voltado para a construção de uma sociedade plural e hibridizada.

Santos³⁶ (2001, p. 107-110), ao discutir a importância da escola como espaço privilegiado para a promoção de convivência e trocas de experiências de pessoas de diferentes origens étnicas, culturais e religiosas, apresenta uma experiência educacional considerada bem-sucedida, pela riqueza das metodologias utilizadas e objetivos alcançados: o concurso *Incontramondo* (Encontramundo)³⁷.

Experiência similar está sendo implementada no Brasil pelo Centro de Estudo das Relações do Trabalho e Desigualdades (CEERT)³⁸, com o objetivo de viabilizar práticas educativas em âmbito escolar que promovam a igualdade racial.

Essas experiências demonstram as ações que podem ser desenvolvidas na sociedade e no espaço escolar com vistas eliminar a discriminação e reconstruir uma nova história. A ação educativa deve ser uma ação cultural que leve à libertação de todos os indivíduos da sociedade, negros e não-negros, educadores, educadoras, meninos e meninas, “[...] libertação de todas as formas de preconceito e de discriminação que impedem a todos de ser mais”. (FREIRE, 1987, p. 46).

A literatura educacional, já há algum tempo, deixou de analisar o currículo como uma área técnica, que trata das questões referentes a procedimentos, métodos e técnicas. Vários teóricos³⁹ passaram a discutir as relações entre cultura, poder e o conhecimento no currículo. Nesse contexto, o currículo é analisado como um artefato

³⁶ Isabel Aparecida dos Santos, formada em Ciências Exatas pela Universidade São Judas Tadeu; especialista em Pedagogia Social na Universidade Salesiana de Roma; docente do IBEAC; assessora do setor de educação do CEERT e supervisora pedagógica do Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente Casa Dez. (2001, p. 113).

³⁷ É uma série de atividades iniciadas em 1988 para promover um intercâmbio entre crianças italianas e crianças de outros países, especialmente dos continentes africano e americano. A partir desse projeto foi organizado um centro de documentação, com fitas de vídeo, músicas, textos, jogos e documentos de todo o mundo que servem como suporte para a promoção de uma “Educação à globalidade”. A elaboração do primeiro concurso, em 1991, atendia ao desejo de acrescentar ao centro de documentação alguns percursos possíveis e acessíveis aos educadores. (SANTOS, 2001, p. 109).

³⁸ CEERT - Organização não-governamental, apartidária, sem fins lucrativos, criado em 1990, em São Paulo, tem o objetivo de conjugar produção de conhecimento com programas de intervenção no campo das relações raciais e de gênero, buscando a produção da igualdade de oportunidades e tratamento e o exercício efetivo da cidadania. Disponível em: <<http://www.ceert.com.br>>.

³⁹ Conforme estudos realizados por Apple (2002); Costa (2002), Giroux (2001); Giroux e MacLaren (2001); Moreira (2001), Santomé (2003) e Silva (2001).

social e cultural. Não é um mero instrumento de transmissão, de conhecimento, de cultura, isento de interesse, de ideologia⁴⁰; na verdade, está implicado nas relações de poder. O currículo está relacionado à história da sociedade e reproduz as intenções da educação idealizada para cada época.

As contradições no processo de socialização da escola ressaltam que na aula sempre acontece um processo explícito ou disfarçado de negociação relaxada ou tensa, abertamente desenvolvida ou provocada por meio de resistências não confessadas. (GÓMEZ E SACRISTÁN, 1998).

A sala de aula, como qualquer grupo ou instituição social, pode ser descrita como um cenário vivo de interações em que se intercambiam explícita ou tacitamente idéias, valores e interesses diferentes e seguidamente enfrentados.

A esse respeito, Enguita (*apud* GÓMES e SACRISTÁN, 1998, p. 19) ressalta:

A escola é um cenário permanente de conflitos [...] o que acontece na aula é o resultado de um processo de negociação informal que se situa em algum lugar intermediário entre o que o professor/a ou a instituição escolar querem que os alunos/as façam e o que estes estão dispostos a fazer.

A autonomia relativa da escola deixa espaços para que se reflita sobre a sua função educativa e num movimento dialético busque uma práxis capaz de situar o conhecimento entre a reprodução e a mudança, e isto não se constitui numa tarefa simplista.

No Brasil, a prática docente tem sido permeada por diversas tendências pedagógicas⁴¹, das quais o professor, muitas vezes, não consegue explicar as concepções que orientam o seu fazer pedagógico. Entretanto, as escolas têm buscado analisar sua verdadeira finalidade, o seu papel social e a definição de seus caminhos pela elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico e da Proposta Pedagógica, da capacitação continuada que, de alguma forma, coloca os autores do processo ensino-aprendizagem em contato com as teorias⁴² que subsidiam a prática pedagógica no sentido de questionar os

⁴⁰ A esse respeito ver ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

⁴¹ Em **O que é Pedagogia**. Editora Brasiliense: São Paulo, 1988. As tendências pedagógicas no Brasil são analisadas por Paulo Jr. Ghiraldelli.

⁴² **A Pedagogia do Oprimido** (PAULO FREIRE, 1987); **Os Intelectuais Orgânicos** (GRAMISC, 1988); **Professores Críticos** (GIROUX, 1997); **Professores como Intelectuais Transformadores** (MOREIRA, 2001); **Professor Nômade** (ELLIOT E ZUCHNER, 1988); **Política e pedagogia** (NÓVOA, 1998); **A pedagogia na escola das diferenças** (PERRENOUD, 2001).

módulos de pedagogia que vêm de fora, estratificadas, estereotipadas, alienadas. (NASCIMENTO, 2004).

Outra abordagem teórica que deve ser feita quando se analisa a teorização sobre currículo educacional é a visão de que educação e currículo estão diretamente implicados em relações de poder. “[...] O poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc. essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder”. (MOREIRA E SILVA, 2002).

O desafio presente no campo educacional não é o mero reconhecimento da existência das relações de poder que permeiam o currículo escolar e, conseqüentemente, as práticas educacionais, mas, sim, a identificação dessas relações e das formas com as quais elas cristalizam os ideais dos grupos e classes dominantes. Surgem novas contribuições para o estudo do currículo a partir das análises pós-estruturalistas e da emergência dos estudos culturais. O texto curricular passou a ser considerado e problematizado como uma narrativa que produz significados.

Silva (2003, p. 195) ressalta:

As narrativas contidas no currículo, particulares sobre conhecimentos, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. [...] as narrativas do Currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe, noções que acabam também fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos.

Sob essa visão, as narrativas contidas no currículo cristalizam os conhecimentos considerados como legítimos, cujos valores e significados devem estar presentes na construção da identidade dos indivíduos e na identificação de quais grupos sociais devem ser representados ou excluídos.

O reconhecimento do currículo como um conjunto de diferentes narrativas é imprescindível para se tentar desconstruir a hegemonia de determinadas narrativas que contribuem para a produção de identidades subjetividades sociais também hegemônicas.

Entender o currículo como uma narrativa racial nos leva a questionar como as identidades e subjetividades raciais podem ter sido construídas. Possibilita-nos construir novas narrativas plurais, contra-hegemônicas, que poderão contribuir para a elaboração de identidades alternativas.

O currículo corresponde a uma seleção da cultura realizada em um universo mais amplo de possibilidades. Ao enfatizar determinados saberes e ao omitir outros, essa seleção expressa uma posição político-ideológica que opera a favor dos interesses de determinados grupos. Presenças e ausências nos currículos resultam de disputas culturais e de embates em torno dos conhecimentos, das habilidades e dos valores considerados dignos de serem transmitidos e apreendidos, bem como dos significados que se deseja ver compartilhados. (CANEN, 2001).

Silva (2003, p. 198), ao discutir a representação no currículo e identidade cultural, questiona:

Como as diferentes identidades sociais são formadas? Que relações de poder estão envolvidas nessa formação, ou seja, de que forma são criadas, mantidas e reproduzidas as relações de dominação e subordinação entre os grupos sociais definidos pelas diversas identidades sociais? Como as identidades sociais hegemônicas podem ser contestadas ou subvertidas?

A representação é elemento principal na análise da política de identidade, no sentido de que é um processo de produção de significados sociais, através de diferentes discursos. Os significados não são criados e empregados ingenuamente; possuem uma carga de interesses, de intenções do poder que os produziu.

Nesse sentido, Apple (2002, p. 59) afirma:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma 'tradição seletiva' resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo [...].

O currículo pode ser considerado como uma forma de representação, pois nele, currículo, se efetivam as imagens, as narrativas, as concepções, as culturas dos diferentes grupos raciais. Essas representações criam ou reforçam as relações de poder entre eles. Isto nos leva a refletir necessariamente sobre quais conhecimentos sociais estão corporificados no currículo e as idéias contidas em relação a gênero, raça, classe, representam o ponto de vista do grupo dominante ou das minorias.

A propósito, Silva (2003, p. 201) ressalta:

É através de perguntas como essas que o currículo pode se tornar um território contestado. Na medida em que os significados expressos na representação não são fixos e estáveis, mas flutuantes e indeterminados, o currículo pode se transformar numa luta de representação, na qual eles podem ser redefinidos, questionados, contestados. As representações de gênero, raça, classe, nação, contidas no currículo devem ser subvertidas, desconstruídas, disputadas. É através desse processo de contestação que as identidades hegemônicas constituídas pelos regimes atuais de representação podem ser desestabilizadas e implodidas.

Os avanços nos estudos da Teoria Crítica do Currículo contribuíram para que se efetivassem contestações a respeito do tratamento dado à História do negro nos conteúdos, nos currículos escolares e nas práticas educativas do cotidiano escolar. O espaço no currículo é essencialmente um lugar de reconhecimento, um lugar de afirmação do negro.

Desde a década de 1980, pesquisas realizadas por Rosemberg (1999); Silva (1998); Hasenbalg (1987) analisam as narrativas, as representações e os conteúdos discriminatórios presentes nos livros didáticos e sua influência na formação de crianças e adolescentes.

Cavalleiro (2001, p. 103) considera que esses estudos identificaram vários estereótipos atribuídos aos negros, colocando-os numa posição de inferioridade em relação aos brancos, dos quais destacamos:

- a) as imagens de mulheres negras eram sempre caricatas, com lenço na cabeça, brinco de argolas e traços animalizados;
- b) as mulheres negras eram sempre “cuidadoras” sem família, numa brutal referência à “ama-de-leite”;
- c) quanto ao trabalho, apareciam associados a atividades não-qualificadas (pedreiros, domésticas etc.);
- d) ocorria o fenômeno da invisibilidade da população negra, pois, apesar de representar 44% da população, em meio a multidões aparecia apenas um negro;
- e) os negros eram vistos como sinônimo de escravos; em contrapartida, os valores inversos, positivos, eram atribuídos aos brancos.

Esses estudos nos levam a indagar: é possível uma criança negra formar auto-imagem positiva se, na prática, a escola nega o patrimônio cultural negro e reforça a figura do homem branco como superior? As propostas pedagógicas das escolas são instrumentos capazes de possibilitar a construção de narrativas diferentes, plurais e contra-hegemônicas?

A ausência de um trabalho pautado na reflexão dos efeitos provocados pelo discurso e ideologia do elemento colonizador pode contribuir para a manutenção de práticas racistas que ainda se manifestam em nossa sociedade.

É importante, portanto, repensar o papel da escola e do currículo enquanto mecanismos de reprodução do conhecimento da cultura, ou seja, perceber como são produzidos os conceitos de pertencimento, exclusão e os discursos entre os diferentes grupos sociais e redefinir a situação dos professores, pois são “[...] produtores culturais profundamente envolvidos em operações de poder, poder esse inscrito em todas as facetas do processo de escolarização”. (GIROUX, 2003, p. 100).

É importante ressaltar que os estudos realizados a respeito do negro no currículo foram significativos, no sentido de alertar a produção editorial da representação e das narrativas do negro nos conteúdos dos livros didáticos.

Aliado a essas reflexões, o documento Pluralidade Cultural, um dos eixos dos temas transversais, previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, também serviu para nortear os autores de livros didáticos sobre o novo enfoque dado às questões da pluralidade cultural e à valorização das etnias que compõem a nação brasileira.

1.4.2 A transversalidade no currículo escolar

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, a missão da educação é desenvolver integralmente a personalidade do educando mediante o desenvolvimento de sua capacidade de compreender o ambiente em que vive, o valor em que se fundamenta a sociedade, a formação de atitudes e de valores, o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e tolerância recíproca em que se assenta a vida social. Isso confirma a importância da escola na formação básica do cidadão que tenha uma visão de um mundo globalizado e em constante mudança.

Com base nessas diretrizes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estabelecem os temas transversais, que compreendem seis áreas: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo, as quais foram

estabelecidas atendendo aos critérios de urgência social, abrangência e favorecimento da compreensão da realidade e a participação social.

A indicação de que esses temas no currículo devem ser comuns a todas as áreas e disciplinas, não como adendos, mas sim como novas dimensões, capazes de englobar valores considerados universais, atribui-lhes o caráter da transversalidade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL. Temas Transversais, 2001, p. 30):

A Transversalidade diz respeito a possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizado (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). É a uma forma de sistematizar esse trabalho e incluí-lo explicita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo a escolaridade.

Segundo Rafael Yus (1998, p. 23), a proposta da transversalidade traz como característica mais singular a sua estrutura no currículo, que os legisladores trataram de definir como “impregnação”. Para o citado autor, o significado de impregnação pode ser interpretado como “diluição” de um tema transversal no conjunto do currículo disciplinar.

Entretanto, ele alerta que para a concretização curricular desses temas é necessária a responsabilidade conjunta de toda a comunidade educativa, pois a educação vai além das atividades de aula, para impregnar toda a vida da escola e seu próprio meio social.

Uma outra possibilidade apontada pelo autor é o desafio histórico dos temas transversais de fazer frente à concepção compartimentada do saber, que caracterizou a escola dos últimos anos, e fazer educação, formar indivíduos autônomos e críticos, com critério moral próprio e capaz de fazer frente aos problemas colocados hoje à humanidade. (YUS, 1998).

Os temas transversais são também apontados por Moreno (*apud* YUS, 1998, p. 28) como solução à integração dos saberes, em que as disciplinas científicas devem ser embasadas na vida cotidiana sem renunciar às elaborações teóricas, imprescindíveis ao avanço da Ciência. Esses temas permitem a incorporação de novas propostas e pesquisas de novos currículos, que poderão ser complexos ou globalizados, impregnando-se da temática do mundo.

A transversalidade, atualmente, é uma proposta integradora e contextualizadora do relacionamento interpessoal e como grupo. A discussão teórica proposta pelos temas transversais, que se cruzam entre as diferentes disciplinas, serve de fio condutor da aprendizagem, potencializando valores e fomentando conceitos, procedimentos e atitudes que são suscitados a todo instante no tecido social.

Partindo da análise do conteúdo ético e moral dos temas transversais, Lucini (*apud* YUS, 1998, p. 29) aposta numa escola nova em que o elemento motor seja um projeto de humanização escolar, um projeto ético para a escola e, ao mesmo tempo, o futuro existencial dos alunos. Considera que o grande desafio da escola contemporânea é conjugar em harmonia o aprender a aprender e o aprender a viver, na aventura de preencher de sentido e de significação o presente e de orientar o futuro sempre para novos horizontes de felicidades individuais e coletivos.

O debate atual sobre currículo e a possibilidade de uma educação voltada para a interculturalidade encontra nas temáticas transversais a oportunidade de refletirmos sobre cultura, saberes e o sentido social do ensino. As dificuldades para o desenvolvimento dessa proposta vão desde o congelamento a velhos paradigmas, passando pelas poucas experiências desenvolvidas, a falta de bibliografia especializada, até o despreparo do professorado. Essas dificuldades, porém, não devem constituir-se em empecilhos para a consolidação da transversalidade, pois, de acordo com Nascimento (2004, p. 17), “[...] é um desafio epistemológico que deve levar a uma outra leitura das histórias do conhecimento ou das diversas áreas de conhecimento”.

A efetivação da proposta da transversalidade dependerá do grau de consciência e de conhecimentos da escola e dos professores. Isto requer uma ação pedagógica coletiva, com debates e reflexões sobre o cidadão que se pretende formar. É preciso refletir e questionar se o trabalho pedagógico realizado pela escola acolhe as concepções previstas pela transversalidade. Essas reflexões devem ser feitas no momento da construção e execução da Proposta Pedagógica da escola, pois este documento reflete as suas finalidades, seu papel social e as ações a serem desenvolvidas no processo educativo.

CAPÍTULO II

O RACISMO E A DISCRIMINAÇÃO RACIAL - REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a Amar. (NELSON MANDELA, 2004).

CAPÍTULO 2

O RACISMO E A DISCRIMINAÇÃO RACIAL - REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

2.1 O Racismo e a Discriminação Racial no Brasil

O racismo e a discriminação racial que incidem sobre os habitantes negros ocorrem não somente em decorrência dos aspectos presentes em suas vidas, mas pela conjugação entre esses aspectos (vistos de maneira negativa) e pela existência de sinais diacríticos que remetem esse grupo a uma ancestralidade negra e africana. (GOMES, 2001).

As diferenças são construídas cotidianamente e utilizadas para discriminar as pessoas ou excluí-las da participação democrática, dos modos de produção, dificultando-lhes o acesso a melhores condições de vida. Essa negação do outro, do diferente, representa a face do racismo⁴³.

Racismo é a atribuição de significados negativos para padrões particulares de fenótipo constantemente à inscrição de características reais ou supostas em direção a um grupo e a depreciação de alguns, muitos ou todos os elementos que histórica ou culturalmente identificam esse grupo, segundo Fanon (*apud* CARVALHO, 2000). O racismo é uma prática de significação do fenótipo (seja africano, indígena ocidental, asiático). Consiste numa ideologia que postula uma suposta hierarquia de um determinado grupo de humanos sobre outro, devido à caracterização biogenética de fenômenos puramente sociais e culturais.

As bases teóricas do racismo, de acordo com Carneiro (2003, p. 22), são

⁴³ Etienne Balibar diz que a palavra racismo teria surgido na Alemanha em um livro publicado entre 1933 e 1934. Em 1938, o termo aparecia na tradução inglesa, e a partir daí adquiriu o sentido oficial e internacional de preconceito da desigualdade congênita dos grupos humanos. O autor cita Pierre André Taguieff, que apresenta as aparições incomensuráveis da palavra racismo na França por volta de 1895-97. (Cf. BALBAR, 1996).

encontradas a partir de algumas doutrinas⁴⁴ elaboradas no século XIX.

No Brasil, o racismo foi construído e encubado no pensamento e na prática na última década do século XIX., quando se discutia o fim da escravidão, a substituição do negro pelo imigrante europeu. De acordo com Seyferth (*apud* NOGUEIRA, 2002, p. 57), o eixo da discussão sobre política imigratória passa para a questão racial, de forma mais explícita, nas primeiras décadas da República, sempre vinculada à colonização - ou seja, o imigrante preferencial é aquele que pretende ficar como agricultor ou trabalhador rural. O tema preponderante é o da assimilação associado à miscigenação como processo histórico da formação de uma raça ou tipo nacional.

Em 1877, foi instituído o primeiro curso de Antropologia Física no Museu Nacional, e os estudos sobre raça tornaram-se mais sistemáticos, tanto no Museu quanto na Medicina Legal, com os primeiros pesquisadores interessados principalmente na morfologia e classificação de tipos indígenas e mestiços. Essa ciência tinha como premissa a desigualdade das raças e construiu hierarquias baseadas na superioridade da raça branca, na inferioridade das raças de cor - leia-se negra - e nos prejuízos da mestiçagem embaralhada.

A questão da mestiçagem torna-se bastante complexa na medida em que se confunde com a identidade racial.

De acordo com Munanga (1999, p. 17-19), o termo apresenta ambigüidade no conceito. Do ponto de vista populacionista, é um fenômeno universal ao qual as populações ou conjuntos de populações só escapam por períodos limitados. É concebida como uma troca ou um fluxo de genes de intensidade ou duração variáveis entre populações mais ou menos contrastadas biologicamente. Na abordagem raciologista, interessa a mestiçagem entre as grandes raças. A própria natureza de sua abordagem leva-

⁴⁴ Carneiro (2003, p. 22) aponta as seguintes doutrinas como base do racismo: o Arianismo, doutrina que justifica a desigualdade entre os homens e adverte contra o cruzamento de raças, sendo Arthur de Gobinau (1816-1882), seu mais importante teórico; o Darwinismo - teoria da evolução social baseada na analogia com as Ciências Biológicas, substituindo os organismos vivos pelos grupos sociais em conflito. Os teóricos do Darwinismo social inspiram-se em Charles Darwin (1809-1882), cuja obra *A Origem das Espécies*, de 1859, preconizava a sobrevivência dos mais capazes. Entre os principais defensores dessa teoria, encontra-se George Vacher Lapouge, que tinha uma visão pessimista sobre o Brasil, referindo-se ao País como uma imensa nação negra em regressão para a barbárie; o Evolucionismo Social, que propunha a interpretação do desenvolvimento sócio-cultural do homem com base no conceito de evolução. Afirmava a existência de uma espécie humana única, que se desenvolve em ritmos desiguais e com diferentes formas de organização. O ponto máximo do progresso humano teria sido atingido pela cultura ocidental; as demais culturas seriam menos evoluídas, primitivas. Entre os principais estudiosos dessa corrente destacou-se o inglês Herbert Spencer (1820-1903).

o, muitas vezes, a invocar a mestiçagem, quando seu método (baseado na divisão da espécie humana em grandes raças) oferece-lhe problemas. Nesse caso, a mestiçagem serve-lhe para encobrir as rachas de seu edifício. Ele dirá que, se sua nomenclatura das variações é imperfeita, é porque os tipos ‘puros’ dos tempos antigos foram obnubilados pela mestiçagem entre as grandes raças originais. O fenômeno analisado do ponto de vista populacionista tem menos implicações ideológicas do que na abordagem raciologista.

A mestiçagem aponta para duas situações: pode representar o indivíduo híbrido, de um país construído pela pluralidade étnica, ou um indivíduo sem identidade definida, pela própria ambigüidade do que significa ser negro, branco, mestiço.

Munanga (1999, p. 140) afirma:

[...] o mestiço brasileiro simboliza plenamente essa ambigüidade. [...] ele é ‘um e outro’, ‘o mesmo e o diferente’, ‘nem um nem outro’, ‘ser e não ser’, ‘pertencer e não pertencer’. Essa identificação social - evitada na ideologia racial norte-americana e no regime da apartheid -, conjugada com o ideário do branqueamento, dificulta tanto sua identidade como mestiço quanto a sua opção da identidade negra. A sua opção fica hipoteticamente adiada, pois espera, um dia, ser ‘branco’, pela miscigenação e/ou ascensão social.

A mistura de raças é uma marca histórica na sociedade brasileira, e o desafio da escola é trabalhar com o reconhecimento e a afirmação da diferença, sem relações de inferioridade, de exclusão ou confinamento em espaços determinados. A escola, enquanto espaço de fronteira, pode trabalhar com a diferença a fim de desenvolver uma educação voltada para a inovação e o enriquecimento mútuo. (VIEIRA, 1999, p. 68).

Para contornar a visão negativa do racismo, os cientistas brasileiros inventaram a tese do branqueamento⁴⁵ e o surgimento dos mestiços superiores. Em 1911, J. B. de Lacerda, representante do Governo Brasileiro no Congresso Universal das Raças, em Londres, na condição de delegado, apresentou a tese do branqueamento da raça, visualizado como um processo seletivo de miscigenação que, dentro de um certo tempo (três gerações), produziria uma população de fenótipo branco. A tese apoiava-se na concepção da seleção natural, inspirada no darwinismo social. Os mestiços classificados como superiores procurariam cônjuges de pele mais clara; para os mestiços inferiores

⁴⁵ A partir desta tese é que se elabora a idéia principal de Gilberto Freire em sua obra “Casa Grande & Senzala”, na qual surge a intenção de mostrar um Brasil mestiço com várias raças vivendo em harmonia. (CASA GRANDE & SENZALA, 1992).

índios e negros foi vaticinado o desaparecimento progressivo no contexto de uma civilização em progresso. (NOGUEIRA, 2002).

Dessa forma, em termos gerais, o Brasil teria uma raça, ou um tipo, ou, ainda, um povo nacional - em suma, a característica que faltava para definir a nação. Sendo assim, os imigrantes tinham um papel adicional a exercer: contribuir para o branqueamento e, ao mesmo tempo, submergir na cultura brasileira através de um processo de assimilação.

O fluxo imigratório para o Brasil foi mais intenso entre 1880 e 1920, e a década de 1890 concentrou o maior volume de entrada de estrangeiros no País, mais de 1 milhão e duzentas mil pessoas, a maioria proveniente da Europa (principalmente da Itália). Na virada do século, as estatísticas serviram para dar credibilidade à imaginada nação branca do futuro. Desse modo, os assuntos da colonização e da imigração passaram a ser discutidos por cientistas de todos os matizes como uma questão de “raça”. (NOGUEIRA, 2002).

Os fatos históricos demonstram os benefícios concedidos aos imigrantes e os sacrifícios impostos ao povo, que durante 400 anos foi formado por trabalhadores escravizados em nosso País. O homem branco despovoou os sertões, exterminou os índios brasileiros, escravizou o povo africano e consolidou a hegemonia branca, promovendo as desigualdades sociais, alicerçado em teorias, discussões e práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas.

Carneiro (2003, p. 26-27) salienta que a ausência de uma consciência crítica dos intelectuais brasileiros do começo do século XX impediu que estes percebessem o perigo representado pelo apoio às teorias racistas importadas da Europa. As obras de Silvio Romero, Nina Rodrigues, Francisco Varnhagen, Euclides da Cunha e Oliveira Vianna estão repletas de estereótipos e mensagens racistas.

Segundo a autora, Sílvio Romero aponta como mestres Spencer, Darwin e Gobineau. Analisa a formação de uma sub-raça no Brasil, resultante da união da raça branca com as demais, as quais acabariam por desaparecer, devido a um processo de seleção natural. Prevaleceria a raça pura, fortalecida pela imigração européia, compensando a degeneração provocada pelo clima e pelos negros.

Nina Rodrigues, professor de Medicina Legal na Bahia, considera os negros e os índios como raças inferiores. Diz que os mestiços, por terem mentalidade infantil, não poderiam receber no Código Penal o mesmo tratamento que os brancos.

Francisco Adolfo de Varnhagen afirma que os índios, em função de sua organização física, não poderiam progredir no meio da civilização, estando condenados a viver nas trevas. Se fossem colocados na luz (símbolo da civilização), morreriam ou desapareceriam.

Euclides da Cunha, autor de “Os Sertões” (1902), interpreta a História a partir do determinismo do meio e da raça. Subordina a evolução cultural de um povo à evolução étnica, considerada a mestiçagem prejudicial. Os mestiços são vistos como retrógrados, raquíticos e neurastênicos, incapazes de concorrer para o progresso brasileiro. Só poderiam superar seus “defeitos” se fossem segregados, evitando-se novas fusões com o sangue negro. Euclides os diferencia dos sertanejos, homens da caatinga, de raça forte.

Francisco José de Oliveira Vianna, adepto do arianismo, dividia a sociedade em raças superiores e inferiores. Considerava o sangue branco mais puro e dizia que o destino dos arianos seria sempre dominar as outras raças. Entendia, por isso, que a aristocracia era a melhor expressão da superioridade ariana. Para ele, a mestiçagem era causa da decadência da raça pura. Via os mulatos, mamelucos e cafuzos como ralé.

Entre os intelectuais daquela época, Manuel Bonfim foi considerado à frente dos homens de seu tempo. Ao publicar “América Latina: Males e Origem” (1902), denuncia a teoria das raças inferiores como mecanismo de dominação ideológica empregado pelo imperialismo europeu e norte-americano. Violentemente atacado por Sílvio Romero, Bonfim responsabiliza as classes dominantes pela miséria, pelo atraso e pela ignorância do povo latino-americano.

O mesmo pensamento é retomado por Alberto Torres, que no estudo “O Problema Nacional Brasileiro: Introdução a um Programa de Organização Nacional” (1914) procurou mostrar que o problema brasileiro não estava na raça, mas na falta de instrução, moradia e higiene. Alertava para o fato de que eram importadas as doutrinas racistas dos europeus sem a percepção de que elas levariam a negar qualquer futuro para o Brasil. Torres investiu contra a Ciência Antropológica européia e contestou Lapouge, Gabineu, Nietzsche e outros defensores da desigualdade racial. Antecipando tendências da moderna Sociologia, chamou a atenção para a relação entre racismo e poder. Embora o autor tivesse um pensamento avançado, condenou o cruzamento entre raças diferentes e sugeriu uma política eugênica e o controle da imigração.

As críticas ao racismo não modificaram o pensamento da elite dos intelectuais brasileiros: ao lado do negro, do mulato e do judeu - os indesejáveis - surgem os japoneses, apresentados como mais uma ameaça disgênica, que comprometia a composição da raça pura.

A preocupação com o perigo racial nipônico e negro atingiu tal nível que, em 1933, um grupo de parlamentares, liderados por Miguel Couto, encaminhou uma proposta de emenda constitucional defendendo uma orientação branca, cristã, nacionalista para migração, com o fim de atender a três princípios básicos: raça, religião e sociedade. Essa emenda, de n. 1.164, foi apresentada à Assembléia Nacional Constituinte no mais acirrado tom racista, pois proibia, para efeito de residência, a entrada no País de elementos das raças negra e amarela de qualquer procedência. A proposta foi aprovada por unanimidade, causando protestos do embaixador do Japão no Brasil. Mudaram-se os termos da emenda, mascarando a proposta inicial por meio da criação do sistema de cotas: poderiam ser aceitos a cada ano apenas 2% (dois por cento) do total de pessoas de cada país fixado no Brasil nos últimos 50 anos. A Constituição vedava a contratação de imigrantes estrangeiros em qualquer ponto do território nacional, para evitar a formação de quistos raciais. (CARNEIRO, 2003).

Esses episódios retratam a carga de preconceitos e atitudes discriminatórias criadas em relação aos diversos grupos étnicos que formaram a população brasileira. Observou-se que em relação aos japoneses houve uma defesa por parte do embaixador, mas, e em relação aos negros e aos indígenas, quais foram as intervenções feitas?

O sentimento racista era retratado até mesmo nas caricaturas, charges políticas, piadas e ilustrações que circulavam pelas revistas ilustradas brasileiras.

O olhar crítico dos caricaturistas não perdoava ninguém - negros (ver figura 9), judeus (ver figura 10), japoneses, alemães, indígenas, comunistas -, colaborando, indiretamente, para reforçar as imagens estereotipadas dos grupos raciais discriminados. (CARNEIRO, 2003).



Figura 9 - Negros

Fonte: Imagem da Revista Careta de 1936 e 1938



Figura 10 - Judeus

Embora o racismo presente na sociedade brasileira não se tenha limitado apenas às pessoas negras, porque assumiu diferentes formas em relação aos judeus, aos ciganos, aos latinos, aos indígenas, às mulheres, os negros foram os mais atingidos, pois o processo histórico aponta as razões das desigualdades da concentração de renda, de terra e dos elevados índices de analfabetismo concentrados na população negra.

Discriminação é o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros. A discriminação é algo assim como a tradução prática, a exteriorização, a manifestação, a materialização do racismo, do preconceito e do estereótipo. Como o próprio nome diz, é uma ação (no sentido de fazer ou deixar fazer algo) que resulta em violação de direitos. (BRASIL. **Programa Nacional dos Direitos Humanos**, 1998, p. 12).

Discriminação racial, segundo conceito estabelecido pela Convenção da ONU/1966, significa:

Qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em condições de igualdade, dos direitos humanos e liberdade fundamentais no domínio político, social ou cultural, ou qualquer outro domínio da vida pública.

A Constituição brasileira de 1988 dispõe em seu artigo 5º, inciso XLII, *in verbis*: “A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”.

A discriminação racial, apesar de repudiada na sociedade brasileira, pelo menos teoricamente, e estar prevista como crime inafiançável no texto constitucional, ainda está presente nas relações sociais. Ocorre sob a forma de atitudes preconceituosas que buscam justificar uma suposta inferioridade do outro, visando à manutenção do *status quo* e à legitimação da subordinação e da desigualdade.

A discriminação racial é a operacionalização do racismo e do preconceito racial. É o racismo posto em prática. É o tratamento diferenciado dado a certos grupos étnicos de forma a ignorar os seus direitos e a propiciar privilégios ao grupo que se coloca em posição de superioridade. No Brasil, tanto o preconceito⁴⁶ quanto à discriminação racial produzem efeitos perversos na vida da população negra, os quais se manifestam desde a vida familiar, na infância, na adolescência, até a esfera da sociedade política e do trabalho.

2.1.1 Graus e formas de discriminação

Ao abordarmos neste estudo a questão da discriminação racial, indagamos com Carone:⁴⁷ uma piadinha de cunho racista, como tantas que se ouvem por aí, depreciando esta ou aquela raça, é discriminação? Um apelido qualquer que compare uma raça a animais considerados inferiores ou conotados pejorativamente, tais como ratos, baratas, macacos, lesmas, é discriminação? Impedir um grupo de morar na zona em que imperam brancos, com medo de que ele venha a depreciá-la financeiramente, por exemplo, é discriminação? Impedir alguém de ter algum emprego ou nele ascender por causa de sua aparência física racial é discriminação? Marcar territórios de um país como de “brancos” e

⁴⁶ Preconceito é a arma que usamos pra desrespeitar e menosprezar aquilo que mal conhecemos ou não compreendemos. (BORGES, 2002, p. 42). O preconceito racial é a idéia preconcebida suspeita de intolerância e divisão de uma raça em relação à outra, sem razão objetiva ou refletida. Normalmente, o preconceito vem acompanhado de uma atitude discriminatória. (VALENTE, 1996, p. 86). O preconceito não é apenas racial, ele ocorre em relação a pessoas gordas, altos, baixos, portadores de necessidades especiais, idosos, jovens, crianças e outros. Nesta pesquisa aborda-se o preconceito em relação ao negro.

⁴⁷ Em “Preconceito e Discriminação Racial”, de Iray Carone, doutora em Psicologia Social e Filosofia, professora e pesquisadora da Universidade Paulista (UNIP) - São Paulo. Disponível em: <<http://www.montessorinet.com.br>>.

de “negros”, sem livre acesso destes últimos aos dos outros, é discriminação? Impedir um negro de frequentar escolas ou outras instituições consideradas de brancos é discriminação? Perseguir ou matar alguém por causa de sua raça é discriminação? Justificar o genocídio de uma população por causa de sua raça é discriminação?

A autora aponta todos esses exemplos como formas de discriminação, em graus cada vez mais elevados, por motivações raciais, da piada racista ao extermínio de pessoas por razões de purificação étnica ou racial. A primeira é chamada de comportamento verbal negativo, que consiste em dar apelidos e tornar um determinado grupo objeto de piadas racistas. A segunda é a da evitação (evita-se ter amizades, morar no mesmo lugar em que os grupos discriminados vivem ou impedir que eles aí vivam). Quando essa evitação espacial é sancionada pelo próprio Estado, ela se chama de segregação, ou seja, a legitimação do regime de *apartheid* (que existiu em nações como os Estados Unidos antes do movimento pelos direitos civis dos negros nos anos de 1960, na África do Sul e na Índia). Outra forma de grau mais elevado de discriminação é o ataque físico, que consiste em eliminar uma pessoa por causa de sua origem racial, tal como acontecia no tempo das ações terroristas do grupo da **Ku Klux Klan**, nos Estados sulistas dos Estados Unidos após a Guerra da Secessão. Por último, a forma mais grave de discriminação é o genocídio ou extermínio por purificação étnica, tal como ocorreu no tempo do Regime Nacional Socialista na Alemanha. (CARONE, 2004).

Na visão da pesquisadora, há formas mais sutis e veladas de discriminação, por maior das quais as leis antidiscriminatórias são burladas sem efeitos legais contra os discriminadores. Há também um regime de segregação, não sancionado pelo Estado, que consiste em manter os grupos discriminados nas regiões mais pobres e menos atendidas pelos serviços públicos. Não há negros na hierarquia mais alta do poder público e nos melhores empregos da sociedade brasileira, e não por mero acaso. Os negros que ascendem social e politicamente são considerados meros imitadores dos brancos. Os poucos negros que aparecem nos meios de comunicação de massas representam papéis de subalternos (empregados domésticos, por exemplo) e nunca os papéis principais. As melhores escolas do País, sobretudo as Universidades Públicas, não estão ao alcance da população negra.

Tudo isso é realidade e se chama “regime de *apartheid* não declarado” ou “*apartheid social*”. Quando os negros reivindicam para si esses lugares ou posições, isso é imediatamente chamado de racismo às avessas, como se o racismo não fosse dos grupos

discriminadores, mas, sim, dos grupos discriminados, que vivem numa situação de notória desvantagem.

2.1.2 A discriminação e a desconstrução das identidades

Os efeitos decorrentes da discriminação racial interferem de maneira negativa na construção da identidade pessoal. A identidade de uma pessoa é construída no decorrer da vida a partir de suas experiências nas relações sociais, no contato com o outro. Os valores, as crenças, as imagens, os sons, os gestos, os espaços, os olhares, as atitudes e o conjunto de informações vivenciadas na infância e na adolescência constituem fatores importantes na construção de vida de cada pessoa. É justamente nesta etapa de vida que as crianças e adolescentes negros passam pelas experiências mais dolorosas, relacionadas não apenas à pigmentação da pele e ao tipo de cabelo, mas também às crenças, aos valores, aos ritmos.

Segundo Ciampa (1999), a identidade irá se formar por um conjunto de elementos biológicos e sociais do indivíduo e também por uma representação social do grupo ao qual ele pertence, de forma que essa identidade será formada na contradição dialética entre a história individual e a história coletiva. Para o citado autor, um dos primeiros grupos sociais de que o ser humano faz parte é a família: “nosso primeiro nome (prenome) nos diferencia de nossos familiares, enquanto o último (sobrenome) nos iguala a eles. Diferença e igualdade”. Essa é a primeira noção de identidade: saber se os indivíduos são iguais ou diferentes em relação ao grupo social do qual fazem parte. É importante fazer uma reflexão sobre a existência objetiva de cada grupo. Conforme Ciampa (1999, p. 64), “[...] um grupo existe através das relações que estabelecem em seus membros entre si e com o meio onde vivem, isto é, pela prática, pelo seu agir [...] nós somos nossas ações, nós nos fazemos pela prática”.

Uma criança, ao nascer, pertence a determinada etnia, com características físicas próprias a uma determinada classe social; o conhecimento de si ocorre pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de seu grupo social, sua história, tradições, crenças e cultura. A sua identidade se formará através das relações que

irão dar significados às suas experiências, fazendo com que este sujeito identifique-se ou não com o grupo ao qual pertence.

Canen (2003, p. 50), ao analisar o conceito de identidade, aponta três premissas sobre a constituição da identidade, a partir do olhar do multiculturalismo crítico.

Em primeiro lugar, considera a identidade como uma construção contínua, sempre provisória e contingente, constituída e reconstituída nas relações sociais, superando, assim, uma visão essencialista, universalista, que tende a visualizar a identidade como uma essência biologicamente definida, independente dos significados construídos nas redes que lhe dão sustentação.

A outra análise diz respeito à construção da identidade como um processo que envolve “marcadores” plurais (raça, etnia, religião, gênero, histórias de vida, classes sociais, culturas e outros) que se hibridizam em contextos singulares de significação segundo a outra adoção de um marcador identitário em discussões ou políticas focalizadoras, não se podendo perder de vista que se trata de uma estratégia sempre transitória, pela intenção de homogeneizar o que é fundamentalmente heterogêneo e plural.

A terceira premissa analisada é a de que a sociedade é formada na pluralidade de identidades. Neste sentido, o estudo da identidade está vinculado ao estudo do indivíduo da sociedade, do discurso da escola, dos conteúdos curriculares considerados “oficiais”, “corretos”, mas que dão vozes a certas identidades e silenciam outras, instituem verdades e legitimam certos discursos em detrimento de outros. (CANEN, 2003).

Na concepção de Ciampa (1999, p. 74), identidade “[...] é movimento, é desenvolvimento do concreto, é metamorfose. E sermos um e um outro, para que cheguemos a ser um, numa infundável transformação”. A identidade é um constante vir a ser, é impulsionada e ao mesmo tempo delimitada pelo lócus societário, numa constante tensão entre a transformação e a conservação.

Como pesquisadora negra, hoje tenho consciência dos momentos vivenciados na minha infância e adolescência, quando presenciei, por diversas vezes, os discursos de minha mãe ao orientar as irmãs mais velhas quanto ao comportamento adequado que deveriam ter para não serem discriminadas nos grupos sociais (escola, igreja, “brincadeiras” - nome dado às festas realizadas nas residências dos vizinhos -, matinês dançantes). Para não ser rejeitadas, utilizavam as mais diversas estratégias que as

colocassem o mais próximo do “ideal de beleza branca”. Passavam alisante nos cabelos (Enê Maru), enrolavam *bóbis* e faziam toucas, para deixar os cabelos mais lisos possíveis.

Além dessa situação, eram constantes as orientações para primar pela higiene pessoal, pela limpeza dos trajés, pela dedicação aos estudos, para atender aos seguintes preceitos: “preto tem que ser bom” ou “é preto, mas tem a alma branca”.

As atitudes discriminatórias ainda são realidades na sociedade brasileira; efetivam-se quando, na família, a criança negra tem sua primeira experiência com o racismo. Caso os pais não possuam consciência da problemática racial, ela terá de enfrentar as estratégias e os argumentos contra a negritude. Se for menina, terá de alisar o cabelo e não poderá vestir roupas de cores fortes. Se for menino, terá o cabelo cortado sempre com máquina zero ou número um. Ambos deverão primar pela higiene pessoal e pela limpeza dos trajés, para não serem chamados de negros sujos. Deverão evitar a companhia de negros de condição social inferior à sua e que tenham hábitos e costumes socialmente reprovados pelos brancos. Portanto, negros e negras, filhos de pais analfabetos, pertencentes às religiões afro-brasileiras, subempregados ou de remuneração muito baixa, que falam alto e andam mal vestidos, deverão ser evitados como companhia.

As crianças e os adolescentes negros chegam à escola com a difícil tarefa de ter uma vida melhor do que a dos pais. Estes alimentam a esperança de que a escolarização dos filhos resulte em melhoria de qualidade de vida e de nível sócio-econômico. No entanto, elas deparam logo com a discriminação racial e o preconceito. O apelido que recebem é de “carvão”, “macaco”, “betume”, “sabão de mula”, “buiú”, “urubu”. O efeito produzido é o da perda da **humanidade**, pois a cor da pigmentação da pele é comparada a cores de coisas e seres não-humanos. Para certas professoras isso não passa de brincadeira de crianças, mas não é o que as vítimas revelam em pesquisas realizadas por educadores preocupados com essas práticas. (ROMÃO, 2001).

O entendimento dessas questões implica a conscientização dos professores para compreenderem que os alunos possuem histórias e experiências diferentes. Um aluno não é igual ao outro. A compreensão e o respeito à diferença é a primeira postura que se deve ter como educador. Vislumbra-se a possibilidade de uma educação plural e ética, com a inserção de discussões e estudos que podem ser desenvolvidas no cotidiano escolar, pela implementação e desenvolvimento de uma Proposta Pedagógica que perceba as raízes dos

processos discriminatórios e oriente a ação coletiva dos educadores na luta contra as opressões e pela transformação social.

A situação do povo negro poderia ter sido outra, caso a sociedade brasileira tivesse integrado de outro modo a presença dos africanos no seu seio. Eles foram escravizados em sua terra natal, a fim de atender os interesses econômicos e expansionistas dos europeus. Como escravos, construíram esta nação. Com seu trabalho, suas linguagens, suas crenças, suas festas, seus ritmos, sons e cores, os africanos produziram um tipo de sociedade multicultural, juntamente com os povos que aqui estavam e outros que vieram buscar riquezas. Todavia, a intolerância, a dificuldade em aceitar e acolher o diferente, bem como o sentimento de que a pele clara representa a pureza, a beleza e a alma celestial, fizeram com que os brancos, cada vez mais, explorassem e desumanizassem os africanos, tratando-os como seres inferiores.

A luta dos movimentos negros organizados desde o fim da escravidão até os dias de hoje visa à construção de um outro tipo de sociedade. A garantia de oportunidades iguais se apresenta, neste contexto, como uma conquista fundamental. Com efeito, o grande desafio está na mudança de mentalidade e na construção de atitudes de tolerância, respeito e acolhimento com relação à diferença e à diversidade cultural brasileira.

Sob este aspecto, é preciso educar para a liberdade e para a autonomia, proporcionar ao aluno segurança na construção de sua identidade, visando à formação de cidadãos livres e emancipados. É com esse sentido que se vê a legitimidade da proposta do tema transversal Pluralidade Cultural como uma diretriz que pode promover, no âmbito da escola, a articulação entre educação, cidadania e diversidade étnico-cultural.

Os resultados das pesquisas de IDH⁴⁸ apresentam milhares de negros e negras como vítimas das péssimas condições de moradia, do analfabetismo, da baixa escolaridade, do desemprego, dos baixos salários, da violência doméstica e policial, do narcotráfico, do sistema carcerário, da esterectomia, do abandono da saúde pública, dos mais baixos índices de qualidade de vida e do preconceito religioso.

Segundo Conceição e Bentes (1997), os indivíduos racistas apresentam alguns sintomas:

⁴⁸ O índice de desenvolvimento humano (IDH) é obtido pela combinação do Indicador de Rendimento (IR), do Indicador de Longevidade (IL) e do Indicador Educacional (IED) e mede as condições de vida da população de cada país. Sua escala varia de 0 a 1 - quanto mais próxima de 1, melhor a qualidade de vida. Assim, números superiores de 0,800 são considerados altos; entre 0,500 e 0,799, médios; e inferiores a 0,500, baixos. (BORGES, 2003).

- acham feia toda pessoa negra;
- consideram todo negro pouco inteligente, fedido e inferior a outras pessoas;
- consideram que um negro bondoso tem a “alma branca”;
- gostam de colocar apelidos (estereótipos) nos negros e de contar piadas humilhantes sobre eles, e dizer que é brincadeira;
- consideram os negros bandidos e violentos;
- dizem-se não-racistas, mas não permitem aproximação de sua família com negros;
- só cumprimentam negros quando estão sozinhos;
- tentam fazer os negros acreditarem que não existe racismo e que se trata apenas de uma questão social.

Essa prática sempre afirmou a inferioridade do negro. Diz-se que o negro é preguiçoso, acomodado, possui capacidade física mas não possui capacidade mental - idéias que contribuíram para afirmar a superioridade da raça branca sobre a raça negra.

Dessa forma, numa sociedade em que a população no poder é composta por brancos, a identidade branca é vista como “desejável”, como “única”, de força tão grande que não é vista apenas como uma identidade possível, mas como “a identidade”. (SILVA, 2000).

Pelo exposto, fica evidenciado que o desafio desta pesquisa é promover uma abordagem histórico-crítica que retrate as dificuldades enfrentadas pela população negra num país marcado por ideologias etnocêntricas e hegemônicas, demonstrando os avanços alcançados na conquista de espaços, resultado dos embates travados no campo social, educacional e político.

2.1.3 Alguns casos de discriminação racial

Os casos narrados pelo Geledés⁴⁹ ressaltam alguns dos obstáculos existentes no País para a afirmação da pessoa negra no mercado de trabalho. Esses casos são relevantes,

⁴⁹ GELEDÉS - Instituto da Mulher Negra em São Paulo, cujo objetivo principal é a defesa dos direitos do negro e da negra por meio de palestras, cursos de qualificação, assistência jurídica nas causas de discriminação e cursos pré-universitários. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>.

na medida em que explicitam a necessidade de se instaurarem políticas afirmativas que revertam os prejuízos causados pela discriminação e possibilitem uma maior mobilidade social de pessoas negras no País. Têm relevância, ainda, por marcarem precedentes em uma área carente de jurisprudência.

Em um primeiro momento, serão colocados três casos de discriminação racial que ressaltarão alguns dos obstáculos existentes no País em relação à afirmação da pessoa negra no mercado de trabalho. Esses casos têm especial relevância na medida em que explicitam a necessidade premente de se instaurarem políticas afirmativas que revertam os prejuízos causados pela discriminação e possibilitem uma maior mobilidade social de pessoas negras no País. Têm relevância, ainda, por marcarem precedentes em uma área ainda carente de jurisprudência.

Num segundo momento, será relatado um caso de injúria qualificada. Os casos de injúria por motivos raciais são altamente representativos não apenas em relação ao número de casos registrados pelo Geledés, mas também no âmbito do próprio Judiciário. Como existe no Brasil certa resistência à aplicação da Lei 7.716/89, que criminalizou condutas racialmente discriminatórias nas relações de consumo, de trabalho e de vizinhança, os casos de injúria racial passaram provavelmente a perfazer a maioria dos casos de racismo no Judiciário. A menor resistência ao reconhecimento do crime de injúria por motivo racial baseia-se, provavelmente, em dois fatores. Primeiro, as penas previstas para esse crime são mais brandas do que aquelas da Lei nº 7.716/89, além de suscetíveis à fiança e à prescrição. Segundo, enquanto a injúria é uma figura clássica do Direito Penal, com a qual os operadores do Direito já estão acostumados, os crimes de racismo são uma criação recente.

O primeiro caso trata, como foi dito, de discriminação racial no mercado de trabalho. A vítima, N. L. C., foi admitida como vendedora em uma loja de calçados de São Paulo no dia 2 de maio de 1995. Após quatro meses de serviços prestados, precisou ausentar-se por um dia do emprego devido a problemas de saúde. Ao retornar, tornou-se alvo de seguidas ofensas de caráter racial por parte de três de seus supervisores, conforme consta no depoimento da vítima e nos testemunhos de diversos funcionários da loja, apurados no inquérito penal que deu origem ao processo criminal n. 868/99 (o processo correu perante a 2ª Vara Criminal do Foro da Comarca de Osasco, no Estado de São Paulo). Os fatos são relatados a seguir.

No dia 20/09/95, o gerente geral do estabelecimento negou a N. L. C. sua comissão pelas vendas no dia, acrescentando ainda que "preto só enche o saco". No dia seguinte, o mesmo gerente determinou que os funcionários brancos almoçassem antes dos funcionários negros. Por ter discordado dessa atitude, N. L. C. foi colocada por dez minutos de castigo por um segundo supervisor, subgerente da loja. Conforme relatado em sentença, o subgerente esclareceu aos outros funcionários que colocara N. L. C. de castigo porque "era preta e não vendia nada".

No dia 22/09/1995, um terceiro supervisor estipulou que N. L. C. se colocasse no fundo da loja. Tratava-se de novo castigo do qual não deveria se esquivar sob pena de ser demitida. A. S. G., outra funcionária do estabelecimento, interveio em benefício da vítima, sendo demitida sem justa causa no primeiro dia útil que se seguiu. Em decorrência da pressão a que foi submetida por seus superiores, N. L. C. pediu demissão.

O Ministério Público do Estado de São Paulo entendeu ser a ação de iniciativa privada, opinando pelo arquivamento do feito devido ao vencimento do prazo para a apresentação de queixa. A Justiça Paulista decidiu, em primeira instância, pela improcedência da ação, fundamentando a sentença na irretroatividade do artigo 20 da Lei 7.716/89, na redação que lhe foi dada pela Lei 9.459/97. Frisou a Juíza que tampouco seria aplicável ao caso o artigo 140, parágrafo 3º, do Código Penal, que tipifica a injúria qualificada, em decorrência desse mesmo princípio da irretroatividade. Ressaltou, todavia, que se teria configurado a conduta típica descrita no artigo 20 da Lei 7.716/89, caso os fatos houvessem ocorrido após a nova redação dada à lei.

O Instituto Geledés ajuizou, em 8 de junho de 2000, ação de indenização por ato ilícito. Todavia, ainda não foi proferida a sentença (Processo n. 506/00, 1ª Vara Cível da Comarca de Osasco, no Estado de São Paulo). O caso foi divulgado pela TV Gazeta no programa Check-Up do dia 22/10/2000.

Os casos de N. S. e de G. A. F. também dizem respeito à discriminação no mercado de trabalho. No dia 26 de março de 1998, N. S. e G. A. F. dirigiram-se a uma empresa de seguros de saúde em São Paulo, atendendo a um anúncio de emprego veiculado no jornal Folha de São Paulo. Ao chegarem, porém, foram informadas pelo representante da empresa de que as vagas já haviam sido preenchidas.

Uma amiga das vítimas, I. C. L., uma mulher branca, foi, todavia, contratada para o cargo anunciado, embora tivesse se dirigido à empresa após as vítimas. Conforme

informado a I. C. L., não apenas havia vagas disponíveis, como precisavam ser preenchidas com urgência. Ajuizada ação judicial, em primeira instância julgou-se pela improcedência do pedido. O Ministério Público manifestou-se favoravelmente à interposição do recurso pelas vítimas, ressaltando que os fatos apresentaram de forma "patente" a existência de discriminação racial (Processo n. 681/98, 24ª Vara Criminal do Foro Central da Capital de São Paulo).

O terceiro caso também trata de discriminação racial no trabalho. No dia 23 de maio de 1997, A. O. A., funcionário de uma indústria do setor químico com sede em São Paulo, recebeu em sua mesa de trabalho cópias impressas de uma mensagem intitulada "Piadas para Vocês Pretos", com conteúdo racialmente ofensivo. A mensagem, enviada por um colega de trabalho por correio eletrônico, havia sido impressa e fotocopiada e circulara por quatro meses e nove dias pelo escritório antes de ser recebida por A. O. A. A título ilustrativo, destacam-se as seguintes "piadas":

- O que mais brilha no preto?
- *As algemas.*
- O que acontece se o preto cair num monte de bosta?
- *Aumenta o monte.*
- Por que cigana não lê a mão de preto?
- *Porque preto não tem futuro.*
- Qual a diferença entre o preto e o câncer?
- *O câncer evolui.*
- Quando preto vai à escola?
- *Quando ela está em construção.*
- Quando preto anda de carro?
- *Quando vai preso.*

Em transação penal, o funcionário responsável pelo envio da mensagem reconheceu que a havia mandado, tendo-se acordado que ele pagaria cinco dias de multa pela prática contravencional. Em ação indenizatória (Processo n. 277/00, 2ª Vara Cível do Foro Distrital de Vinhedo da Comarca de Jundiaí), promovida pelo Geledés, foi ressaltada a existência do crime previsto no artigo 20 da Lei 7.716/89, no intuito de esclarecer a ocorrência de dano moral à vítima. O artigo 20 tipifica penalmente a conduta de "[...]

praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência”. A pena de reclusão de um a três anos e multa é agravada para a pena de reclusão de dois a cinco anos e multa, conforme explicita o parágrafo 2º do citado artigo, “[...] se qualquer dos crimes previstos no caput é cometido por intermédio dos meios de comunicação ou publicação de qualquer natureza”. A ação indenizatória ajuizada pelo Geledés, contudo, ainda não foi julgada. O caso foi divulgado pela Rede Globo no programa “Fantástico”.

O quarto caso trata de injúria qualificada. No dia 18 de fevereiro de 1999, E.O.N. foi ofendido verbalmente, quando visitava um amigo seu, pela vizinha deste, que se dirigiu a E. O. N. utilizando as expressões "macaco, fedido, preto filho da puta", sem que lhe houvesse sido feita qualquer provocação. Embora tenha sido alegado por uma amiga da ofensora, de cor negra, que nunca havia presenciado qualquer conduta discriminatória por parte daquela, tanto o Ministério Público quanto o Juiz da 28ª Vara Criminal de São Paulo entenderam ser o caso de injúria qualificada, prevista no artigo 140, § 3º, do Código Penal. O Ministério Público chegou a esclarecer que se buscou, pelo dispositivo, “[...] alcançar com maior rigor aqueles autores de crimes contra a honra que, para ofender, se socorrem de elementos relativos à odiosa discriminação racial, de cor ou religião, tão camuflada em nossa sociedade”. A querelante foi condenada a um ano de reclusão e a 10 dias-multa, tendo-lhe sido concedido o benefício do *sursis* (suspensão condicional da pena) por dois anos. A querelante ainda poderá entrar com recurso contra essa decisão, proferida em primeira instância (Processo n. 586/99, 28ª Vara Criminal da Capital de São Paulo).

2.2 A Realidade de Campo Grande

Em Mato Grosso do Sul, de acordo com o censo demográfico de 2000 (anexo 1), do total de 2.078.070 habitantes, 1.135.811 são de raça branca; 71.139, de raça preta; 16.263 pertencem à raça amarela; 788.797 declararam-se pardos; 53.900 pertencem à raça indígena; cerca de 12.182 não declararam. Em Campo Grande, 21.504 pertencem à raça negra, enquanto 243.803 declararam-se pardos

Há registros de casos de discriminação racial em nossa cidade, os quais são atendidos por dez entidades⁵⁰ de combate ao racismo e superação das desigualdades raciais.

Os casos de discriminação racial em Campo Grande são acompanhados pelo Conselho dos Direitos do Negro (CEDINE), no sentido de informar quais procedimentos legais devem ser tomados pela vítima. De acordo com Naércio Ferreira, atual presidente da entidade, os casos mais comuns que chegam ao conhecimento da instituição são as injúrias, que, na maioria das vezes, ocorrem nas relações do dia-a-dia entre vizinhos, colegas de trabalho e no comércio. Segundo Naércio Ferreira, a pessoa ofendida não procura seus direitos, seja pela falta de consciência de que é preciso denunciar para que essas atitudes sejam coibidas, ou pela própria cultura do povo brasileiro de comodismo, o “*deixa prá lá*”, e pela descrença no Poder Judiciário, devido à morosidade dos trâmites legais.

Entretanto, há alguns casos em que a pessoa ofendida, amparada pelos dispositivos legais, impetra a devida ação judicial para ter seus direitos resguardados.

Pesquisa do Instituto Cidadania, de São Paulo, levantou o número de adolescentes que apenas trabalham em todo o País, apontando que o jovem negro de Mato Grosso do Sul ocupa o terceiro lugar entre os adolescentes que apenas trabalham.

O estudo, chamado Projeto Juventude, verificou que, na faixa etária dos 15 aos 17 anos, 18,3% dos jovens negros do Estado se dedicam exclusivamente ao trabalho, enquanto os brancos adolescentes somam 12,2%. O Espírito Santo apresentou o pior quadro de desigualdade, com os brancos atingindo 19,7%, e os negros, 8,1%. O Acre ficou em segundo, com 18,8% e 12,5%, respectivamente.

O Projeto Juventude, que se baseia em dados do IBGE e foi desenvolvido no ano passado, no dia 16 de junho de 2004, foi entregue ao Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. O projeto aponta maior vulnerabilidade da população jovem negra em relação ao mercado de trabalho e educação. Essa população está mais exposta ao risco da desestruturação familiar, do desemprego e da violência, devido ao fato de pertencer à grande parcela excluída dos direitos básicos de cidadania.

⁵⁰ Grupo de Trabalhos e Estudos Zumbi (TEZ), Conselho Estadual dos Direitos do Negro (CEDINE), Instituto da Casa da Cultura África Brasil (ICCAB), Coletivo de Mulheres Negras de Mato Grosso do Sul, Coordenadoria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial/MS CEPiR, Gestão de Processos de Educação para a Igualdade Racial, Associação Beneficente dos Descendentes de Tia Eva (Comunidade São Benedito), Instituto Luther King, Conselho Municipal do Negro, Fórum Permanente de Entidades do Movimento Negro - MS.

A coordenadora estadual de políticas de igualdade racial de Mato Grosso do Sul, Ana Sena, em entrevista concedida ao *site* eletrônico <<http://www.campograndenews.com.br>>, no dia 15 de julho de 2004, disse que a pesquisa retrata exatamente a situação de Mato Grosso do Sul. Segundo ela, são inúmeros os problemas identificados nacionalmente e repetidos no Estado. A miséria e a discriminação racial, que resultam dentro das escolas na evasão dos alunos negros adolescentes, são apontadas como realidades locais. “O aluno é alvo de piadas, de chacotas, e chega a ser excluído da roda de estudos e da preferência até da professora”, disse a especialista. Para ela, as áreas urbanas estão desprovidas de políticas públicas que possam mudar esse quadro.

Sena informou que nas áreas rurais como Furnas dos Dionísios e Furnas de Boa Sorte estão sendo construídas salas de aulas e bibliotecas, as quais, juntamente com a implantação de programas sociais como o Bolsa Escola e o Programa de Segurança Alimentar e com a criação, em 2004, pelo Governo de Mato Grosso do Sul, da Secretaria Estadual da Juventude, Esporte e Lazer (SEJEL), também desempenharão um papel importante para reverter os índices de exclusão.

A exclusão da população negra é retratada pelo depoimento de Ademir Chagas⁵¹, que há 10 anos trabalha em Campo Grande, MS. No começo, a jornada era de 10 horas por dia, paralela à atividade escolar. Na época, o jovem assistente de mecânica, hoje com 23 anos, exercia a função de aprendiz numa serralheria. “Logo resolvi deixar a escola, porque o que eu queria mesmo era trabalhar”, conta. Negro, disse ter sentido literalmente na pele o preconceito nos primeiros anos no seu ingresso na escola. “Eu era muito pequeno. Não entendia bem. Mas meus pais me explicavam que era assim mesmo, que eu tinha que superar e erguer a cabeça para seguir em frente”, relata. O pai trabalha como operador em manutenção de máquinas em um hospital. A mãe é costureira. Chagas ganha por mês pouco mais que um salário mínimo. Pai de uma criança de 2 anos e meio, sonha em ser eletricitista. O fato de ter feito parte, na sua adolescência, das estatísticas que apontam o grande número de adolescentes negros fora da escola e no trabalho, é visto por Chagas como fator positivo. “No serviço, a gente acaba ficando longe das drogas. Nas ruas, quando tem um jovem negro sem fazer nada é fácil ser usado para cometer furtos e se envolver com a marginalidade”, explicou. Sobre as cotas nas universidades públicas e

⁵¹ Depoimento concedido em entrevista ao site <<http://www.campograndenews.com.br>> em 15 jul. 2004.

particulares, o rapaz faz ponderações: “Por um lado é uma boa idéia, mas o que precisa ser feito é investir no ensino fundamental e também no médio. O superior é consequência. Hoje, os professores não estão preparados para ensinar sem racismo”, finalizou.

2.3 Dispositivos Legais de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial

As lutas anti-racistas não terminam com as correspondentes vitórias constitucionais e jurídicas. A vigilância anti-racista constitui uma necessidade contínua. As estratégias anti-racistas precisam ser novamente conceitualizadas para dar substância à forma de uma democracia não-racial, assim como assegurar que novas formas de racismo não venham a se enraizar em encarnações mais sofisticadas e complexas, portadoras, contudo, de idêntico efeito de exclusão ou subordinação. (RATINAMALA SINGH, 2000)

O Brasil é uma federação. Isto significa que no Estado Brasileiro convivem três planos de competência normativa (legislativa) e executiva (administrativa). Com efeito, vivemos sob o império de leis municipais, estaduais e federais. É necessário, porém, que as regras provenientes destas três origens se mantenham em harmonia.

As normas jurídicas apresentam-se de maneira hierárquica dentro do sistema jurídico Brasileiro. Essa hierarquia atinge desde as normas mais simples até a Constituição Federal.

A hierarquia das leis apresenta-se em forma de uma pirâmide. A nossa Carta Magna encontra-se no ápice e as demais vão logo após, de acordo com a sua importância e abrangência. As normas inferiores têm que estar em consonância com as superiores. (KELSEN, 1986).

Toda essa hierarquia, enunciada para o nível federal, deve ser seguida igualmente para os níveis estadual e municipal. As Assembleias Legislativas elaboram as leis em nível estadual, enquanto as Câmaras de Vereadores legislam em nível municipal.

A legislação brasileira obedece à seguinte hierarquia: Constituição, Emenda à Constituição, Lei Complementar, Lei Ordinária, Código ou Consolidação, Lei Delegada, Decreto Legislativo, Resolução, Decreto, Instrução Normativa, Instrução Administrativa, Ato Normativo, Ato Administrativo, Portaria e Aviso.

Para combater o racismo e a discriminação racial, a legislação brasileira possui alguns dispositivos.

A Constituição Brasileira de 1988, em seus artigos 3º e 5º, assim dispõe:

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
[...]

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Artigo 5º XLII. A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.

A Lei n. 134/99, de 28 de agosto, proíbe as discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica.

O Código Penal, em seu art. 140, dispõe:

Art. 140. Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro:

Pena - detenção, de 1 (um) a 6 (seis) meses, ou multa.

§ 3.º Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião ou origem:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 3 (três) anos, e multa.

A Lei n. 7.716, de janeiro de 1989, também conhecida por Lei Caó, define os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor, tendo sido alterada pela Lei n. 8.081, de 21 de setembro de 1990, que assim dispõe:

Art. 1º. Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional em edifícios públicos ou residenciais e elevadores ou escada de acesso aos mesmos:

Pena: reclusão de um a três anos.

O Decreto n. 3.240, de 29 de março de 1996, que dispõe sobre o combate ao racismo no município de Campo Grande e dá outras providências, assim preceitua:

Art. 1º - O Poder público Municipal, na área de sua competência, assegurará meios eficazes que visem coibir a prática de racismo.

Parágrafo único - o dever do Poder Público compreende entre outras medidas:

I - a criação e divulgação nos meios de comunicação de cujo espaço se utilize a administração pública, de programas de valorização da participação do negro na formação histórica e cultural brasileira e de combate às idéias e práticas racistas.

II - a reciclagem periódica dos servidores públicos, especialmente os de creches e escolas municipais, de modo a habilitá-los para o combate às idéias e práticas racistas;

A luta contra a discriminação racial é também contemplada nos tratados, declarações e convenções⁵².

Segundo definiu a Convenção de Viena do Direito dos Tratados, de 1969, tratado internacional é um acordo internacional assumido por escrito entre Estados e regido pelo Direito Internacional, quer conste de um instrumento único, quer de dois ou mais instrumentos conexos, qualquer que seja sua denominação específica. (Art. 2º, a).

No Brasil, o ato internacional necessita, para a sua conclusão, da colaboração dos Poderes Executivo e Legislativo. Segundo a vigente Constituição brasileira, celebrar tratados, convenções e atos internacionais é competência privativa do Presidente da República (art. 84, inciso VIII), embora estejam eles sujeitos ao referendo do Congresso Nacional, a quem cabe, ademais, resolver definitivamente sobre tratados, acordos e atos internacionais que acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional (art. 49, inciso I). Portanto, embora o Presidente da República seja o titular da dinâmica das relações internacionais, cabendo-lhe decidir tanto sobre a conveniência de iniciar negociações como a de ratificar o ato internacional já concluído, a interveniência do Poder Legislativo, sob a forma de aprovação congressual, é, via de regra, necessária.

Esses dispositivos podem contribuir muito para o fim da discriminação racial. Isto dependerá da consciência das pessoas para invocarem as leis e garantirem seus direitos e, principalmente, para os operadores do Direito não exitarem na aplicação desses dispositivos legais.

⁵² Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Conferência Mundial Contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. - Durban, África do Sul, no período de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001.

CAPÍTULO III

A PROPOSTA PEDAGÓGICA E A PLURALIDADE CULTURAL NA ESCOLA - O ESTUDO DE CASO

Através da pesquisa chega-se a um conhecimento novo ou totalmente novo, isto é, o pesquisador pode aprender algo que ignorava anteriormente, porém já conhecido por outro, ou chegar a dados desconhecidos por todos. Pela pesquisa, chega-se a uma maior precisão teórica sobre os fenômenos ou problemas da realidade. (BARROS E LEHFELD, 2000).

CAPÍTULO III

A PROPOSTA PEDAGÓGICA E A PLURALIDADE CULTURAL NA ESCOLA - O ESTUDO DE CASO

3.1 A Proposta Pedagógica como Elemento Articulador do Trabalho Escolar

O presente capítulo explicará a opção metodológica adotada na investigação do cenário da pesquisa, dos sujeitos envolvidos, da análise e interpretação dos dados coletados. Conforme o enfoque usado nesta pesquisa, esta se aproximou da técnica do Estudo de Caso, subsidiado pela pesquisa histórica e documental à luz dos Estudos Culturais.

O Estudo de Caso consiste num conjunto de dados que descreve uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade uma pessoa, uma família, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou uma nação. (YOUNG, 1960, *apud* GIL, 1994, p. 58).

O delineamento do objeto investigado partiu do interesse de investigar o desenvolvimento do tema transversal Pluralidade Cultural, através da Proposta Pedagógica da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) prevê no seu artigo 12: “I - os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Esse preceito legal está sustentado na idéia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sua prática pedagógica e os fundamentos teórico-metodológicos que nortearão sua intencionalidade educativa.

A análise da Proposta possibilitou-nos identificar como é tratada a questão da diversidade étnico-cultural no âmbito escolar. De acordo com Veiga (2001, p. 13), “[...] a

discussão do projeto político pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção da educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica”.

A temática Pluralidade Cultural (BRASIL. PCNs, 1996, p. 10) reconhece que há no Brasil desigualdades sócio econômicas e relações discriminatórias excludentes. Essas desigualdades podem ser ratificadas pelas pesquisas realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2001, e pelo IBGE.

Os dados estatísticos analisados em nossa investigação possibilitaram-nos refletir sobre a situação escolar da população negra na sociedade brasileira atualmente e identificar quais as possíveis causas que contribuíram para a exclusão de alunos afro-descendentes do processo educativo, promovendo um significativo distanciamento destes em relação à população branca. Os enfoques teóricos utilizados na pesquisa levaram-nos a refletir sobre a relação entre a cultura, o conhecimento e o poder no âmbito da política cultural.

Nesse sentido, Costa (2001, p. 139) ressalta:

A expressão política cultural vem sendo utilizada para referir-se às estratégias políticas implicadas nas relações entre o discurso e o poder. Em geral, diz respeito a como as identidades e as subjetividades são produzidas e como elas circulam nas arenas políticas daquelas formas sociais nas quais as pessoas se movem. A escola, o currículo e o livro didático são exemplos de arenas da política cultural onde os embates identitários se dão segundo relações assimétricas de poder.

Estes estudos revelam a necessidade de se discutir o papel da escola enquanto espaço socialmente construído. As práticas nela empreendidas produzem efeitos resultantes dos conflitos das relações sociais presentes no cotidiano da escola, e o currículo reproduz a ideologia do pensamento da classe dominante.

Para efeito desta investigação, privilegiaram-se os espaços educativos de duas comunidades do município de Campo Grande, MS. A opção em desenvolver um estudo numa escola de periferia e numa escola de remanescentes de quilombo decorreu do interesse de saber como é o tratamento dado às questões relativas à temática pluralidade cultural e à identidade negra nas propostas pedagógicas em escolas com características diferentes. A Escola Estadual Rui Barbosa, situada na periferia da cidade, atende alunos de diferentes etnias, ao passo que na Escola Estadual Zumbi dos Palmares, situada na

comunidade de remanescentes de quilombos, em Furnas dos Dionísios⁵³, a maioria dos alunos é afro-descendente.

A investigação ocorreu no período entre 2003 a 2004, mais especificamente no segundo semestre de 2003 e primeiro semestre de 2004. A pesquisa foi realizada com a colaboração dos professores da 5ª à 8ª série do turno vespertino. Optamos por esses docentes porque o trabalho desenvolvido por eles abrange maior número de alunos, em diferentes turmas. Na Escola Estadual Rui Barbosa, foram entrevistados dezesseis professores, dois coordenadores pedagógicos e o diretor da escola. Na Escola Estadual Zumbi dos Palmares, foram sujeitos da pesquisa seis professores e a diretora da escola.

a) Escola Estadual Rui Barbosa

A Escola Estadual Rui Barbosa localiza-se na Rua João Thomas, 22, Bairro Santo Antônio, região do Imbirussu⁵⁴. Conforme descrito na Proposta Pedagógica da Escola, em 1969 já se cogitava a necessidade de uma escola que atendesse à demanda do bairro, pois as escolas existentes na cidade ficavam distantes.

As figuras 11 e 12 mostram a fachada da escola e o seu pátio interno, respectivamente:



Foto: Juvenal Otaviano Tenório (07/05/2004).

Figura 11 - Fachada da Escola Estadual Rui Barbosa

⁵³ Cf. anexo 2.

⁵⁴ Região urbana do Imbirussu - É o polígono formado a partir do cruzamento da Avenida Dom Antônio Barbosa com a Avenida Tamandaré, seguindo pela Avenida Tamandaré até a Avenida Duque de Caxias, daí até à Avenida Wilson Paes de Barros, perímetro urbano, até a Avenida Dom Antônio Barbosa. Na linguagem indígena, Imbirussu significa “planta que nasce na beira de rio”. Nessa região existe um riacho que recebe esse nome. (PLANO DIRETOR DE CAMPO GRANDE, 2001, p. 23).



Foto: Juvenal Otaviano Tenório (07/05/2004).

Figura 12 - Pátio interno da Escola Estadual Rui Barbosa

Em 1970, foram construídas 3 salas para catequese, um trabalho missionário dos salesianos, a pedido dos pais que já estavam na comunidade. Iniciaram-se as aulas de alfabetização no mês de outubro. Em 1971, foram construídas mais 14 salas de aula, em regime de mutirão, pela comunidade, totalizando 17 salas. O material de construção foi doado pela sociedade campo-grandense ligada à Missão Salesiana. Foram realizadas promoções com o objetivo de buscar recursos financeiros para terminar a obra. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 1998).

Em virtude de a Secretaria de Estado de Educação comprovar a necessidade de criação e autorização para funcionamento do Ginásio Paroquial Paulo VI, em 1º/3/1972 foi assinado um convênio entre a Secretaria e a Obra Social Paulo VI com o objetivo de criar o Colégio Estadual Rui Barbosa. A partir de 12/06/74, foi decretado como Escola Estadual de 1º Grau Rui Barbosa⁵⁵, de acordo com o Decreto n.º 2.057, publicado no Diário Oficial n.º 16.613, de 19/06/74.

⁵⁵ Início das aulas: 10/01/72, curso primário. Com a divisão do Estado, em 1978, a escola teve reconhecido o ensino de primeiro grau (1ª à 8ª série), denominada Escola Estadual de Primeiro Grau Rui Barbosa. (MATO GROSSO DO SUL. Parecer CEE/MS n. 139/93-CEPP, 07/07/83), tendo sido elevada a segundo grau através do Decreto n. 2433/84. (MATO GROSSO DO SUL. **Diário Oficial** n. 1252, 27/01/84). Em 14/06/84 foi autorizado o funcionamento do ensino de segundo grau - Habilitação Técnico em Contabilidade (Deliberação CEE n. 715/84). Reconhecimento em 18/12/86 (Deliberação CEE n. 1739/86). O curso de segundo grau, Lei Federal 7044/82, foi autorizado pelo decreto CEE n. 1610/87, 09/07/87 e reconhecido pela Deliberação CEE n. 2697, 07/02/91, Diário Oficial n. 3008. A autorização de funcionamento da Educação Pré-Escolar ocorreu em 14/12/94 pela Resolução/SED n. 994. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA RUI BARGBOSA, 1998, p. 5).

Conforme descrito na Proposta Pedagógica, a doutrina de Dom Bosco norteia a ação educativo-social da escola, por meio da Pedagogia Salesiana, caracterizada pelo sistema preventivo que tem por finalidade “[...] formar competentes profissionais, honestos cidadãos”. Esta ação resume-se no trinômio Razão, Religião e Amabilidade. A razão significa a autêntica cisão do humanismo cristão, o valor da pessoa, da consciência, da cultura, do trabalho, do viver social. Religião significa o cidadão que tem fé e põe no centro da sua vida o ideal de homem novo proclamado por Cristo, Ontem, Hoje e Sempre. Amabilidade significa a atitude cotidiana que deve ser vivenciada na comunidade educacional em termos de: disponibilidade das pessoas, afetividade e atenção para com o outro. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 1998, p. 4). Embora a escola não seja atualmente dirigida pelos padres salesianos, a doutrina pedagógica de Dom Bosco norteia a filosofia da escola e é referencial para os alunos, os pais e os professores.

A escola oferece três níveis de ensino: Ensino Fundamental, na modalidade de ciclos de primeira a quarta série, e ensino regular de quinta a oitava série; Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. O Ensino Fundamental é oferecido nos turnos matutino e vespertino; o Ensino Médio, nos turnos matutino e noturno, e a Educação de Jovens e Adultos, no período noturno. Há um total de treze turmas do Ensino Fundamental (3 dos ciclos I e II e dez da quinta à oitava série); dezoito turmas do Ensino Médio e sete turmas de Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com o censo escolar de 2004, a escola possuía no período de observação e da pesquisa um total de 2.010 alunos, setenta e sete professores e trinta e cinco funcionários administrativos, sendo que deste total de funcionários oito ocupavam função de coordenador pedagógico e dois de diretor e diretor-adjunto.

A pesquisa foi desenvolvida no período vespertino, da quinta à oitava série, num total de trezentos e vinte e sete alunos, sendo três turmas de quintas séries, duas turmas de sextas séries, três turmas de sétimas séries e duas turmas de oitavas séries.

Compõem a grade curricular as seguintes disciplinas: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Educação Física, Educação Artística, Inglês e Ensino Religioso.

b) Escola Estadual Zumbi dos Palmares.

A Escola Estadual Zumbi dos Palmares⁵⁶ foi construída numa área doada pelo

⁵⁶ A escola foi denominada Zumbi dos Palmares pelo Decreto-Lei n. 8.408, de 20/12/1995, em homenagem ao líder negro Zumbi. Durante quase um século, Zumbi comandou o Quilombo de Palmares e resistiu a várias expedições armadas enviadas por senhores de engenho e governadores. Palmares, o mais conhecido de todos os quilombos, localizava-se na Serra da Barriga, no atual Estado de Alagoas. O número chegou a ser povoado por aproximadamente trinta mil habitantes, em 1671. Macaco, a capital do quilombo, chegou a ter 1500 casas. Zumbi foi emboscado e combateu até morrer no dia 20 de novembro em 1695. Hoje, a data é comemorada como o dia da consciência negra. (PILETTI, 1996, p. 101).

Sr. Joaquim Luís da Silva, um dos moradores mais antigos da comunidade. Conforme descrito na Proposta Pedagógica, a escola foi criada em 20 de dezembro de 1995, no governo do Dr. Wilson Barbosa Martins, e deu início às suas atividades no dia 17 de fevereiro de 1996. À época, era Secretário de Educação o Dr. Aleixo Paraguassu Neto,⁵⁷ um dos primeiros militantes do Movimento Negro em Campo Grande. A escola obteve autorização de funcionamento do ensino de 1.º grau (5.ª à 8.ª série) a partir de 1997, conforme Resolução/SED n.º 1.206, de 15/08/97.

A escola possui quatro salas de aula, uma cozinha, uma dispensa e dois banheiros. Há um salão anexo, que é utilizado para as oficinas de trabalhos manuais e nas festividades realizadas pela comunidade. Na figura 13, visualiza-se a placa de ampliação da escola, e na figura 14 vêem-se a entrada e o pátio da escola.



Foto: Hamilton Marques Batista (13/04/2004).

Figura 13 - Placa de ampliação da Escola Zumbi dos Palmares

⁵⁷ Aleixo Paraguassu Neto é juiz aposentado do Poder Judiciário do Estado de Mato Grosso do Sul. Foi um dos fundadores do Grupo TEZ - Trabalhos e Estudos Zumbi. Fundador do Instituto de Pesquisa e Extensão Luther King. Criado em 15 de fevereiro de 2003. A Instituição de ensino e de caráter privado, sem fins lucrativos, cujo objetivo é proporcionar a inclusão de cidadãos menos favorecidos na sociedade. Oferece curso preparatório para o vestibular e reforço escolar para ensino médio, inteiramente gratuitos e voltados para jovens carentes, em especial os provenientes das minorias sociais, como afrodescendentes, índios e portadores de necessidades especiais. (INSTITUTO LUTHER KING. Folder de divulgação da instituição, 2004).



Foto: Hamilton Marques Batista (13/04/2004)

Figura 14 - Entrada e Pátio da Escola Zumbi dos Palmares

A organização do ensino da escola atende às necessidades da comunidade, que, devido ao fato de distar aproximadamente 45 quilômetros da capital e em virtude da participação dos alunos em atividades agropastoris, oferece formas de ensino diferenciadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394/96) estabelece, em seu artigo 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

[...]

§ 2º - o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previstas nesta lei.

A escola oferece Ensino Fundamental regular da quinta à oitava série no período diurno e Educação Básica no Campo⁵⁸ para alunos da terceira à sétima série no período noturno, às segundas, terças, quartas-feiras e aos sábados. As aulas do Ensino

⁵⁸ Educação Básica no Campo. (BRASIL. Deliberação CEE n. 7111, de 16 de outubro de 2003).

Médio são ministradas aos sábados e no período de férias, devido à atividade agropastoril dos alunos e pelo fato de que alguns dos professores residem em outros municípios.

Atualmente, a escola possui 164 alunos matriculados, sendo 46 da quinta à oitava série do Ensino Regular, no período matutino e no vespertino. O corpo docente da quinta à oitava série é composto de seis professores, sendo quatro residentes na própria comunidade. As disciplinas que compõem a grade curricular são: Português, Matemática, História, Ciências, Língua Inglesa, Educação Artística, Ensino Religioso e Educação Física. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ESTADUAL ZUMBI DOS PALMARES, 2004, p. 8).

3.1.1 Procedimentos

No intuito de selecionar o universo a ser investigado, procurou-se, por meio de visitas exploratórias às escolas públicas, identificar se elas possuíam Proposta Pedagógica e se na proposta o tema transversal Pluralidade Cultural estava contemplado. Nas observações preliminares verificou-se que, até o momento das visitas, as escolas públicas da Rede Municipal de Ensino não contemplavam o tema. Em contrapartida, nas propostas das Escolas Públicas Estaduais o tema havia sido abordado. Pode-se considerar que este foi o primeiro critério para a seleção da escola. Um segundo critério foi a constatação de que a escola pública atende alunos oriundos da periferia, os quais pertencem à classe pobre da população, onde há alunos pertencentes a diversos grupos étnicos (branco, negro, indígena).

Para realizar o estudo comparativo, elegeu-se a escola estadual situada numa comunidade de remanescentes de quilombos, em Furnas dos Dionísios, onde a maioria dos alunos são afro-descendentes.

No segundo momento, realizaram-se visitas exploratórias aos locais da pesquisa com o intuito de entrar em contato com os dirigentes e coordenadores das instituições de ensino a fim de expor detalhes sobre a pesquisa, a fase de observação, análise de documentos, coleta de dados e o agendamento para as visitas.

Em seguida, iniciou-se a análise da Proposta Pedagógica, dos planos de ensino anual, dos livros didáticos adotados e dos cadernos de atividades dos alunos. De acordo com Phillips (1974, p. 187), “[...] são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

Os documentos foram selecionados baseando-se no seguinte pressuposto: a Proposta Pedagógica é apresentada como o principal projeto norteador das atividades escolares da instituição, daí inferir-se que nele estão presentes as questões e problematizações que permeiam a prática pedagógica dos professores.

Partindo da análise dos documentos, em especial da Proposta Pedagógica, buscou-se identificar o projeto de indivíduo e de sociedade que se almeja concretizar. Nesse sentido, Veiga (1995, p. 43) afirma:

[...] na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e suas intencionalidades.

Procedeu-se à análise dos planos de ensino, dos componentes curriculares das turmas da quinta à oitava série, da proposta de conteúdos dos livros didáticos e atividades realizadas pelos alunos com a constante observação ao ambiente escolar.

Conforme Lüdke (1986, p. 26):

[...] usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...] a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.

Na etapa de coleta de dados foi empregada a observação participante, que, segundo Denzin (1978, p. 183), “[...] é uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta [...]”.

O participante, como observador, não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende. A preocupação é não deixar totalmente claro o que

pretende, para não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado. (JUNKER, 1971).

Para complementação da coleta de dados utilizou-se a entrevista semi-estruturada. Lüdke e André (1986) entendem que a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e correta da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

As autoras acrescentam ainda que pela entrevista é possível atingir informantes que não poderiam sê-lo por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável. A afirmação das autoras foi confirmada na etapa da coleta de dados, pois alguns sujeitos preferiram ser entrevistados a responderem por escrito as questões.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas no horário de planejamento dos professores, os quais complementaram a fala da pessoa que estava sendo entrevistada, ratificando informações ou exemplificando com fatos e experiências.

Juntamente com a entrevista foram utilizados os registros e notas para, se necessário, serem utilizados no sentido de retomar algum ponto ou esclarecer alguma dúvida.

Com as entrevistas semi-estruturadas (gravadas) obtivemos os dados da realidade empírica. Seguem algumas das perguntas realizadas:

- O que é uma Proposta Pedagógica para você?
- Em sua opinião, o tema pluralidade cultural foi abordado na Proposta Pedagógica da escola?
- Você trabalha com o tema pluralidade cultural (quanto ao povo negro) em sua disciplina? Como?
- Quanto à identidade e à auto-estima do povo negro, você trabalha essas questões? Como?

Para uma melhor compreensão do período de elaboração da Proposta Pedagógica na Escola Rui Barbosa e suprir algumas lacunas ou aclarar alguns pontos, foram entrevistados o ex-diretor da escola e uma ex-professora que coordenaram os estudos e os trabalhos no período de elaboração da proposta.

A elaboração da Proposta Pedagógica da Escola Zumbi dos Palmares teve a orientação da equipe da Gestão de Processos de Educação para a Igualdade Racial da

Secretaria de Estado de Educação. Foi realizada entrevista com a coordenadora da equipe para analisar como se efetivou o processo de acompanhamento.

A análise dos dados coletados tem o intuito de não se restringir ao conteúdo explícito, mas “[...] ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48).

Com a análise de conteúdo⁵⁹, buscou-se identificar a presença ou ausência, frequência ou intensidade dos elementos observados (palavras, expressões, idéias significativas); analisar o próprio contexto em que a unidade ocorre, através das situações estabelecidas, ou seja, a construção da temática Pluralidade Cultural na Proposta Pedagógica.

Após a organização dos dados, voltou-se a examiná-los para referendar os aspectos relevantes para a pesquisa, conforme se pode ver a seguir.

3.2 O Estudo Comparativo entre as Propostas Pedagógicas das Escolas - Algumas Respostas

3.2.1 A Escola Estadual Rui Barbosa

A Proposta Pedagógica da Escola Rui Barbosa foi elaborada em 1998, tendo como objetivo geral:

Proporcionar condições para o desenvolvimento para o homem plural, conforme as normas técnicas e pedagógicas estabelecidas nesta proposta. Através de políticas educacionais indicadoras de um trabalho coletivo no sentido de ser auto-avaliar e reformular, se houver necessidade, buscando sempre um melhor desempenho para tornar sujeito e agente na construção de seu conhecimento. (PROPOSTA PEDAGÓGICA 1998, p. 45).

⁵⁹ A análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não da mensagem. (BARDIN, s/d, p. 46).

De acordo com o documento (1998, p. 52-53), o objetivo da Proposta Pedagógica é nortear e definir intenções, procedimentos e ações com a maior clareza possível, colocando-os à disposição de toda a comunidade escolar e sociedade que participou de sua elaboração e que “*a posteriori*” serão responsáveis pela sua implementação. A fundamentação teórica e legal foi construída à luz do que dispõem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Constituição Federal, a Lei Orgânica do Município de Campo Grande e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para se entender como ocorreu o processo de construção da Proposta Pedagógica da Escola, seu significado e importância, realizaram-se entrevistas com alguns sujeitos que coordenaram os estudos para a elaboração da Proposta Pedagógica.

O trabalho de coordenação, realizado pela professora Maria Bernadete Siqueira Loureiro, foi reconhecido pela comunidade escolar. Isto está refletido nos depoimentos dos sujeitos entrevistados e na homenagem a ela escrita professora na abertura do documento.

Pelas constatações da importância do trabalho da referida professora, iniciaram-se as entrevistas com ela. Sobre a construção da Proposta Pedagógica da escola Rui Barbosa, Loureiro ⁶⁰ (2004, entrevista) relata:

Quando nós chegamos à escola, tanto o Gandhi⁶¹ quanto eu estávamos voltando da Rede Municipal: o Gandhi como diretor da escola, pois o padre Jair foi transferido para a cidade de Três Lagoas, e era necessário fazer um reajustamento no processo pedagógico escolar do Rui Barbosa, uma vez que estava até mudando a forma de pensar do pedagógico. O professor pediu para alguns professores da época, coordenador, supervisores, da possibilidade de nós mudarmos, de elaborarmos uma Proposta Pedagógica numa visão inovadora, onde se percebessem várias abordagens da educação, não só uma única linha, pois cada professor tem um pensamento, tem uma formação, vem de uma Universidade, de um outro Estado, pensa diferente como se faz a prática pedagógica.

De acordo com Veiga (2001, p. 13), a Proposta Pedagógica da escola explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola. As modificações que se fizerem necessárias resultam de um processo de discussão, avaliação e ajustes permanentes.

Loureiro (2004, entrevista) ressalta:

⁶⁰ LOUREIRO, Maria Bernadete Siqueira. Entrevista gravada em fita cassete (60 min.), ½ pps., 24 mai. 2004.

⁶¹ WINCKLER, Gandhi. Professor que assumiu a direção da Escola Rui Barbosa. Nomeado em 13 de janeiro de 1996 (D.O. 3954), foi gestor da escola por seis anos.

[...] começamos a estudar junto com os professores das séries iniciais e tomamos gosto pelo estudo. Foram anos felizes porque nós colhemos muitos frutos e vários professores voltaram a estudar, fizeram especialização, mestrado. Isso foi muito gratificante, foi o início de um despertar dentro da escola.

A legitimidade de uma Proposta Pedagógica está ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo, o que, segundo se constatou, isso ocorreu na Escola Rui Barbosa.

Busmann (1995, p. 43) afirma:

[...] na organização escolar, que se quer democrática, em que a participação é elemento inerente à consecução dos fins, em que se buscam e se desejam práticas coletivas e individuais baseadas em decisões tomadas pelo coletivo escolar, exige-se da equipe diretiva, que é parte desse coletivo, liderança e vontade firme para coordenar, dirigir e comandar o processo decisório como tal e seus desdobramentos de execução.

A partir da elaboração da Proposta Pedagógica, a escola passou a ter possibilidades de discutir quais eram as suas forças e seus limites, conforme disposto no seu diagnóstico⁶², exercendo, assim, certo grau de autonomia, fundamental nesse processo. A autonomia é, pois, questão primordial numa instituição educativa.

A efetivação da Proposta Pedagógica da escola, de um modo geral, exige que sejam ultrapassados alguns entraves, entre eles a rotatividade do corpo docente; a falta de espaço para discussão periódica do grupo de docentes com vistas à efetivação das idéias previstas como necessárias à operacionalização da Proposta; a fragilidade dos conceitos teóricos, quando os educadores não relacionam suas ações e os objetivos gerais da Proposta da escola; a implantação apressada de novas políticas educacionais devido ao reduzido tempo com que contam os sistemas de ensino para assimilar e agir de acordo com as mudanças. (CAVAGNARI, 1998).

Alguns desses entraves foram detectados no período de **construção** da Proposta Pedagógica da escola analisada, através dos depoimentos dos sujeitos entrevistados e das observações do cotidiano da escola, conforme relato de uma professora,

⁶² O diagnóstico da escola é o instrumento do processo que tem a capacidade de levantar, no empírico, a temática a ser trabalhada como ação prática reflexiva, pelo planejamento participativo. Percorre o objeto do planejamento, guiado pelo foco de reflexão, levantando informações sobre a rede de processos, relações e representações que constituem esse objeto. (FALKEMBACH, 2003, p. 138).

que assinalou: “Estou frustrada com a educação e ‘não gosto’ de participar de reuniões de professores”. (P4).

As limitações acima elencadas, somadas à insegurança dos docentes e da equipe pedagógica, podem gerar resistência e efeitos contrários aos previstos nos planos, os quais, se não devidamente trabalhados, resultam em prejuízos ao processo educacional. A efetivação da temática da Pluralidade Cultural requer estudos, mudança de paradigmas e postura crítica, a fim de que os objetivos propostos sejam alcançados.

A construção da Proposta Pedagógica da Escola Rui Barbosa representou um marco para os docentes, favorecendo a reflexão teórica e a ação pedagógica. O trabalho desenvolvido pela direção, equipe pedagógica e professores visa à efetivação da filosofia da escola: “[...] a formação de um ser crítico-reflexivo comprometido com o outro, sujeito de seu próprio desenvolvimento e agente de transformação social”.

Entretanto, a sustentação da Proposta Pedagógica depende, além do envolvimento de todos os segmentos da escola, da formação continuada do professor, formação esta que pode ser realizada no cotidiano, no estudo, no trabalho e na ação-reflexão-ação. Embora a realidade da escola pública seja complexa, é possível que a sua Proposta Pedagógica, assumida por todos, possa ser efetivada, fazendo com que os interesses individuais transformem-se em coletivos, em busca de ideais comuns.

3.2.2 A pluralidade cultural na Proposta Pedagógica da escola

Os temas transversais foram contemplados na Proposta Pedagógica da escola na forma de disciplinas complementares, dispostos da seguinte forma:

Essa abrangência não significa que os temas transversais devam ser tratados igualmente em todos os lugares. Ao contrário, podem exigir adaptações para que correspondam às reais necessidades de cada região ou mesmo de cada escola. As questões ambientais, por exemplo, ganham características diferentes nos campos de seringais, no interior da Amazônia, e na periferia de uma grande cidade. Além das adaptações dos temas apresentados, é importante que sejam desenvolvidos temas locais. Por exemplo: muitas cidades têm elevadíssimos índices de acidentes com vítimas no trânsito, o que faz com que suas escolas necessitem incorporar a educação para o trânsito em seu currículo. Outros temas relativos, por exemplo, à paz ou ao uso de drogas podem se constituir em

subtemas dos temas gerais; outras vezes, no entanto, podem exigir um tratamento específico e intenso, dependendo da realidade de cada contexto social, político, econômico e cultural. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 1998, p. 185).

A escola considerou importante referendar na Proposta Pedagógica os princípios que norteiam o estudo sobre a temática Pluralidade Cultural, disposta da seguinte forma:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural que a constitui. Por sua formação histórica, a sociedade brasileira é marcada pela presença de diferentes etnias, grupos culturais, descendentes de imigrantes de diversas nacionalidades, religiões e línguas. No que se refere à composição populacional, as regiões brasileiras apresentam diferenças entre si; cada região é marcada por características culturais, próprias, assim como pela convivência interna de grupos diferenciados.

Essa diversidade étnico-cultural frequentemente é alvo de preconceito e discriminação, atingindo a escola e reproduzindo-se em seu interior. A desigualdade, que não se confunde com a diversidade, também está presente em nossos pais como resultado da injustiça social. Ambas as posturas exigem ações efetivas de superação.

Nesse sentido, a escola deve ser local da aprendizagem de que as regras do espaço público democrático garantem a igualdade, do ponto de vista da cidadania, e ao mesmo tempo a diversidade, como direito. O trabalho com a Pluralidade Cultural se dá, assim, a cada instante, propiciando que a escola coopere na formação e consolidação de uma cultura de paz, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos universais e de cidadania compartilhada por todos os brasileiros. Esse aprendizado exige, sobretudo, a vivência desses princípios democráticos no interior da cada escola, no trabalho cotidiano de buscar a superação de todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social, valorizando cada indivíduo e todos os grupos que compõem a sociedade brasileira. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 1998, p. 192-193).

O depoimento de Loureiro (2004, entrevista) revela o que representou o estudo sobre a temática no período da elaboração da Proposta Pedagógica da escola, ao relatar:

[...] na verdade, os PCNS não existiam, nem a LDB, mas essas discussões já ocorriam na escola. Nós tínhamos a criança com uma diversidade cultural, religiosa, social, de camadas populares diversas. Essa diversidade sempre esteve na escola. E a proposta dos professores era a seguinte: valorizar a história que a criança trazia, pois cada sujeito tem a sua. Quando eu falo história, refiro-me também às etnias e outros temas, como é o caso das drogas, que não estão contemplados em nenhum dos conteúdos novos; a questão da sexualidade da criança; a gravidez precoce, de que tivemos casos. Então, esses temas que aparecem no PCNS não são novos. Eles são resultados dos problemas sociais presentes na escola e que devem ser discutidos por todos os professores. Por exemplo: 'eu, que sou professora de Matemática, o que tenho a ver com criança grávida? Mas é meu aluno'. A escola tem que repensar a sua prática. Nossos professores já trabalhavam esses temas, pois as nossas preocupações e as nossas idéias estavam contempladas, agora de maneira mais clara.

O depoimento da professora demonstra que a proposta dos temas transversais representou a possibilidade de se meditar sobre o tratamento dado às questões já existentes no cotidiano escolar. Os temas transversais, além de centralizar as diversas discussões pedagógicas em valores universais, possibilitando a mudança de paradigma numa escola sociológica e mundial, enfocam a necessidade de a escola contemplar a cultura, a diversidade, permeando as relações educativas de forma mais flexível e democrática.

Com o referencial teórico proposto pela transversalidade, percebe-se que a Escola Rui Barbosa sistematizou, na Proposta Pedagógica, ações já realizadas na prática pedagógica.

A coordenadora pedagógica⁶³ compartilha com essa idéia quando comenta:

No caso dos temas transversais, vejo que são trabalhados. Determinados professores trabalham mais especificamente, como o caso do professor de Ciências, que trabalha o da sexualidade; os professores de História e Geografia, que trabalham a parte de cidadania, o trânsito, a pluralidade, as etnias. Quando foram propostos os temas transversais, a escola já trabalhava com eles, porque são coisas que fazem parte do dia-a-dia dos alunos.

A partir do referencial teórico mencionado na Proposta Pedagógica da escola sobre a temática Pluralidade Cultural, analisou-se de que forma ela é tratada pelos professores. Na tabela a seguir (tabela 4) destacam-se os aspectos relevantes da pesquisa:

⁶³ PANASSOLO, Régia de Deus. Coordenadora Pedagógica de quinta a oitava série da Escola Estadual Rui Barbosa. Entrevista gravada em fita cassete (60 min), ½ pps, 28 de out. 2004.

Tabela 4 - Efetivação da Pluralidade Cultural

Prof.^a	Disciplina	Tema transversal abordado	Importância	Identidade e auto-estima do negro	Casos de discriminação racial
P1	História	Todos	São imprescindíveis, pois a educação do indivíduo deve ser integral, privilegiando todos os aspectos emotivos, culturais, psicológicos.	Sou professora de psicologia, trabalho em princípio sobre a valorização da auto-estima do aluno, dando-lhe continuamente (com) reforços positivos, enaltecendo-lhe as iniciativas e os trabalhos e valorizando seus trabalhos com boas notas. Suas potencialidades são incentivadas e valorizadas o tempo todo com elogios.	Brincadeiras de mau gosto em sala de aula.
P2	Educação Artística	Meio Ambiente e Pluralidade Cultural.	Para uma maior integração entres disciplinas e professores.	Vai ser trabalhado no segundo semestre.	Ofensas de criança para criança
P3	Língua Portuguesa	Todos	Porque auxiliam na contextualização dos conteúdos a serem ministrados	Através de reflexões e abordagem, com leitura de textos complementares que serão suporte para a produção de texto em momento posterior.	Nunca presenciou
P4	Matemática	Todos	É impossível pensar sem aplicá-los em nosso dia-a-dia.	Apesar de não olhar se a pessoa é branca, negra, amarela, mas, sim, de observar seus atos, procuro deixar transparecer esse agir em meus alunos	Nunca presenciou
P5	Informática	Não respondeu	Porque são experiências de aprendizagem.	Não trabalha	Não presenciou
P6	Geografia	Todos	Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades. A preparação para o trabalho, propiciar o exercício consciente da cidadania e a auto-realização. Ajudar o estudante a tomar consciência da realidade em que vive, para que nela atue de forma a transformá-la.	Trabalhando o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem.	Até o momento não presenciou.

Continua...

(Continuação)

Prof. ^a	Disciplina	Tema transversal abordado	Importância	Identidade e auto-estima do negro	Casos de discriminação racial
P7	História	Todos	É importante relatar a ética, a orientação sexual para orientar os jovens em seu caminhar.	Tentando abordar a contribuição desse povo que chegou ao Brasil, em uma condição sofrida, mas que soube superar os sacrifícios e demonstrar o seu valor e com a passagem dos anos essa miscigenação, pois o brasileiro tem na sua árvore genealógica o branco, o negro e o índio.	Sim, conflitos entre alunos.
P8	Matemática	Ética e Orientação Sexual	Muitos alunos não têm uma relação boa com os pais e sentem vergonha de falar sobre sexo.	Não trabalha	Nunca presenciou
P9	Geografia	Meio Ambiente, Ética e Pluralidade Cultural.	Estes temas são importantes no nosso dia-a-dia; nossos alunos são muito carentes de diálogos, de leituras. As famílias estão muito afastadas, correndo sempre atrás de alguma coisa e as crianças vão ficando sem orientação. A escola e nós educadores devemos desempenhar este papel para deixá-los mais a par das necessidades das quais o nosso mundo está carente.	Mostrando-lhes as heranças que recebemos sobre como eles vieram parar aqui, que foram arrancadas de suas famílias, tiradas do seu país. Mostrando-lhes que todos devem ser respeitados, independente da cor da pele e religião, pois somos iguais. Contando histórias e dando exemplos desrespeito da cor, perguntando-lhes como eles se sentiriam se acontecesse o mesmo com eles. A discussão é feita com relação ao negro, como ao índio, ao japonês, aos obesos e aos homossexuais.	Coisas do tipo: “negro ou negrinho sujo, nojento”; “branca azeda”; “abra o olho japonês”; “rolha de poço”; “baleia”; “tatu bola”; “baleia assassina”; “terremoto” “flor”; “boiola”; “fruta”.
P10	Português	Todos	São assuntos do cotidiano e de acordo com o que posso observar pais e filhos hoje em dia não têm o hábito de dialogar sobre assuntos como o de discriminação, respeito ao próximo e outros.	Levamos os alunos a refletir sobre os fatos que envolvem discriminação (reportagens, mídia).	Problemas de convivência entre alunos.

Fonte: Questionário aplicado no segundo semestre de 2004.

Pelas entrevistas e depoimentos constatou-se que os temas transversais são abordados de maneira fragmentada e inconsistente pelos professores da escola, os quais reconhecem a importância deles mas não realizam um trabalho integrado. A proposta de transversalidade ser comum a todas as áreas e disciplinas, não como adendo, mas sim englobando valores considerados universais, não está consolidada no trabalho docente da escola.

Nos depoimentos dos sujeitos evidenciou-se que a temática Pluralidade Cultural é mais enfatizada nas disciplinas de História, Geografia e Língua Portuguesa.

Sabendo-se que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social (MOREIRA E SILVA, 1995, p. 7-8), conclui-se que não se pode ignorá-lo no processo de formação do aluno. É fundamental que os professores se preocupem com os modelos oficiais definidos pelo macrossistema, que os mantém engessado e neutro, percebam os espaços que possibilitam as implementações em face das especificidades educativas e reconheçam-se como os protagonistas da história de tomarem decisões que possam desconstruir as concepções dos currículos nacionalistas e etnocêntricos.

A P7, em relação ao trabalho com a pluralidade cultural, ressaltou:

[...] tento mostrar para os alunos como era a África antes de os portugueses chegarem lá, um continente riquíssimo, belíssimo, e a cultura como era. O que somos hoje, a base da nossa cultura, é toda negra, não só negra, mas indígena também.

Na fala dessa professora notou-se que há uma tentativa de que o trabalho não seja realizado no estilo Currículos Turísticos (SANTOMÉ, 2003). A sua proposta de trabalho assinala para uma questão importante: o ensino e aprendizado da História africana, marcada pelos preconceitos adquiridos num processo de informação preconceituosa sobre a África.

Neste sentido, Henrique Cunha Júnior (2001, p. 59) salienta:

O elemento básico para Introdução à História Africana não está na história africana e sim na desconstrução e eliminação de alguns elementos básicos das ideologias racistas brasileiras. O cotidiano brasileiro é povoado de símbolos de negros selvagens e escravos amarrados, que processam e administram o escravismo mental e realizam a tarefa de fatores invisíveis a chicotear a menor rebeldia, o imagina diferente.

O autor aponta cinco pontos importantes a serem desconstruídos na imaginação dos brasileiros sobre a África: a) a África não é uma selva tropical; b) a África não é mais distante que os outros continentes; c) as populações africanas não se encontram isoladas e perdidas na selva; d) o europeu não chegou um dia à África levando civilização; e) a África tem história e também tinha escrita.

O depoimento da P7 também revelou um compromisso e uma preocupação com o ensino da História do negro, tendo comentado sobre a Lei nº 10.639, de janeiro de 2003⁶⁴:

[...] sei da existência dessa lei e penso que o professor de História nem precisava esperar por ela, ele tem que ter consciência, porque é a nossa história. Não temos como estudar História com alunos sem falar na mão-de-obra utilizada na construção de nosso País, sem falar do negro, da importância dele, e tentar trazer isso de uma forma bem clara para o aluno. Se não for assim, nós não conhecemos a nossa cultura, nosso passado. É necessário que haja a lei para que o professor procure retratar a contribuição desse povo? **Eu, por ser de descendência negra, procuro passar isso aos meus alunos.** (Grifo nosso).

Quando a professora disse “eu, por ser de descendência negra”, mesmo sem demonstrar intencionalidade, assinalou uma preocupação com a necessidade de se trabalharem os conteúdos independentemente de normatização legal.

Sob esse aspecto, Santomé (2003, p. 161) afirma:

[...] o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigem unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologia, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais. Essa tradição contribui de forma decisiva para deixar em mãos de outras pessoas (em geral, as editoras de livros didáticos) os conteúdos que devem integrar o currículo e, o que é pior, a sua coisificação.

Essa afirmativa é uma realidade em nossas escolas, pois sabemos das dificuldades que os professores encontram em pensar novos conteúdos a não ser aquilo que está disposto nos currículos e nos livros ou manuais.

De acordo com o Plano de Ensino da P7, foram ministrados no segundo bimestre os conteúdos “Negro: Mãos e Pés do Brasil” (capítulo V) e “Estudo de Caso: Os quilombos” (capítulo VI).

⁶⁴ Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (art. 1º). A Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, 79-A e 79-B.

A discussão acerca do objeto de nossa pesquisa foi contemplada nesta unidade por meio do estudo dos conteúdos e a realização de alguns questionamentos e atividades propostas. No capítulo V do livro didático abordou-se o texto intitulado “Negro: Mãos e Pés do Brasil”.

Exercícios: ⁶⁵

1) A mulher negra sofre preconceito no Brasil atual? Justifique.

Sim. Apesar de ser crime ter preconceito, ainda a mulher negra sofre preconceito.

1º por ser mulher;

2º por ser negra...

2) Racismo no Brasil é crime? Justifique citando o texto da atual Constituição.

A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Lei n. 7.716, art. 5º, parágrafo XIII, de 05/01/1989. A pena é de 1 a 5 anos.

3) Existe racismo no Brasil? Justifique.

Infelizmente existe, devido à herança colonial, e hoje poucos sabem que a prática do racismo é crime.

4) “É um negro de alma branca”. Esta frase é racista? Justifique.

Sim. Porque a alma não tem cor.

5) Pesquise a influência negra em nossa música.

A música negra tem como característica o batuque e o samba e seus instrumentos típicos, sobretudo os de percussão. Os negros influenciaram profundamente em nossas culturas, e em todo nosso modo de viver. Na música é influenciada nas letras fortes, marcantes, alegres. Chiquinha Gonzaga, compositora e pianista, era filha de negra e branco.

6) Por que se optou pela escravidão negra?

Em primeiro lugar, o tráfico negreiro era fonte de vultosos lucros para Portugal, firmando-se a exploração humana e o preconceito racial. E para resolver a questão de mão-de-obra.

7) O tráfico de escravos era lucrativo? Justifique

Sim. O tráfico de escravos era lucrativo, porque os escravos eram trocados por mercadorias e eram vendidos por um alto preço, além de trabalharem sem ganhar.

8) Quem eram os negros que vinham para o Brasil? Por quê?

Eram negros que vinham de várias regiões da África, eram trazidos para trabalharem como escravos.

9) O que foi o “comércio triangular”?

Foi o comércio realizado com o tráfico negreiro envolvendo o Brasil, a Europa e a África.

10) Como era feito o comércio dos escravos?

Após desembarque, os negros eram colocados a engorda e vendidos em leilões públicos e vendas particulares.

11) Escreva sobre os castigos impostos aos negros.

Os castigos eram vários e severos: a palmatória, o tronco, o libambo, a máscara de folha-de-flandres, os anjinhos, que eram anéis presos a uma chave que apertava cada vez mais os dedos. O libambo, que era um colar de ferro, a máscara de folha-de-flandres, só tinha uma abertura para a respiração. Alguns que fugiam eram pegos e apanhavam, eram torturados e depois lhes davam um banho de sal, urina e sumo de limão, e, por último, eram presos. Outros eram

⁶⁵ Atividade realizada por uma aluna da 5ª série. A atividade foi selecionada pela professora da disciplina de História.

jogados vivos nas caldeiras de açúcar, eram besuntados com mel e expostos à picada de mosquitos.

12) Como os negros resistiam?

Através de suicídios, infanticídios, seduzindo os senhores, fugas, assassinatos de senhores e revoltas.

13) Qual a herança dos negros para a sociedade brasileira? E sua contribuição?

A herança que o negro deixou é o trabalho. A sua contribuição é nas religiões, alimentação, música e etc.

Alimentação: vatapá, tapioca, acarajé, cocada, pamonha, canjica, quindim, quiabo, chuchu, o uso do leite de coco, do azeite de dendê.

No vocabulário: moleque, cafuné, fubá, quitanda, caçula, cachimbo, cochilar, quiabo, quitutes, dengoso, cachaça, etc.

Na música: instrumentos como o tambor, atabaque, cuíca, flauta, marimba, berimbau. Ritmos: samba, capoeira, congada, maracatu, etc.

Na religião, para não abandonar suas divindades, deram nomes de santos católicos a seus deuses, surgindo no Brasil vários rituais como o candomblé, catimbó, etc.

No capítulo VI, denominado Estudo de Caso: “Os quilombos”, foi desenvolvida a seguinte atividade (trabalhando com a turma):

Assistam ao filme *Quilombo*, de Carlos Diegues, conversem sobre o que estudaram e o que viram no filme. Depois, façam uma produção com os principais aspectos abordados.

Procurem saber se no seu Estado ou quem sabe até em seu município existiram quilombos. Façam um breve relato sobre o que foi pesquisado.

Por que o dia 20 de novembro é o Dia Nacional da Consciência Negra? Produzam cartazes de conscientização e espalhem-nos por sua escola.

Pela análise das atividades realizadas, observou-se que a cultura negra é abordada em situações e momentos específicos, coadunando-se com a categorização de Santomé (2003) sobre um “currículo turístico”. As atividades realizadas estão desconectadas da vida cotidiana das salas de aula e da vida social das crianças. A diversidade é tratada apenas em um determinado dia, como “O Dia de...”. As respostas apresentadas centraram-se apenas em aspectos triviais da cultura negra (trivialização), como, por exemplo, seus costumes alimentares, sua maneira de vestir, suas danças e crenças.

A temática Pluralidade Cultural foi abordada na disciplina de Língua Portuguesa. Os conteúdos presentes nos planos de ensino das professoras e o livro

didático⁶⁶ adotado da quinta à oitava série apresentam proposta de trabalho de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, assinalando em cada volume conteúdos e textos que abordam a temática Pluralidade Cultural. Na capa de cada volume a diversidade está representada na figura de personagens com características de etnia negra, indígena e branca (ver figura 15).



Figura 15 - Coleção de Livros Didáticos.

De acordo com Negrão (1988), começou-se a desenvolver uma preocupação com o negro no livro didático e paradidático no Brasil a partir de 1950. Essa preocupação tem aumentado, representando uma conquista para o tratamento da diversidade na educação.

Para Ribeiro (1996, p. 172) a literatura infantil, didática e paradidática:

[...] está carregadíssima de exemplos lamentáveis. Para a construção de um autoconceito favorável, é preciso que o ideal de ego não se mostre irrealizável, e fundamental para isso é o resgate da beleza, poder e dignidade das diversas etnias africanas. À criança afro-americana falta o modelo de **Belo Negro**.

De certa forma, há algumas obras de literatura infanto-juvenil que são exceções, pois apresentam personagens negros em um contexto diferenciado, ou seja, de maneira positiva, como protagonista da história.

O livro didático de Língua Portuguesa da escola pesquisada assinala para essas novas possibilidades. O volume 1 da 5ª série, na unidade 2 (2001, p. 33), denominado “Muitos povos, muitas culturas”, apresenta o valor de um personagem marroquino que faz

⁶⁶ SOUZA, Cássia Garcia de e CAVÉQUIA, Márcia Paganini. **Linguagem. Criação e Interação**. 2ª ed., São Paulo: Saraiva, 2001.

tapetes artesanais para vender. Nessa mesma unidade são tratados os temas das sociedades africanas e a tradição das narrativas orais utilizadas pelos mais velhos. Nos desenhos, os personagens negros são apresentados como entrevistador, radialista (2001, p. 99). A unidade 7 (2001, p. 133), denominada “Uma só humanidade”, retrata pessoas de diversas etnias e propõe uma discussão com o questionamento: “O que há de comum entre elas”?

O volume 2, destinado aos alunos da 6ª série, traz na capa a figura de uma aluna negra com trancinhas coloridas, e na unidade 8 (2001, p. 151), intitulada “Infância roubada”, as autoras denunciam a exploração do trabalho infanto-juvenil e propõem atividades com o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Constituição Federal, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e as Leis Trabalhistas. O volume 3, destinado à 7ª série, apresenta a ilustração de uma personagem índia, e na unidade 7, intitulada “Uma rica herança”, aborda, no texto “É Índio ou não é Índio?”, os preconceitos da sociedade em relação aos indígenas (2001, p. 152).

O livro destinado à 8ª série aborda na unidade 2, intitulada “Uma mesma natureza”, as diversas etnias que compõem a nação brasileira. Apresenta poesias, histórias de vida e a narrativa sobre Zumbi dos Palmares (2001, p. 42). Comenta ainda a luta de outros líderes negros, como Martin Luther King Jr. e Néelson Mandela, a questão dos preconceitos, discriminação, as palavras de origem africana e o Dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro.

As autoras abordaram, de forma positiva, a diversidade étnica, as imagens, e as narrativas foram utilizadas de uma maneira que oferece aos alunos representações positivas do povo negro, possibilitando a valorização de sua cultura e a elevação da auto-estima.

O livro didático de História⁶⁷ também traz textos que possibilitam ao professor tratar da temática Pluralidade Cultural e discussões a respeito da valorização do povo negro.

Com essas análises entende-se que é possível que uma Proposta Pedagógica assumida por todos possa orientar a comunidade escolar na operacionalização de uma prática pedagógica voltada para uma educação de qualidade, visando à formação de indivíduos solidários e emancipados.

Desenvolver uma prática pedagógica que se enquadre em uma educação intercultural não é uma tarefa simples, mas é preciso acreditar na potencialidade das

⁶⁷ MOSSELIN, Renato. **Passaporte para a História**. 3ª ed., São Paulo. (BRASIL. 2000, p. 40-56.)

escolas e dos educadores a fim de que se possa enfrentar os desafios de educar para a diversidade neste novo milênio.

3.3 Furnas dos Dionísios

A Escola Estadual Zumbi dos Palmares localiza-se em Furnas dos Dionísios, uma comunidade de remanescentes de quilombos situada a aproximadamente quarenta quilômetros da cidade de Campo Grande, no município de Jaraguari, conforme demonstra o mapa. (Anexo 2).

Mato Grosso do Sul possui alguns grupos que residem em comunidades negras organizadas, consideradas remanescentes de quilombos. De acordo com o Instituto de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural de Mato Grosso do Sul (IDATERRA),⁶⁸ atualmente há no Estado quatorze comunidades negras, conforme a tabela 5, a seguir.

⁶⁸ O Instituto de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural de Mato Grosso do Sul, criado pelo Decreto-Lei n. 2.152, de 26 de outubro de 2000, é uma entidade que define as políticas e a coordenação da implementação das atividades de assistência técnica, extensão rural e outros serviços ligados ao desenvolvimento e ao aprimoramento da agricultura e pecuária do Estado, destinados aos agricultores, familiares, assentados, pescadores, apicultores, comunidades indígenas e quilombolas, bem como o fomento e o incentivo ao associativismo e à organização de cooperativas nesses segmentos (MATO GROSSO DO SUL. **Diário Oficial**, n. 5444, p. 5 de 07/02/2001).

Tabela 5 - Comunidades Negras Rurais de Mato Grosso do Sul

	Comunidades	Municípios	nº famílias
01	Família dos Cardoso ² (Urbana)	Nioaque	12
02	Comunidade São Miguel	Maracaju	11
03	Comunidade dos Pretos ²	Terenos	06
04	Comunidade Picadinha ²	Dourados	06
05	Família Bispo ²	Sonora	06
06	Família Quintino ²	Pedro Gomes	15
07	Comunidade Santa Tereza ou Malaquias ¹	Camapuã	40
08	Furnas dos Baianos ¹	Aquidauana	21
09	Furnas da Boa Sorte ¹	Corguinho	40
10	Furnas dos Dionísios¹	Jaraguari	80
11	Comunidade Amarelinho	Sidrolândia	*
12	Comunidade Orolândia	Rio Negro	*
13	Chácara Buriti	Campo Grande	16
14	Desmembramento da Família Cardoso	km21/Bonito	09

¹Os escritórios municipais do Idaterra já possuem alguns trabalhos em desenvolvimento junto a estas comunidades. ²Os escritórios municipais do Idaterra têm conhecimento da existência dessas comunidades, porém são poucos os trabalhos desenvolvidos junto às mesmas. * Sem dados. Os escritórios municipais não conhecem. (IDATERRA, 2003).

Pesquisas sobre as comunidades de remanescentes de quilombos passaram a ser mais frequentes, visando à regularização das terras, ao reconhecimento, à valorização e à afirmação de direitos dos quilombolas.

Parecer do Conselho Nacional de Educação (CP003/2004) propõe que estudos sobre quilombos, pelo significado e pela importância deles para a construção da cidadania brasileira, sejam realizados de modo mais abrangente e aprofundado, à luz dos resultados e releituras de dados historiográficos.

Para Reis (*apud* LOPES, 2004, p. 28), o termo quilombo vem de *kilombo*, que significa uma sociedade iniciática de jovens guerreiros *mbundu* adotada pelos invasores *umbangala*, estes formados por pessoas de vários grupos étnicos, desenraizadas de suas comunidades.

Maestri (1996, p. 259) considera:

[...] quilombo é um espaço construído pelo escravo fugido que encontrava nesses lugares ermos as condições necessárias para sobreviver e tentar reconstruir-se espaço de vivências, produzindo o seu próprio sustento ou através dali ter acesso às condições mínimas de sobrevivência.

De acordo com Moura (1996, p. 58-59), os primeiros quilombos no Brasil surgiram por volta de 1559, no Nordeste, em regiões de plantação de cana-de-açúcar. Os quilombos ficaram conhecidos na história como núcleos de resistência à escravatura. Hoje em dia, em todos os Estados brasileiros, encontramos áreas rurais habitadas por descendentes de escravos - os chamados quilombos contemporâneos -, cujos habitantes vivem geralmente do cultivo da terra. Algumas dessas comunidades se formaram a partir de antigos quilombos, outras em terras compradas por escravos alforriados e outros ainda em áreas doadas por ex-senhores.

É necessário, no entanto, contextualizar o conceito de quilombo quando se refere às comunidades rurais e remanescentes. Giuliani (2001, p. 47) compreende que o uso inadequado ou a ressemantização do conceito obliteram a identidade plural de comunidades afro-descendentes, tornando invisíveis as diferenças do processo que forma essas comunidades.

É por isso que O'Dwyer (1995, p. 2) ressalta:

[...] contemporaneamente, portanto, o termo quilombo não se refere a resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea: da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. A identidade desses grupos também não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pelas experiências vividas e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade enquanto grupo.

Furnas dos Dionísios tem esse nome porque o seu primeiro morador foi Dionísio Antônio Vieira, que saiu de Minas, a cavalo, em direção ao antigo Mato Grosso. A viagem demorou cerca de quatro meses. Dionísio ficou sabendo da região de Furnas pelos relatos dos soldados e escravos que lutaram na Guerra do Paraguai e retornaram a Minas Gerais, falando das grandes extensões de terras devolutas na região sul de Mato Grosso. Além do ex-escravo Dionísio, outras famílias se interessaram pela busca de terras, como os Vieira, os Resende, os Caçador, os Taveiras, os Carvalho, os Baís e os Vieiras de Almeida. A área foi escolhida porque era um local estratégico para fugir da escravidão e da guerra entre Brasil e Paraguai. (**REVISTA ARCA** nº 5, 1995).

Em Furnas dos Dionísios, uma região montanhosa, havia, na época, uma densa mata e muitos animais perigosos, como cobras e onças. Aos poucos, Dionísio foi abrindo caminho e construindo casas, instalando-se, inicialmente, nos verdes campos da Fazenda Lageadinho. O primeiro rancho de sapé foi erguido próximo à atual entrada de Furnas dos Dionísios.

Os Dionísios deram origem a mais de 600 descendentes, entre eles os Abadios e vários moradores da Comunidade de São Benedito.

A comunidade de Furnas dos Dionísios foi fundada em 1901 e requerida para os Dionísios em 1907. Na época, contava com 904 hectares, sendo que atualmente são apenas 580. (**REVISTA ARCA** nº 5, 1995).

De acordo com o IDATERRA, Furnas dos Dionísios possui 80 famílias e cerca de 500 pessoas. A população escolarizável é estimada entre 100 e 150 pessoas, incluindo jovens e adultos. A educação formal dos alunos tem sido uma das preocupações da comunidade, com a reivindicação de investimentos, melhor qualidade no Ensino Fundamental e acompanhamento na capacitação dos educadores do Ensino Médio. (**FUNDAÇÃO PALMARES**, 2000).

Os ensinamentos do cotidiano familiar também são considerados e transmitidos através das gerações. A cultura é muito presente tanto nas danças, ao som de sanfona e violão (engenho novo, catira e cobrinha), quanto na alimentação, predominando, entre outras comidas, o frango caipira com guariroba, arroz de tacho, pucheiro, caldo de mocotó, bolo de goma, providade (biscoito de polvilho), todas com influência mineira.

Com relação ao lazer, a comunidade costuma realizar grandes festas, porém antigamente essa tradição era mais forte, principalmente a festa com apresentação da catira, uma espécie de dança preferida dos Dionísios.

Também está arraigada na comunidade a devoção a Santo Antônio, padroeiro do local. A devoção é antiga (chegou junto com Dionísio), existindo muitas histórias de fé e realização devido à crença nesse santo, que é lembrado nas rezas, terços e novenas. A festa de Santo Antônio, realizada no mês de junho, dura nove dias, com a novena sendo feita a cada dia na casa de um rezador.

Quando se trata de religião, o catolicismo ainda é predominante. Há a presença de grupos evangélicos, que passaram a fazer parte da comunidade, contudo não há rivalidades entre essas religiões. Quando são realizadas as comemorações em homenagem

ao Santo Antônio, padroeiro da comunidade, todos, independentemente da religião, participam, demonstrando que o fator cultural se sobrepõe ao religioso.

As práticas naturais de crenças, entretanto, permaneceram como uma forma de preservação cultural, como o benzimento e os remédios caseiros. As orações também são utilizadas como forma de cura e proteção das pessoas.

Quanto à saúde medicinal científica, é precária, devido à falta de médicos, de posto de saúde e de remédios. No entanto, tendo em vista a localização de Furnas, a tranquilidade ali reinante ajuda na conservação da saúde mental e física e na preservação dos laços culturais familiares.

A população de Furnas trabalha no cultivo da lavoura de mandioca e milho, na fabricação caseira da farinha de mandioca e na criação de animais domésticos. A agricultura de subsistência funciona como retentora de mão-de-obra, provendo o sustento da comunidade nas épocas difíceis e atenuando a migração para outras áreas. Durante décadas, a plantação de cana-de-açúcar e a produção de rapadura e aguardente, comercializadas nos arredores, sedimentaram a economia do local.

Em 1989 foi criada a Associação de Pequenos Produtores de Furnas dos Dionísios, com o objetivo de comercializar na Central de Abastecimento de Mato Grosso do Sul S/A - CEASA os hortifrutigranjeiros produzidos pelas famílias da comunidade. A associação contribuiu para melhorar as condições de vida e trabalho dos moradores. Com a interferência do Conselho Estadual do Negro e do Grupo TEZ, a comunidade de Furnas recebeu água encanada, energia elétrica e posto telefônico. (**REVISTA ARCA**, 1995).

Algumas das famílias de Furnas de Dionísios que se encaixam no perfil do programa Segurança Alimentar⁶⁹, do Governo Estadual, são beneficiadas com o fornecimento de cestas básicas.

Por quase um século, a comunidade foi formada exclusivamente por negros. Atualmente, há famílias de brancos e japoneses que passaram a viver no local por terem adquirido terras na comunidade de Furnas ou pelo casamento com pessoas da comunidade.

O Decreto nº 4.887/03 regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos.

O artigo 2º do referido decreto dispõe:

⁶⁹ Segurança Alimentar – Programa regulamentado pelo Decreto-lei nº 11.586, de 20/04/2004.

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência com a pressão histórica sofrida.

O artigo 14 estabelece:

Verificada a presença de ocupantes nas terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos, o INCRA acionará os dispositivos administrativos e legais para o reassentamento das famílias de agricultores pertencentes à clientela da reforma agrária ou a indenização das benfeitorias de boa-fé, quando couber.

De acordo com a Fundação Palmares, no Brasil há 38 comunidades remanescentes de quilombos que estão oficialmente reconhecidas pelo Governo Federal e 18 comunidades com os títulos de posse já emitidos. Furnas do Dionísio foi titulada em 14 de julho de 2000. (FUNDAÇÃO PALMARES, 2000).

Em Furnas dos Dionísios todos se conhecem, pois a região está dividida entre parentes, fazendo com que haja um número considerável de casamentos entre eles.

3.3.1 A construção da proposta pedagógica da Escola Estadual Zumbi dos Palmares

A Proposta Pedagógica da Escola Estadual Zumbi dos Palmares foi elaborada em 2003 com o seguinte objetivo pedagógico educacional:

Entender a educação como um processo que se dá através de movimentos de reflexão, ultrapassando a mera obtenção de informações. A construção de conhecimentos deve resultar do diálogo do aluno com o pensamento e com o mundo que o rodeia. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2004, p. 8).

Os estudos para a elaboração da Proposta tiveram o acompanhamento da Coordenadoria de Políticas Específicas em Educação, órgão ligado à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, criado em 24 de agosto de 1999 (D.O. nº 9.607), com o objetivo de:

Elaborar ações educacionais capazes de superar as desigualdades raciais no Estado de Mato Grosso do Sul como também, contribuir para o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica cultural da população brasileira nas escolas.

O trabalho é desenvolvido pela equipe de combate ao racismo, ora denominada Gestão de Processos em Educação para a Igualdade Racial. São atribuições da Gestão, entre outras:

- Capacitar e subsidiar os professores da Rede Estadual de Ensino para que entendam como se dá o processo de discriminação racial na sociedade brasileira e possam intervir no processo de modo a superá-la;
 - Acompanhar o desenvolvimento e aplicação da Política de Combate ao Racismo e superação das desigualdades raciais;
 - Acompanhar sistematicamente as escolas estaduais e comunidades remanescentes de quilombos, fornecendo subsídios teóricos aos professores;
 - Assessorar na elaboração da proposta pedagógica específica das escolas das comunidades negras;
 - Produzir e enviar subsídios teóricos alusivos às datas significativas para a população negra;
 - Investir na alfabetização e inserção da população negra no ensino regular.
- (MATO GROSSO DO SUL. Gestão de processos – Educação para a igualdade racial, 2000, p. 1).

A equipe da Secretaria de Estado de Educação orientou as escolas da Rede Estadual de Ensino quanto ao delineamento a ser dado às questões étnico-culturais nas respectivas propostas pedagógicas. Deu-se um atendimento mais efetivo às escolas de comunidades negras e remanescentes com a realização de estudos e oficinas.⁷⁰

Borges⁷¹ (2002, entrevista) relata a assessoria dada à Escola Estadual Zumbi dos Palmares para a construção da Proposta Pedagógica, da seguinte forma:

A Proposta surgiu agora em 2004, principalmente depois da participação no Plano Estadual de Educação, e eu participei das duas oficinas, onde toda discussão foi voltada para garantir no Plano Estadual de Educação a diversidade étnico-racial, demonstrando a importância de todas as escolas estarem discutindo e garantindo na sua Proposta Pedagógica essa temática. Nós priorizamos dar assessoria para duas comunidades negras, tanto a Zumbi dos Palmares, em Jaraguari, como a escola Antônio Delfino, na comunidade negra São Benedito, em Campo Grande, mas Jaraguari foi um processo muito prazeroso. Fizemos em parceria com a Educação Básica do Campo porque eles trabalham lá a Pedagogia

⁷⁰ A Escola Rui Barbosa não foi contemplada com essas oficinas. As orientações foram encaminhadas para que as escolas adequassem na proposta pedagógica que foi reformulada em 2003. Não houve alteração do texto Pluralidade Cultural na Escola Rui Barbosa.

⁷¹ BORGES, Benedita Marques - Gestora de Processos da Equipe de Combate ao Racismo que coordenou os trabalhos na Escola Zumbi dos Palmares no período da construção da Proposta Pedagógica. Entrevista gravada em fita cassete (60 min), ½ pps, 29 de out. 2004.

da Alternança. Foi feita toda a fundamentação teórica do que é o Projeto Político, o que é a Proposta Pedagógica, numa construção possível de ser alcançada coletivamente, porque esse é o grande objetivo da Proposta Pedagógica: buscar envolver todos os segmentos da escola, os pais, as comunidades, os alunos, os professores, mas lá nós ficamos, infelizmente, somente com os professores, mesmo tendo a orientação de atingir o todo, somente os professores, a direção e a secretária escolar estavam presentes nessa construção. Fizemos toda a discussão, a fundamentação teórica. Estudamos textos do Moacir Gadotti e outros que tratam da Proposta Pedagógica. Realizamos estudos sobre as tendências pedagógicas: a tendência progressista, a renovada, a escola nova, a tradicional, a crítico-social dos conteúdos, para ver qual a tendência que a escola iria adotar nessa Proposta Pedagógica, refletindo que tipo de homem a escola desejava construir, para qual sociedade e para quê.

Em relação à temática da pluralidade, Borges (2004, entrevista) relata:

Essa orientação para os professores foi um trabalho muito mais específico quando nós chegamos naquela parte do currículo. Tentamos mostrar que a temática pode ser trabalhada em todas as disciplinas. Que até mesmo a disciplina de Matemática poderia abordar a questão da diversidade étnico-racial. Surgiram vários exemplos, como a história dos números, quantos anos de escravidão; na disciplina de História, o estudo sobre o Continente Africano, estar desmistificando informações equivocadas sobre a África. Outra orientação também para os professores e para a direção escolar foi no sentido de que deveria haver uma articulação com os projetos sociais e projetos culturais que são desenvolvidos lá por órgãos governamentais e não-governamentais. A Proposta Pedagógica vem mostrar a realidade da escola, a cara da escola, então, tudo que é desenvolvido tem que estar contemplado.

A equipe da Secretaria de Estado de Educação demonstrou preocupação em garantir na Proposta Pedagógica da escola discussões sobre a temática racial e a auto-estima, conforme relata Borges (2004, entrevista).

Nessa parte específica da temática racial a gente não pôde abrir mão, principalmente devido à rotatividade de professores que ocorreu na escola. Na maioria das vezes os professores não possuem formação adequada para trabalhar essas questões. A auto-estima também necessita ser abordada. No período dos estudos ouvimos alguns questionamentos: 'Para que discutir sobre negros se vivemos numa comunidade negra?'. E um aluno questionou: 'Por que eu tenho que ficar ouvindo falar de negro?'. É necessário fazer um trabalho urgentíssimo com esses alunos, discutir a questão da identidade, da aceitação, foi isso que nós percebemos e nos colocamos a disposição da direção da escola para a realização desse trabalho com os professores e alunos. A discussão não pode acontecer apenas nas datas específicas, como o dia 20 de novembro. O trabalho tem que ser realizado naquele ambiente, como um todo. Temos uma proposta de se fazer um

curso de 60 horas para a direção, os professores e funcionários administrativos, pois todos da escola têm que saber lidar com essa temática.

A discussão sobre o papel da educação e sua relação com a auto-estima da criança negra, assim como outros temas relacionados à questão racial, requer alguns cuidados ao serem abordados. Os educadores precisam estar suficientemente preparados para não fracassarem na tarefa pretendida. Percebe-se esta dificuldade na escola que não dá conta de realizar uma discussão adequada em virtude da postura dos alunos e da insegurança dos professores. (ROMÃO, 2001, p. 162). Considera-se que ter ou não auto-estima, ou ter uma baixa auto-estima, está relacionado com a história, seja ela de vida ou social, individual ou coletiva. Não contextualizar o tema, não introduzi-lo em sua dimensão histórica, por vezes, coopera para a construção de um estigma, o qual naturaliza a baixa auto-estima da criança negra e remete para a idéia de que nos negros isso é inerente à sua personalidade. A autora considera que só é possível discutir a auto-estima da criança negra quando se conhece a história desse sujeito e do seu grupo-étnico.

Os alunos da Escola Zumbi dos Palmares não sentem necessidade de discutir a sua identidade e auto-estima, por estarem, de certa forma, protegidos na comunidade e não terem que conviver com enfrentamentos, tendo em vista que são em sua maioria negros.

A professora Balduino⁷² (2004, entrevista), diretora da escola, relata o período de construção da Proposta Pedagógica da escola:

Nós fizemos uns questionários para os alunos, os professores e os pais responderem. Reunimos todos os professores com as técnicas da Secretaria de Educação, as técnicas da Educação Básica do Campo, as técnicas da Igualdade Racial, para formular o documento. Estamos em fase de conclusão, porque está faltando a ementa curricular e a inserção da Lei da Cultura Afro-brasileira, dispor como será trabalhada.

Quanto ao relacionamento dos alunos, Balduino (2004, entrevista) afirma:

[...] no primeiro ano, a primeira turma que veio estudar aqui nesta escola dispunha de sala dividida entre os alunos de fora e os alunos da comunidade. Demorou um ano e meio para eles se integrarem. Como eu vou falar sobre questão racial, eles teriam que descobrir as relações, porque eles iram conviver no mesmo espaço, não é você que vai chegar e impor que deve ser assim. Os guris brancos ficavam todos no fundo da sala e os meninos negros todos na

⁷² BALDUINO, Carmem. Diretora da Escola Zumbi dos Palmares. Entrevista gravada em fita cassete (60 min), ½ pps, 24 de ago. 2004.

frente. [...] até que isso mudou e tornou-se a turma mais unida que a escola já teve até terminarem o Ensino Médio.

A postura dos alunos negros em relação aos brancos nos leva a fazer duas considerações. Primeiramente, o fato de se acomodarem nas primeiras carteiras da sala de aula revela o que é considerado no campo jurídico o *jusnaturalismo*, ou seja, o direito natural, doutrina que explica a reação natural do ser humano em defender o seu espaço sem que haja uma intencionalidade articulada. (REALE, 1984). A outra consideração é a inversão de papéis⁷³, a possibilidade de o dominado ter as mesmas reações do dominante quando possui poderes ou situações que favoreçam tais atitudes. De qualquer maneira, considera-se que as duas situações não devem existir no espaço educativo.

Deve-se concordar com MacLaren (2000, p. 28) quando ele ressalta:

[...] trata-se, portanto, de adentrar nas redes de relações complexas que se dão no contexto educativo para questionar de que maneira as formas sociais (e culturais) existentes encorajam, rompem, aleijam, deslocam, diluem, marginalizam, tornam possíveis ou sustentam capacidades humanas diferentes que aumentem as possibilidades dos indivíduos de viver em um mundo e em uma sociedade verdadeiramente democrática e afirmadora da vida.

Em relação à discriminação e à auto-estima dos alunos, constatou-se que não são questões presentes nos discursos da escola.

Sobre a discriminação, Balduino (entrevista, 2004) acrescenta:

[...] nunca houve um fato de discriminação de um aluno com outro por questão de xingamento. Os professores não gostam de trabalhar esse assunto, não possuem segurança para tratar a questão, então trabalham mais com a comunidade, com pessoas, e não com a questão racial. Falam do Dionísio, seus nove filhos, mas jamais colocam o Dionísio negro, escravo, fugitivo; eles usam o termo Dionísio.

Sobre a auto-estima, Balduino (2004, entrevista) continua:

[...] na comunidade eles estão mais protegidos, têm liberdade, vivem com os pais e parentes. Eu tenho medo de levar os meus alunos para fora da comunidade e alguém olhar para eles como se fossem diferentes. Não gosto de receber visitas, não gosto de tumulto na escola. Um fato ocorrido na escola na direção anterior que eu considere ultrajante foi a vinda de alunos de uma Universidade, com

⁷³ A esse respeito ver a mensagem contida no vídeo ficcional educativo “Vista a minha pele” de Joel Zito & Dandara, produzido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho (CEERT). (e-mail: ceert@uol.com.br).

filmadora. Entraram na sala de aula, tiraram fotos dos alunos, enquanto eu ministrava aula. Aquilo foi a pior coisa para mim. Reclamei para o coordenador dos acadêmicos, para que não tirassem fotos e nem entrevistassem os alunos sem a permissão deles ou dos pais. Há algum tempo falaram que os meus alunos eram exóticos. Mico-leão dourado é que é exótico; aluno é aluno em qualquer lugar do mundo, independentemente da cor. É complicado, acho que eu tenho uma visão mais de proteção, tenho receio de que eles sejam discriminados.

Balduino (2004, entrevista) desabafa:

[...] há universidade que ganha dinheiro com a questão racial, leva foto, filma, faz projeto, oficina. Quantos projetos acadêmicos já vieram aqui depois que eu sou diretora! Pelo menos uns dez, mas ninguém deixou uma monografia para a gente. Prometem e não deixam nada. As pessoas chegam aqui e pedem documentos, registros, mas não retornam para agradecer. O cara vai ganhar cinco mil de salários porque está com título e nem reconhece a contribuição dada pela comunidade. Eu não gosto que muita gente pesquise, eu detesto pesquisa mesmo, eu atendo aquelas pessoas que eu vejo que têm um compromisso, mas eu não gosto de pesquisador.

O depoimento da diretora revela que a atitude adotada por algumas pessoas que visitam a escola a incomoda pelo fato de tratarem os alunos dando ênfase à diferença, refletindo um comportamento cristalizado no imaginário preconceituoso em relação ao outro. É difícil articular novos raciocínios sobre a cultura de um determinado grupo, se já existem informações preconceituosas e alienadas sobre ele, resultando na impossibilidade de um novo olhar na construção de novos saberes.

A Proposta Pedagógica da escola ainda não está consolidada. Não houve uma articulação adequada para que os estudos realizados fossem sistematizados adequadamente. A parte escrita ficou sob a responsabilidade da diretora da escola, que, devido a inúmeras atribuições, encontrou dificuldades na realização desse trabalho. Nas observações e análises do documento, percebeu-se a ausência de referencial teórico que fundamentasse as intenções da escola, configurando-se na fragilidade dos conceitos teóricos.

Sob esse aspecto, Cavagnari (2001, p. 101, grifo nosso) ressalta:

A pouca experiência dos profissionais, sua pouca vivência de participação e **sua deficiente preparação teórica** para assumir tal responsabilidade aliadas ao fato de se tratar de uma prática nova para escolas, constituem elementos obstaculizadores para o sucesso de construção do projeto pedagógico.

A escola encontra dificuldades para articular momentos de estudo e reflexão periódica, tendo em vista que alguns docentes não residem em Furnas e se deslocam de outros municípios para ministrar as aulas.

Há uma ausência de articulação para que ocorram momentos de estudo e troca de experiências. Não existindo espaço para a discussão das práticas escolares, as equipes pedagógicas poderiam romper barreiras, criando, de forma coerente, maneiras de se efetivarem ações coletivas, sistemática e periodicamente. O espaço para estudos deve ser conquistado e - por que não? - institucionalizado. (CAVAGNARI, 2001).

Outros entraves à consolidação da Proposta Pedagógica da escola são a insuficiência de materiais didático-pedagógicos que possam subsidiar a prática docente e a falta de uma biblioteca escolar.

A comunidade de Furnas do Dionísio recebe muitos visitantes e pesquisadores interessados na história e, de certa forma, encantados com a beleza do lugar, mas, em contrapartida, são poucas as contribuições deixadas para a comunidade.

Atualmente, são desenvolvidos alguns projetos na escola, mas percebe-se que esses trabalhos estão voltados para o social da comunidade e que não existem ações que contribuam diretamente para a efetivação da qualidade do ensino e o crescimento intelectual de alunos e professores.

3.3.2 A pluralidade cultural na proposta pedagógica da Escola Zumbi dos Palmares - invisível porque inerente?

Por se tratar de uma comunidade considerada remanescente de quilombo, a maioria dos alunos da escola é de etnia negra, porém também há alunos de etnia branca, com mais frequência no Ensino Médio, que funciona aos sábados e durante os períodos de férias. Os alunos trabalhadores residentes em municípios próximos optam pela escola devido à flexibilidade de horário por ela oferecida.

Conforme relatado anteriormente, a discussão em torno da temática Pluralidade Cultural não é a mais relevante para a escola. O texto sobre os temas transversais consta na Proposta Pedagógica da seguinte forma:

Projetos para trabalhar temas transversais:

Ética, drogas, violência, política, lazer, gravidez precoce, cidadania, família, sejam trabalhados através dos projetos elaborados pelos conselheiros e suas turmas.

Desenvolvimento: Estes projetos poderão acontecer na prática, durante todo o período letivo, através de palestras, campanhas internas na comunidade, exposições e através dos espaços criados pelos eventos do Colégio, como: Festas, Cerimônias, Concursos, Semana Cultural, Noite da Poesia. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2004, p. 5).

Consta na Proposta Pedagógica um exemplo do trabalho que pode ser desenvolvido interdisciplinarmente com o tema transversal “Ética”. A temática Pluralidade Cultural não está fundamentada na Proposta Pedagógica da escola.

Nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa detectaram-se alguns aspectos.

Quanto à pluralidade cultural e à questão da identidade do povo negro, Balduino (2004, entrevista) relata:

A questão da pluralidade é trabalhada no seguinte eixo: desenvolvemos vários projetos juntamente com a Secretaria de Cultura. Não é a questão de resgate, porque resgate é quando se está perdido, mas uma questão de valorização da cultura da comunidade, uma cultura negra numa comunidade rural negra. Não fica tão difícil fazer isso, nós não trabalhamos com a temática do histórico de como o negro veio parar no Brasil. A gente trabalha mais fundamentada na cultura da comunidade. A parte da discriminação é trabalhada na data de 20 de novembro, tentando desmistificar o 13 de maio. O professor de geografia discute bastante a questão das cotas, da valorização da cultura mesmo. O Ensino Médio atende alunos da comunidade, mas temos alunos que vêm de outros lugares. Fica difícil trabalhar somente com a temática negra, porque a escola não é só para alunos negros, ela é para a região inteira, não dá para se trabalhar só o negro. Há muitos elementos da comunidade que não se aceitam como negros; eles têm essa visão, então você vai criar uma grande discussão com a comunidade e acaba perdendo os alunos; você perde a atenção da comunidade. São coisas delicadas demais.

O depoimento de Balduino é a confirmação da realidade já percebida e relatada por outros sujeitos, resultando numa certa acomodação com a realidade e na ocultação de questões que poderiam ser discutidas no espaço escolar. Percebe-se pelas palavras da diretora que não há um entendimento do objetivo proposto pelos temas transversais quando se apresenta o discurso da Pluralidade Cultural. O estudo sobre a diversidade cultural e a diferença cultural (BHABHA, 2003) implica a compreensão de que não deve haver uma hierarquização de uma cultura sobre a outra. A escola deve ser um espaço onde se efetivem

processos educativos com base nas relações interculturais. Segundo Juliano (*apud* KREUTZ, 1998, p. 102), o intercultural “[...] põe ênfase nos pontos de contato e de transformação continuada e, por conseguinte, no necessário diálogo entre as culturas”.

O depoimento de Uta⁷⁴ (2004, entrevista) revela aspectos relevantes quanto ao trabalho com a temática Pluralidade Cultural quando relata:

[...] essa é uma parte de que eu gosto muito. Trabalho com as disciplinas de Geografia e História, então essas duas disciplinas deixam o professor mais à vontade. Os temas transversais, no dia-a-dia, nem sempre são trabalhados com a aula programada como a gente quer; às vezes somos levados pela própria necessidade a abordar um determinado tema. É produtivo, porque a gente troca experiência com os próprios alunos quando trabalhamos com esses temas. Em Geografia, muitas vezes, a própria matéria já nos provoca, e provoca porque surge sempre, e há momentos que nos levam à diversidade cultural, e isso a gente aproveita para abordar de uma forma mais ampla, provoca a discussão entre os alunos. Naquilo que eles oferecerem dúvidas a gente está disposto a corrigir e orientar alguns termos, baseados nos preconceitos, porque o preconceituoso nem sempre quer ser preconceituoso, mas é uma coisa que já passa inconscientemente de uma geração a outra e a pessoa acaba repetindo os mesmo erros do passado, e é para isso que o professor está em sala de aula, e a gente consegue passar isso aos alunos, e quando damos o esclarecimento aos alunos eles se convencem e passam a ser mais um guerreiro contra os preconceitos.

Em relação à convivência dos alunos e professores, Uta (2004, entrevista) registra:

[...] na realidade as coisas boas nem sempre saem na mídia, porque Furnas é um exemplo que deveria ser seguido, sem dúvida e sem exagero, porque o clima aqui é o melhor possível, não existem problemas, nem em relação a alunos e corpo docente, e vice-versa. É na verdade maravilhoso, porque tem havido um bom relacionamento, um bom entrosamento, inclusive os alunos que vêm de Rochedinho, Jaraguari ou de Paratudo se entrosaram muito bem; os alunos daqui sabem muito bem acolher, às vezes eles procuram fazer umas panelinhas, cada um no seu grupo, mas, sem problema, procuramos sempre acertar; nos trabalhos revezamos os alunos para não ficar sempre na mesma panela. Não existe conflito, não existe nenhum problema, e é difícil perceber de definir as diferenças. Acontece a pluralidade cultural, porque qualquer texto, qualquer tema que for abordado eles participam de igual por igual.

O depoimento do professor nos remete à discussão proposta pela temática Pluralidade Cultural quando coloca para a escola o desafio de criar outras formas de

⁷⁴ UTA, Isinduka António Muana. É um professor africano que reside no Brasil há cinco anos. Também conhecido como “Pastor Uta”, atuou como professor voluntário na Escola Zumbi dos Palmares por um ano. Atualmente ministra aula de História e Geografia no Ensino Médio, como professor convocado pela Secretaria de Estado de Educação. Entrevista gravada em fita cassete (60 min), ½ pps, 20 de ago. 2004.

relações sociais e interpessoais, por meio da interação do trabalho educativo escolar e as questões sociais, posicionando-se crítica e responsabilmente diante delas.

Mesmo que a escola perceba o desinteresse dos alunos em relação à temática, não pode eximir-se de sua função de educar para a cidadania nem colaborar com a prática de ocultar os problemas da sociedade, reforçando, assim, o mito da democracia racial. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, quando abordam o tema transversal Pluralidade Cultural, assinalam:

[...] trata-se de oferecer ao aluno, e construir junto com ele, um ambiente de respeito, pela aceitação; de interesse, pelo apoio à sua expressão; de valorização, pela incorporação das contribuições que venham a trazer. Trata-se, também, de garantir espaço para situações específicas vividas pelo aluno **em seu cotidiano fora da escola**, como a situação do aluno-trabalhador, seja no campo, seja na cidade. (BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 2001, p. 138, grifo nosso).

O professor necessita de discernimento, sensibilidade, intencionalidade e informação a fim de contribuir para a superação das diversas formas de discriminação presentes em nossa sociedade. A Pluralidade Cultural possibilita o entendimento da construção de identidade e da história pelo conhecimento das diferentes comunidades e grupos humanos que formam o Brasil em suas próprias identidades e histórias.

Consta ainda nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] a problemática que envolve a discriminação étnica, cultural e religiosa, em vez de se manter em uma zona de sombra que leva à proliferação da ambigüidade nas falas e atitudes, alimentando com isso o preconceito, pode ser trazida a luz como elemento de aprendizagem e crescimento do grupo escolar, extravasando para a compreensão de processos sociais complexos, nos quais ao ser humano cabe papel ativo como sujeito sociocultural. (BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 2001, p. 140).

Pela análise dos depoimentos, constatou-se que a realidade apresentada na Escola Zumbi dos Palmares favorece a realização de um trabalho onde se efetive a resposta ao questionamento: 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 de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece. (BRASIL. **PCNs**, 2001).

Após a análise da proposta pedagógica da escola e dos planos de ensino, percebeu-se que, embora não tenha sido mencionada explicitamente, a temática Pluralidade Cultural é abordada em algumas disciplinas, o que se constata no depoimento dos professores:

P1: “Trabalho com o tema meio ambiente, visando à preservação da comunidade.” (Geografia).

P2: “Discutimos sobre a saúde e os hábitos alimentares, alertando-os sobre os produtos químicos presentes na alimentação, os direitos do consumidor, as taxas de juros. Já quanto à diversidade e à auto-estima, não há essa preocupação. Os alunos sentem-se bem.” (Matemática).

P3: “Em Geografia, muitas vezes, a própria matéria já nos provoca, e provoca porque surge sempre, e há momentos que nos leva à diversidade cultural, e isso a gente aproveita para abordar de uma forma mais ampla, provoca a discussão entre os alunos, naquilo que eles oferecerem dúvidas.” (Geografia e História).

P4: “Trabalhamos nos textos do livro didático, reportagens e datas”.

P5: “De acordo com o interesse dos alunos e as datas comemorativas”.

P6: “Na minha disciplina falamos do meio ambiente e cultura. Os alunos gostam deste lugar, da sua etnia, e há um bom relacionamento entre eles”.

As questões sobre a Pluralidade Cultural, a identidade e a auto-estima, quando abordadas pelos professores, são fundamentadas nos conteúdos dos livros didáticos. A escola adota dois livros da disciplina de Língua Portuguesa. O livro didático da 5ª e 6ª série é o mesmo adotado na Escola Rui Barbosa, cuja análise já foi apresentada.

Na 7ª e na 8ª série o livro adotado⁷⁵ não discute satisfatoriamente a temática Pluralidade Cultural. Na unidade seis (1984, p. 98), o texto “Nossa Fome” trata da miséria e violência no Brasil, sendo ilustrado com a figura de uma criança branca, bem vestida e feliz contrapondo-se com a imagem de uma criança negra, magra e pobre, pedindo esmolas. Esta mesma situação se repete na unidade dez (1984, p. 166) com o texto “Na Favela”. A autora não propõe uma discussão adequada sobre a situação social e racial abordada nos textos.

Sabe-se que o professorado dá muita importância ao livro didático, o qual, muitas vezes, é o único referencial teórico a subsidiar sua prática pedagógica. Infere-se

⁷⁵ PRATES, Marilda. **Reflexão e ação em Língua Portuguesa**. São Paulo: Brasil, 1984.

com isso que, se o professor não possuir uma formação adequada, dificilmente perceberá as intenções dos discursos cristalizados nos textos apresentados e, conseqüentemente, não será capaz de fazer análise crítica e as intervenções necessárias.

O livro de História⁷⁶ destaca na contracapa: “[...] de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais”, propondo uma problematização dos temas a partir da realidade do aluno. A temática Pluralidade é abordada na seção “Cotidiano das vidas dos povos”.

O livro de Geografia⁷⁷ destinado à 6ª série, no capítulo cinco, intitulado “Um país de desigualdades”, discute a má distribuição da população brasileira, o analfabetismo, a mortalidade infantil. Embora sejam utilizados os dados do IBGE para apontar as desigualdades, os autores não mencionam as vítimas dessas desigualdades: o negro e o indígena. Podemos observar, no entanto, essa realidade nas imagens contidas no livro (2004, p. 63-66), onde é apresentada a exploração do trabalho infantil. Percebe-se que as imagens estampam crianças negras exercendo essas atividades.

O autor não questiona a etnia dessas crianças e o motivo de as desigualdades concentrarem-se na população negra do Brasil.

No livro destinado à 7ª série, capítulo seis, intitulado “Os donos da terra” (2004, p. 88-100), é abordada a luta dos povos indígenas e as suas **conquistas** (grifo nosso), nas conferências da ONU (1970, 1982, 1993). A obra é ilustrada com uma foto de Rigoberta Menchú, em 31 de janeiro de 2001, na marcha comemorativa do 21º aniversário de um ataque à Embaixada Espanhola na cidade da Guatemala, em que 37 pessoas foram mortas, inclusive Vicente Menchú, pai da líder guatemalteca laureada com o prêmio Nobel da Paz, e também com uma foto do rei zulu Goodwill Zwelithini na cerimônia da Conferência Mundial contra o Racismo, ocorrida em Durban, África do Sul, no dia 31 de agosto de 2001.

O autor faz os seguintes questionamentos: você concorda com as idéias do texto? Você acha que o diálogo entre as culturas é necessário? Por quê? No seu dia-a-dia, como lida com as diferenças?

Seria mais pertinente indagar: existe uma real conquista para esses povos? De que forma se pode contribuir para a mudança dessa realidade?

Nessas análises dos livros didáticos adotados nas escolas, buscou-se refletir de que forma a temática Pluralidade Cultural é abordada. Ressaltou-se que essas análises não

⁷⁶ PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. **História e Vida**. São Paulo: Ática, 2000.

⁷⁷ MOREIRA, Igor. **Construindo o espaço**. São Paulo: Ática, 2004.

visam desmerecer o trabalho dos autores, pois discutir educação e diversidade não é uma tarefa tão simples, mas precisa ser enfrentada.

As descobertas e indagações são resultados do despertar da consciência de uma pesquisadora negra e militante ao deparar com essas realidades, que, se não questionadas, podem contribuir para manutenção das desigualdades que privilegiam as culturas chamadas hegemônicas (APPLE, 2000; GIROUX, 1999; MCLAREN, 2001) e excluem as culturas de menor poder e prestígio.

Os problemas detectados na escola revelam uma situação de conflito que necessita ser revelada, explicitada e analisada pelos sujeitos que a vivenciam.

Para a construção de um país democrático em que seja possível a todo cidadão usufruir plenamente de seus direitos, deve-se lutar pela conquista da cidadania de todos. A democracia somente se efetivará quando houver o compromisso de enfrentar no cotidiano escolar todas as atitudes que protegem, disseminam e mantêm relações hierárquicas entre os seres humanos. (CAVALLEIRO, 2001). É imprescindível a realização de um trabalho preventivo e educativo.

Freire (1979, p. 19) enfatiza:

[...] O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um “compromisso” contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão “comprometidos” consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível.

Ao finalizar o estudo comparativo das escolas pesquisadas, constataram-se os seguintes aspectos: a Proposta Pedagógica da Escola Rui Barbosa foi elaborada em 1998, período em que foram propostos novos encaminhamentos para a educação brasileira, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de n. 9394/96. Entre as inovações apresentadas por essa lei, a indicação de que as unidades de ensino deveriam elaborar sua Proposta Pedagógica fundamentando-se nos princípios da autonomia e participação influenciou diretamente na ação da escola.

O tema transversal Pluralidade Cultural foi contemplado na Proposta Pedagógica da escola. O trabalho com a temática ainda é embrionário, embora os professores tenham conhecimento sobre os objetivos por ela propostos e considerem importante ensinar os conteúdos que abordam as questões relacionadas à diversidade étnico-cultural.

Constata-se que as disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia e História abordam com mais propriedade os conteúdos referentes à população negra, sua participação na formação do povo brasileiro, as contribuições históricas e as desigualdades sociais.

A identidade e a auto-estima da criança negra são problematizadas pelos professores. Nas entrevistas, 50% dos professores declararam que já presenciaram conflitos entre alunos, decorrentes de discriminação e preconceito. Os outros professores, apesar de trabalharem com os mesmos alunos, alegaram nunca terem presenciado tais conflitos.

O depoimento de uma professora revelou que nas atividades em comemoração aos 500 de Brasil a comunidade escolar ficou incomodada quando foram realizadas atividades de dramatizações com as músicas de Clara Nunes, “O Canto das Três Raças” e “Filhos de Gandhi”, representando a cultura afro-brasileira. Houve comentários do tipo: “isso é coisa de macumbeiro”. Essa atitude revelou preconceito étnico ou religioso? Fatos como esses demonstram que trabalhar com a diversidade não depende apenas da Proposta Pedagógica e do grau de consciência dos professores, pois há outras forças que limitam a ação da escola.

A direção e a coordenação pedagógica têm conhecimento do trabalho realizado pelos professores quanto à temática Pluralidade Cultural e reconhecem a existência de conflitos, entre os alunos, relacionados à discriminação e preconceito.

Os livros didáticos adotados pela unidade de ensino abordam os conteúdos propostos no tema transversal Pluralidade Cultural. Propõem discussões sobre a história verdadeira da escravidão, as conquistas do povo negro e os desafios de se viver numa sociedade pluriétnica.

Na Escola Zumbi dos Palmares, a Proposta Pedagógica foi elaborada em 2003, sob a orientação da Secretaria de Estado de Educação, que desenvolveu estudos sobre as tendências pedagógicas e abordou as questões étnico-culturais.

Os temas transversais foram citados na Proposta Pedagógica na forma de projetos que podem ser desenvolvidos pelas disciplinas. A temática Pluralidade Cultural não foi elencada entre esses projetos.

Os professores das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia trabalham a temática quando ela aparece nos livros didáticos, nas datas comemorativas. Percebe-se que há dois professores na escola que tratam da questão racial de forma mais efetiva. Um é professor de Geografia, descendente de Dionísio, que saiu da comunidade para estudar (atualmente é aluno do curso de Pedagogia da UEMS) e retornou a Furnas para lecionar na escola. O outro é professor de História, nascido na África, residente há dez anos no Brasil e que leciona há cinco anos na escola. Embora este professor tenha potencial para discutir as questões relacionadas à História da África, preconceito e discriminação racial, seus conhecimentos não são otimizados no sentido de serem promovidas reuniões pedagógicas para troca de experiências entre os professores da escola.

Constatou-se que o estudo sobre o meio ambiente está mais presente no discurso dos professores. Não há uma preocupação em se discutir a discriminação e o preconceito.

Por se tratar de uma comunidade de remanescente de quilombos, na Semana da Consciência Negra são realizadas diversas atividades na comunidade. Os eventos, coordenados pelo Movimento Negro e Secretarias de Governo, incluem palestras, gincanas, *shows* e baile.

Em relação aos livros didáticos, conforme análise apresentada, conclui-se que alguns livros não enfocam adequadamente os objetivos esperados de se educar para a diversidade.

O estudo comparativo demonstrou que na Escola Rui Barbosa a Pluralidade Cultural foi contemplada na Proposta Pedagógica, mas não é desenvolvida satisfatoriamente. Quanto à Escola Zumbi dos Palmares, essa investigação levou a alguns questionamentos que redundarão em novas possibilidades de buscas, tais como: por que uma comunidade escolar em que a maioria dos alunos é afro-descendente as questões relacionadas à identidade negra não são problematizadas? Qual é a expectativa de projeto de futuro que essa comunidade tem a partir da escola, considerando-se os mecanismos de preconceitos e discriminação ainda presentes no modelo de sociedade em que vivemos? O que é ser negro para essa comunidade?

É preciso estar consciente de que as dificuldades percebidas na Escola Zumbi dos Palmares não são peculiares somente a essa unidade de ensino. O desenvolvimento de uma prática educativa capaz de atender a diversidade requer, entre outros aspectos, a formação adequada do professor. Acredita-se que seja possível avançar, ainda mais, nesse sentido, haja vista que a todo momento as vozes, antes silenciadas, clamam pelo seu espaço na sociedade e lutam por um mundo mais igualitário. Como enfrentar esse desafio sem a participação da escola?

É possível inferir que o motivo de a Escola Rui Barbosa se voltar para a questão da Pluralidade Cultural se deve ao fato de que ela convive com a diferença, enquanto a Escola Zumbi dos Palmares, pelo menos do ponto de vista da etnia, não possui o referencial da diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nunca deixa de me horrorizar a capacidade que as pessoas têm de negar a dignidade e o valor fundamentais dos seres humanos seus semelhantes [...] ao mesmo tempo inspiro-me a cada dia no exemplo das pessoas [...] que estendem a mão às outras (independente das aparentes diferenças), respeitam a suas dignidade, apóiam seu potencial e afirmam a unidade e a igualdade de todos os seres humanos. [...] No final, a sobrevivência de nosso mundo cada vez menor vai depender da vontade de todas as pessoas de respeitar, se não amar, umas às outras. (PETER D. BELL, 2001, p. 3.)⁷⁸

Ao finalizar esta investigação é importante destacar que estão presentes na sociedade moderna conflitos de ordem social, econômica e étnico-cultural resultantes do choque de civilizações e de identidades. As lutas sociais no plano econômico-político, como os movimentos operários e sindicais, os movimentos relacionados aos direitos do consumidor, a questão da luta pela terra, somados aos movimentos que se articulam no sentido de conquistar o reconhecimento de suas identidades e garantir seus direitos de cidadãos, promovem certas desacomodações na sociedade brasileira, por apontar realidades antes ocultas ou ignoradas.

O texto constitucional brasileiro de 1988 preconizou o princípio da igualdade para todos, contudo a democracia e o respeito pelos direitos de todos os cidadãos não se efetivaram plenamente. Nossa sociedade ainda continua promovendo as desigualdades sociais e a segregação das minorias. No topo da pirâmide socioeconômica e cultural encontram-se aqueles considerados responsáveis pelo processo civilizatório, e, na base, os negros e indígenas, sujeitos estereótipos que contribuíram com suas culturas folclóricas e exóticas para caracterizar o modo particular de ser do brasileiro.

⁷⁸ Pesquisador e consultor da *Sou Thern Education Foundation*. Fundação Sulista de Educação. Atlanta, U.S.A. Declaração Escrita no Documento “Para além do racismo - Abraçando um futuro interdependente”. (2001, p. 3).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconheceram a necessidade de que essas questões sejam debatidas na escola ao elegerem a Pluralidade Cultural como tema transversal no currículo e, portanto, comum a todas as áreas e disciplinas, não como adendos, mas, sim, como novas dimensões do currículo, que englobam valores universais. Cabe ressaltar que a proposta não é resultado somente de estudos e pesquisas que apontaram as desigualdades sociais em nosso País, mas também, e principalmente, pela militância e movimentos negros que há décadas debatem essas questões, denunciando-as e reivindicando mais espaços aos afro-descendentes, assim como os demais grupos considerados minorias.

Indagou-se nesta pesquisa se a temática Pluralidade Cultural se desenvolveu pela Proposta Pedagógica da escola. Avançou-se nas reflexões quanto ao delineamento dado a essas discussões na Proposta Pedagógica, pela análise dos livros didáticos adotados nas escolas investigadas. Entende-se também que o espaço escolar, pela sua própria estrutura, reflete a organização da sociedade que se constrói, resultando numa complexa trama das relações entre os diferentes sujeitos e grupos sociais. No contexto escolar estão presentes as práticas das desigualdades sociais, econômicas, culturais e raciais.

Conforme exposto no estudo comparativo, alguns fatores diferenciam o trabalho das escolas investigadas.

Foi possível, assim, perceber que, embora a Pluralidade Cultural esteja contemplada na Proposta Pedagógica da Escola Rui Barbosa, o trabalho realizado ainda não atende aos objetivos da transversalidade. Há indícios de atividades pela iniciativa de alguns professores.

Na Escola Zumbi dos Palmares a temática Pluralidade Cultural não foi contemplada, e os projetos desenvolvidos enfatizam mais os aspectos voltados para a questão ambiental, embora alguns professores desenvolvam atividades nesse sentido.

Em relação aos livros didáticos adotados pelas escolas, já existe uma preocupação em se abordarem conteúdos que atendam os objetivos de se educar para a pluralidade.

As relações de poder permeiam as ações e experiências no cotidiano escolar, fazendo-se necessário que se reflita sobre elas, questionando-as e combatendo-as, com a finalidade de transformá-las. Para isso, é imprescindível analisar sobre as possibilidades na construção de currículos que abordem as diferenças de raça, de cultura, de gênero, entre outras. O ato de pensar sobre “[...] as culturas negadas e silenciadas” (SANTOMÉ, 2003) deve ser incorporado ao trabalho pedagógico escolar. O grande desafio é a articulação da

cultura do aluno com a cultura da escola, sem, no entanto, promover uma hierarquização entre estas.

O desenvolvimento de uma educação inclusiva e plural não é uma tarefa tão simples de se realizar. Apesar da edição de documentos curriculares oficiais, como os PCNS e, recentemente, a Lei 10.963/2003, que versam sobre a questão, essa discussão, na prática, dependerá de outros fatores para que seja efetivada no cotidiano escolar.

A identidade da criança afro-descendente deve ser alicerçada quando ela ingressa na escola, ou seja, desde a pré-escola, e isso ocorrerá quando a escola e educadores compreenderem que os alunos são indivíduos pertencentes a culturas diferentes, que são diferentes mas não desiguais, e que a compreensão e o respeito à diferença são condutas indispensáveis.

A temática Pluralidade Cultural pode contribuir para a construção de um currículo e de uma escola mais democrática. O desafio de um projeto cultural e racial que transforme as relações sociais existentes na sociedade atual dependerá de ações contínuas e de se acreditar que é possível formar cidadãos autênticos, autônomos e emancipados.

Esta pesquisa possibilitou analisar diversos conflitos presentes em nossa sociedade e compreender de que forma a educação pode contribuir para manter discursos que ignoram, silenciam e segregam as minorias ou romper com estes discursos e reconstruir uma pedagogia capaz de educar para a liberdade e emancipação. É necessário reconhecer que, além do preconceito étnico, ainda há na sociedade atitudes de preconceitos contra pobres, portadores de necessidades especiais, homossexuais, imigrantes, determinados religiosos, ou seja, contra todos os indivíduos que não se enquadram do lado considerado correto pela cultura dominante, conforme se abordou na lógica do esquema de identidade no imaginário do homem branco, ainda em vigor em nossa sociedade.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o leitor negro ou não-negro, rico ou pobre, dominado ou dominante, a fim de que, pelas reflexões apresentadas, veja o outro como diferente, nunca como desigual.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, Sandra Mara. A influência Africana na Língua Portuguesa. In: **Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural**. Florianópolis: Atilénde, 2002.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil. 1500 a 1889**. São Paulo: INEP/PUC, 1989.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

ANDREWS, George R. Desigualdade racial no Brasil e nos Estados Unidos: uma comparação estatística. In: **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, n. 22, p. 47–83, set. 1992.

APPLE, W. Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: **Currículo, cultura e sociedade**. T. T. da Silva; A. F. Moreira. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2002.

ARAÚJO, Carlos Henrique. Negros deixam a escola antes dos brancos. **A Folha de São Paulo**, São Paulo, 15 de jun., 2003. (Caderno Cotidiano, p. C4).

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.

BALIBAR, Etienne. Racistas e anti-racistas. **Correio da Unesco**, p. 14–16, 1996.

_____. **Política Cultural e educação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARCELOS, L. C. Educação e desigualdades raciais no Brasil. **Cadernos de Pesquisas**, Fundação Carlos Chagas, n. 86, ago. 1993.

BARTH, Frederik. Grupos étnicos e suas fronteiras (1996). In: POUTIGNAT, Phillipe e FENART, Joceline Streiff. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: UNESP, 1998.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BHABHA, H. A questão do “outro”: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, s/d.

BARROS, Aidil Jesus Paes e LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia Científica: um guia para a iniciação científica**. São Paulo: Makron Books, 2000.

BARSA, Enciclopédia. vol. 12, 1998 e vol. 01, 1990.

BELL, Peter D. **Para além do racismo: abraçando um futuro independente**. Estados Unidos: *Southern Education Foundation*, 2000.

BORGES, Edson. et al. **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2003.

BRASIL. Código Penal. São Paulo, **Revista dos Tribunais**, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural: Orientação Sexual/Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed, v. 1. Brasília, 2001.

BUSMANN, Antônia Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Projeto Político da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995.

CAMPO GRANDE (MS). Decreto Municipal n. 3.240 de 29 de março de 1996. Dispõe sobre o combate ao racismo no município de Campo Grande, publicado no **Diário Oficial** [de MS], nº. 4252, de 01/04/1996, p. 49.

CANDAU, Vera Maria (Coord). **Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas. In: **Sociedade, educação e culturas: questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Interculturalidade e Educação Escolar. In: Candau, Vera Maria. (Org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Série Cultura, Memória e Currículo, v.2).

_____. Refletindo sobre identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo. In: **Série-Estudos**. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande: UCDB, n. 15, jun. 2003.

_____; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. Pesquisando Multiculturalismo e Educação. O que dizem as dissertações e teses. In: **Anais do XXII ANPED**. Caxambu, 1999.

CANEN, A & MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo, Currículo e Formação Docente**. Texto de apoio utilizado no mini-curso: Multiculturalismo, Currículo e Educação. Caxambu, 22ª Reunião Anual da ANPED. set. 1999. (impresso).

_____. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O racismo na História do Brasil**. São Paulo: Ática 2003.

CAVAGNARI, Luiza B. **O projeto político-pedagógico e a autonomia da escola: limites e possibilidades**. Ponta Grossa. 1998. Dissertação (Mestrado) - UEPG.

_____. Luiza B. Ponta Grossa: **Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Org.). **Escola: Espaço do projeto político – pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1999.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LENI, S. T.; CODO, W. **Psicologia Social. O Homem em Movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CONCEIÇÃO, Edilamar dos Anjos e BENTES, Raimunda Nilma de Melo. **ABC do Combate ao Racismo no Pará**. Belém: CEDENPA, 1997.

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

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Série Cultura, Memória e Currículo, v. 2).

_____. Currículo e política cultural. In: **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

CUNHA, M. C. **Antropologia do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 2000.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL. Durban. África do Sul. 8 de setembro de 2001.

ESTÉBANEZ, Paciano Feroso. In: FLEURI, Reinaldo Matias. (Org.). **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Trad. Maria Adriana da Silva Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

_____. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FÍGOLI, Leonardo H. G. A emergência de uma identidade regional no campo das relações interétnicas. **Anuário Antropológico/82**, Rio de Janeiro, p. 215-226, 1984.

_____. (Org.). **Educação Intercultural. Mediações Necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A 2003.

FORQUIN, J. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUSARI, José Cerchi. A construção da Proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. In: **Série Idéias**. São Paulo: FDE, n. 16, 1993.

GARCIA, R. L. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de uma viagem. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados. O currículo e os novos mapas culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. “Cotas, que cotas?” **Boletim de Políticas Públicas**. Rio de Janeiro: UERJ. n. 3, p. 6-7, jun./set. 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini di. O plano nacional de educação e a luta por uma educação de qualidade para todos: alguns comentários. **Série Estudos**. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande, n. 12, p. 61-65, jul./dez. 2001.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional-novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação. In: Silva, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GIULIANI, S. **São Miguel: origens de uma comunidade afro-brasileira**. Universidade de Santa Cruz do Sul, 2001.

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, P. B. G.; BARBOSA, L. M. A. (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil. Expressões do movimento negro**. São Carlos: UFSCar, 1997.

_____. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALHEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

GÓMEZ, J. M. **Notas sobre multiculturalismo y globalización**. Nova América. Rio de Janeiro, n. 77, p. 10-13, abr. 1998.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: Silva, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 73, maio, 1990.

HELLER, Agnes. **Para mudar a vida**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Texto para discussão n. 807. Rio de Janeiro, 2001.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Brasília: IPEA, 2001.

INSTITUTO DE PESQUISA E EXTENSÃO LUTHER KING. **Folder de divulgação**. Campo Grande, 2004.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO E EXTENSÃO RURAL DE MATO GROSSO DO SUL. Idaterra. **Diário Oficial** [de MS], n. 5444, p. 5, 07 fev. 2001.

JOSÉ, João e Reis Silva. **Negociação e conflito – a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Campanha das Letras, 1989.

JUNKER, B. H. **A importância do trabalho de campo**. São Paulo: Nacional, 1971.

JÚNIOR, Henrique Cunha. Africanidade, afrodescendência e educação. **Educação em debate**. Fortaleza, n. 42, p. 11, 2001.

JÚNIOR, Paulo Ghiraldelli. **O que é pedagogia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

KELSEN, Hans. **Teoria Geral das Normas**. Porto Alegre: Fabris, 1986.

KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade de ensino e o desafio da formação de professores em serviço. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, n. 165, vol. 70, p. 189-207, maio/ago, 1989.

KREUTZ, Lúcio. Diferenças étnicas e educação intercultural: a partir de que entendimento de etnicidade. **Série Estudos**. Periódico do Mestrado em educação da UCDB, n. 15, jun. 2003.

LEITE, Clara Duran. Furna dos Dionísios. **Revista Arca**. Campo Grande, n. 5, p. 57-58, out. 1995.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros. Um breve perfil na literatura infanto - juvenil. In: Munanga, Kabengele. (Org.). **Superando Racismo na escola**. Brasília: MEC, 2000.

LOPES, Vera Neuza. Quilombos brasileiros - aprendendo sobre a história e a cultura de comunidades negras. **Revista do Professor**. Porto Alegre, n. 79, p. 28-31, jul. 2004.

_____. Pluralismo Cultural em Políticas de Currículo Nacional. In: A. F. B. Moreira. (Org.). **Currículo e Formação de Professores**. São Paulo: Papyrus, p. 81-96.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: Fazenda, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

MAESTRI, M. Pampa negro: quilombos no Rio Grande do Sul. In: Reis, J. J. et al. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 295.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Deliberação CCC/MS n. 7.111 de 16 de outubro de 2003. Dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica do Campo, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial** [do Estado de Mato Grosso do Sul]. Conselho Estadual de Educação. D.O. n. 6121 de 11 nov.2003, p.09.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A vida nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Multiculturalismo revolucionário. Pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MEYER, Dagmar Esterman. Etnia, Raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. In: A. F. B. Moreira. (Org.). **Currículo: Políticas e Práticas**. São Paulo: Papirus, 1999. p. 81-96.

_____; SILVA, T.T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Igor. **Construindo o espaço**. São Paulo: Ática. 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

MOSSELIN, Renato. **Passaporte para a História**. 3. ed. São Paulo: Brasil. 2000.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões na Senzala**. São Paulo: Zumbi, 1988.

_____. **Raízes do protesto negro**. São Paulo: Global, 1983.

_____. In: Schwarcz, L. M. (Org.). **Negras imagens: ensaio sobre cultura e escravidão no Brasil**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 58-59.

MUNANGA, Kabengele. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. O racismo no mundo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Iolanda. (Org.). **Relações raciais: discussões contemporâneas**. Niterói: Intertexto, 2000.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Educação escolar indígena: em busca de um conceito de educação diferenciada**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. Marília, 2000.

_____. A formação de professores, práticas pedagógicas e a pesquisa. Palestra proferida na abertura da IV Semana Pedagógica em Maracaju, 2002. UEMS e publicado para circulação interna na **Revista Arandu**.

NELSON, Cary. TREICHELWER, Paula A; GROSSER, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

NOGUEIRA, João Carlos. A construção dos conceitos de raça, racismo e a discriminação racial nas relações sociais. In: **Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular**. Florianópolis: Atilênde, 2002.

NUNES, Georgina Helena Lima. Raça, etnia e classe. Reflexões sobre uma infância trabalhadora. In: Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e popular. **Série Pensamento Negro em Educação**. V. B, Florianópolis: Autênde, 2002.

O'DWYER, E. C. (Org.). **Terra de quilombos**. Rio de Janeiro: ABA - Decania CFCHUFRJ, 1995.

PASSOS, Joana Célia dos. Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma pedagogia multirracial e popular. In: Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular. **Série Pensamento Negro em Educação**, v. 8, Florianópolis: Atilênde, 2002.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PILETTI, Néelson. **História do Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

_____; PILETTI, Claudino. **História e vida**. São Paulo. Ática. 2000.

POUTIGNAT, Philippe; FENART, Jocelyne Streiff. **Teorias da Etnicidade. Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo: UNESP, 1998.

PRATES, Marilda. **Reflexão e ação em Língua Portuguesa**. São Paulo: Brasil, 1984.

PROGRAMA NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS - Brasil, 1998, p. 12.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ESTADUAL RUI BARBOSA.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ESTADUAL ZUMBI DOS PALMARES, 2004.

REALE, Miguel. **Direito Natural/Direito Positivo**. São Paulo: Saraiva, 1984.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. A perspectiva multicultural no projeto Político-Pedagógico. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2001.

RIBEIRO, Ronilda. Ação educacional na construção do novo imaginário infantil sobre a África. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996.

RIOS, Teresinha. Significado e pressuposto do projeto pedagógico. In: **Revista Ande**, n. 3. São Paulo, 1982.

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1982

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva nno educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

_____. A Lei 10.639/03 e os desafios do ensino da História da África e cultura afro-brasileira. Palestra proferida no I Fórum Estadual Educação e Diversidade Étnico – Racial. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 13 ago. 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 63, nov. 1987.

_____. Raça e educação inicial. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 77, maio, 1991.

RUFINO, Joel. **Zumbi**. São Paulo: Moderna, 1985.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). Territórios contestados. **O Currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____; GÓMEZ, A. I. Pérez, **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACHS, Viola. Uma identidade americana pluri-racial e pluri-religiosa: a África negra e Moby Dick de Melville. In: **Estudos Avançados** 16(45). São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2003

SALLES, Fernando Casadei. A educação pública no Brasil: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro. **Série Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande, n. 12, p. 87-99, jul./dez. 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. O fim das descobertas imperiais. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARB, Paulo. (Orgs.). **Redes culturais, diversidades e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: Alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação. Repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, Joel Rufino. A questão do negro na sala de aula. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

SEYFERTH, Giralda. **Nacionalismo e identidade étnica**. Florianópolis: FCC, 1984.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileira. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

SILVA, Maria Aparecida da. Multiculturalismo e Educação. Artigo publicado no jornal **“Educa-Ação”** n. 7, do Núcleo de Estudos Negros de Florianópolis. 26/08/1998. Acesso em: 12 jan. 2004.

SILVA, Néelson do Valle. Aspectos demográficos dos grupos raciais. **Estudos do Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 7-15, dez. 1992.

SILVA, Tomás Tadeu da. Currículo e identidade social: Territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. (Org.). **Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SINGH, Ratimala. **Para além do racismo: abraçando um futuro independente**. Estados Unidos: *Southern Education Foundation*, 2000.

SMIGAY, Karin. Debate. In: AZEREDO, Sandra; STOLCKE, Verena. (Orgs.). **Direitos Reprodutivos**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991.

SOARES, Marie Jane Carvalho. **Raça e pesquisa educacional**. Trabalho apresentado no II Congresso Internacional de Educação: Pesquisando e gestando outra escola. Paradigmas da pesquisa em educação e desafios contemporâneos para outra escola. São Leopoldo: UNISINOS, 05 de outubro de 2000.

SOUZA, Cássia Garcia de. e CAVÉQUIA, Márcia Paganini. **Linguagem criação e interação**. São Paulo: Saraiva, 2001.

SOUZA, Izabel Porto de e FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiars de culturas: Educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias. (Org.). **Educação Intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

THOMAS, Franklin A. **Para além do Racismo**: abraçando um futuro interdependente. Estados Unidos: *Southern Education Founation*, 2000.

UNESCO. **Projeto Discriminação Racial nas Escolas**. Brasília: PNUD/UNESCO, 2002 (mimeo.).

VALENTE. Ana Lúcia E. F. **Ser Negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lucia Maria G. de. (Orgs.). **Escola**: Espaço do Projeto Político Pedagógico. Campinas: Papirus, 2001.

VIEIRA, Ricardo. Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores. **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto, PT, n. 705, p. 123-162, nov.1999.

VISTA A MINHA PELE, Joel Zito & Dandara. São Paulo. Ceert: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Vídeo 2003. 1 videocassete 23,31: som, color. 12x12mm. VHS.

WEST, Cornel. **Questão de raça**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

YUS, Rafael. **Temas transversais**: em busca de uma nova escola. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PESQUISA NA INTERNET:

BRASIL. Lei n. 7.716 de 05 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Disponível em: <<http://www.pgt.mpt.gov.br>>.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 003 de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico – Raciais e para o Ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne/pdf/003.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2004.

BRASIL. Lei n. 8.081, de 21 de setembro de 1990. Estabelece os crimes e as penas aplicáveis aos atos discriminatórios ou de preconceito de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional, praticados pelos meios de comunicação ou por publicação de qualquer natureza. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8081.htm>. Acesso em: 15 set. 2004.

_____. Decreto n. 4.887 de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm>. Acesso em: 15 set. 2004.

_____. Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/ensimedio.shtm>>. Acesso em: 13 ago. 2004.

CANEM, Ana; OLIVEIRA, Ângela Maria A.de. **Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso.** Disponível em: <<http://www.autoresassociados.com.br>>. Acesso em: 10 out. 2004.

CARONE, Iray. **Preconceito e discriminação racial.** Disponível em: <<http://www.montessorinet.cm.br>>. Acesso em: 23 maio 2004.

_____. **Preconceito e discriminação racial.** Disponível em: <<http://www.montessorinet.cm.br>>. Acesso em: 13 out. 2004.

CARNEIRO, Sueli. **Por um multiculturalismo democrático.** Disponível em: <<http://www.politicadacor.net>>. Acesso em: 10 jan. 2004.

CONVENÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. 1966. Disponível em: <<http://www.ilanud.org.br/doc30.htm>>. Acesso em: out. 2004.

CEERT – Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades. Disponível em: <<http://www.ceert.com.br>>. Acesso em: 20 set. 2004.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Disponível em: <<http://www.ffabios.site.uol.com.br>>. Acesso em: 10 set. 2004.

FERNANDES, João Viegas. **Interculturalismo solidário, equidade entre gêneros e direitos humanos**. Disponível em: <<http://www.educastur.princast>>. Acesso em: 10 jan. 2004.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios à educação intercultural no Brasil**. Texto apresentado no III Seminário de pesquisa em educação Região Sul Fórum Sul de coordenadores de Pós-Graduação. Porto Alegre, dezembro de 2003. Disponível em: <<http://www.Rizoma.fsc.br>>. Acesso em: 15 jan. 2004.

FOLHA DE SÃO PAULO. (On line). São Paulo terá universidade com reserva para negros no ano que vem. Disponível em: <<http://www.folha.uol.com.br/folha>>. Acesso em: 22 fev. 2003.

FUNDAÇÃO PALMARES. Remanescentes de Quilombos: Comunidades tituladas. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br>>. Acesso em: 15 set. 2004.

LOPES, A. R. C. **Pluralismo Cultural e Políticas de Cultura Nacional - Análise Preliminar do Tema Transversal Pluralismo Cultural dos PCN**. ANPED, 1998, 9 p. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br>>. Acesso em: 10 jan. 2004.

MAIA, Luciano Mariz. Minorias: **Retratos do Brasil de hoje**. Disponível em: <<http://www.iedc.org.br>>. Acesso em: 10 out. 2004.

MARTINS, Sílvia. **Projeto proíbe livro didático preconceituoso**. Disponível em: <<http://www.mundonegro.com.br>>. Acesso em: 19 jun. 2004.

MATO GROSSO DO SUL. (Estado). Decreto-Lei n. 111/2000 de 4 de Julho. Regulamenta a Lei n.134/1999, de 28 de Agosto, no tocante à prevenção e à proibição das discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica. Disponível em: <http://www.cidadevirtual.pt/cpr/legis/111_00.html>. Acesso em: 20 out. 2004.

_____. Decreto-Lei n. 9.607 de 24 de agosto de 1999. Dispõe sobre a criação da Coordenadoria de Políticas Específicas em Educação. Disponível em: <<http://www.ms.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2004.

MENDEL, Joahann. **As leis mendelianas**. Disponível em: <<http://www.geocities.com>>. Acesso em: 20 out. 2004.

NASCIMENTO, Jarbas. **Palavras discriminatórias**. Disponível em:
<<http://www.mundonegro.com.br>>. Acesso em: 19 jun. 2004.

MANDELA, Nelson. **Frases de Nelson Mandela**. Disponível em:
<<http://www.ponteiro.com.br>>. Acesso em: 15 set. 2004.

SANTOS, Joel Rufino. **Cidadania e Exclusão: a luta das Minorias pela Representação e Participação Política**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2004.

SISS, Ahyas. **Educação, Cidadania e Multiculturalismo**. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/ahyassiss.rtf>>. Acesso em: 12 jan. 2004.

_____. **A educação e os afro-brasileiros: algumas considerações**. Disponível em:
<<http://www.educacao.ufma.br>>. Acesso em: 12 jan. 2004.

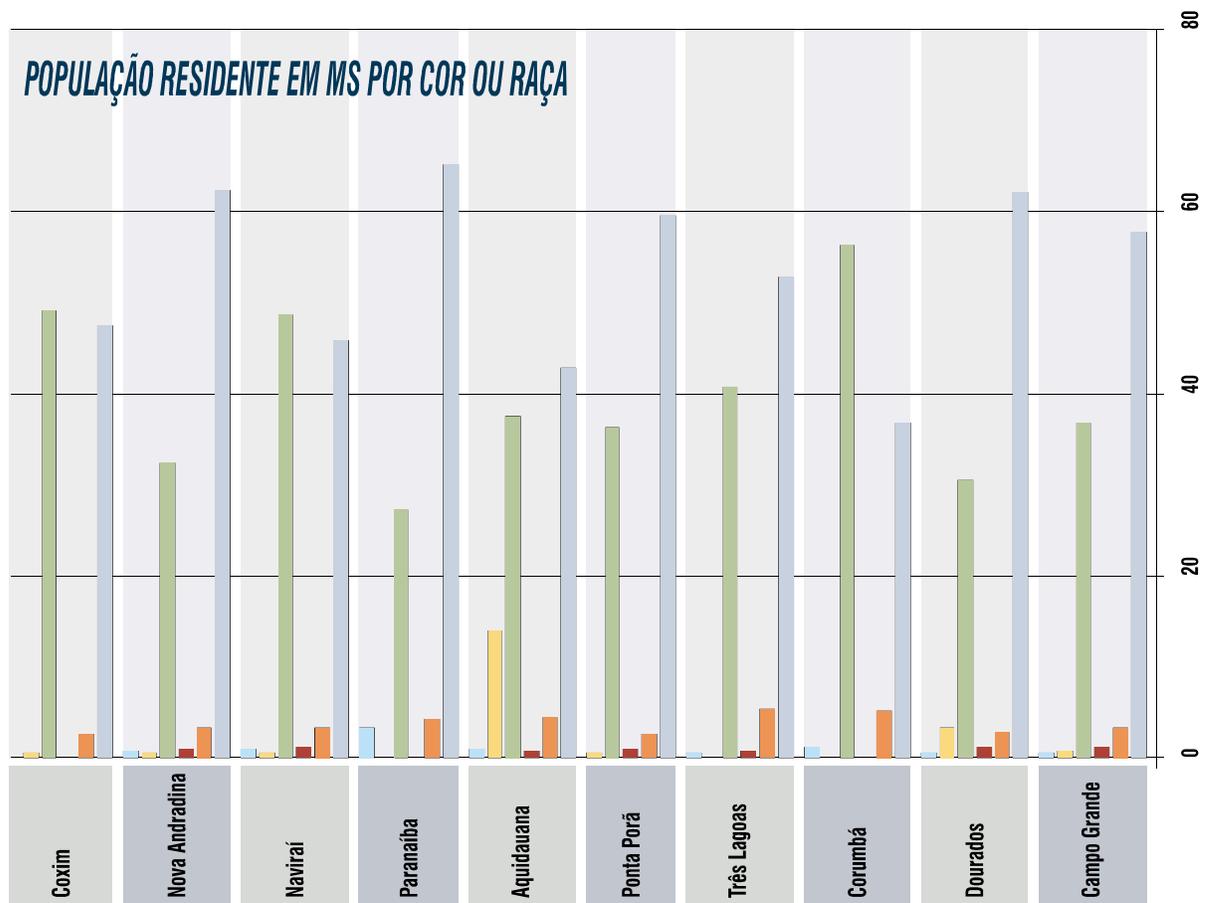
TEMPLETON, Alan. **Somos todos um só**. Disponível em:
<<http://www.icb.ufmg.br/ibm/aulas/grad/evol/humerol/templeton>>. Acesso em: 10 out. 2004.

ANEXOS

ANEXO 1

POPULAÇÃO RESIDENTE EM MS POR COR OU RAÇA

ANEXO 1 - POPULAÇÃO RESIDENTE EM MS POR COR OU RAÇA



Fonte: Censo Demográfico – IBGE, 2000. Arte: José Carlos de Sousa.

- Sem declaração
- Indígena
- Parda
- Amarela
- Preta
- Branca

ANEXO 2

MAPA DE LOCALIZAÇÃO DAS FURNAS DOS DIONÍSIOS

ANEXO 2 - MAPA DE LOCALIZAÇÃO DAS FURNAS DOS DIONÍSIOS

