

**LUCIANE RIBEIRO DIAS GONÇALVES**

**A QUESTÃO DO NEGRO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO  
MULTICULTURAL: AVANÇOS E LIMITAÇÕES**

**Universidade Federal de Uberlândia**

**Mestrado em Educação**

**2004**

**SISBI/UFU**



1000215455

#### FICHA CATALOGRÁFICA

G635q Gonçalves, Luciane Ribeiro Dias, 1966-

A questão do negro e políticas públicas de educação multicultural : avanços e limitações / Luciane Ribeiro Dias Gonçalves. - Uberlândia, 2004.

133f. : il.

Orientador: Maria Vieira da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

I. Educação e Estado - Brasil - Teses. 2. Multiculturalismo - Brasil - Teses. 3. Negros - Educação - Brasil - Teses. I. Silva, Maria Vieira da. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.014.5 (81) (043.3)

LUCIANE RIBEIRO DIAS GONÇALVES

MON  
37.014.5(31)  
66359  
TES/MEM

**A QUESTÃO DO NEGRO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO  
MULTICULTURAL: AVANÇOS E LIMITAÇÕES**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação

Orientadora: Profª Dra Maria Vieira da Silva

**Uberlândia - MG**

**2004**

LUCIANE RIBEIRO DIAS GONÇALVES

**A QUESTÃO DO NEGRO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO  
MULTICULTURAL: AVANÇOS E LIMITAÇÕES**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação

Banca Examinadora:

Uberlândia, 24 de junho de 2004.

---

Profª Drª Maria Vieira Silva – UFU

Orientadora

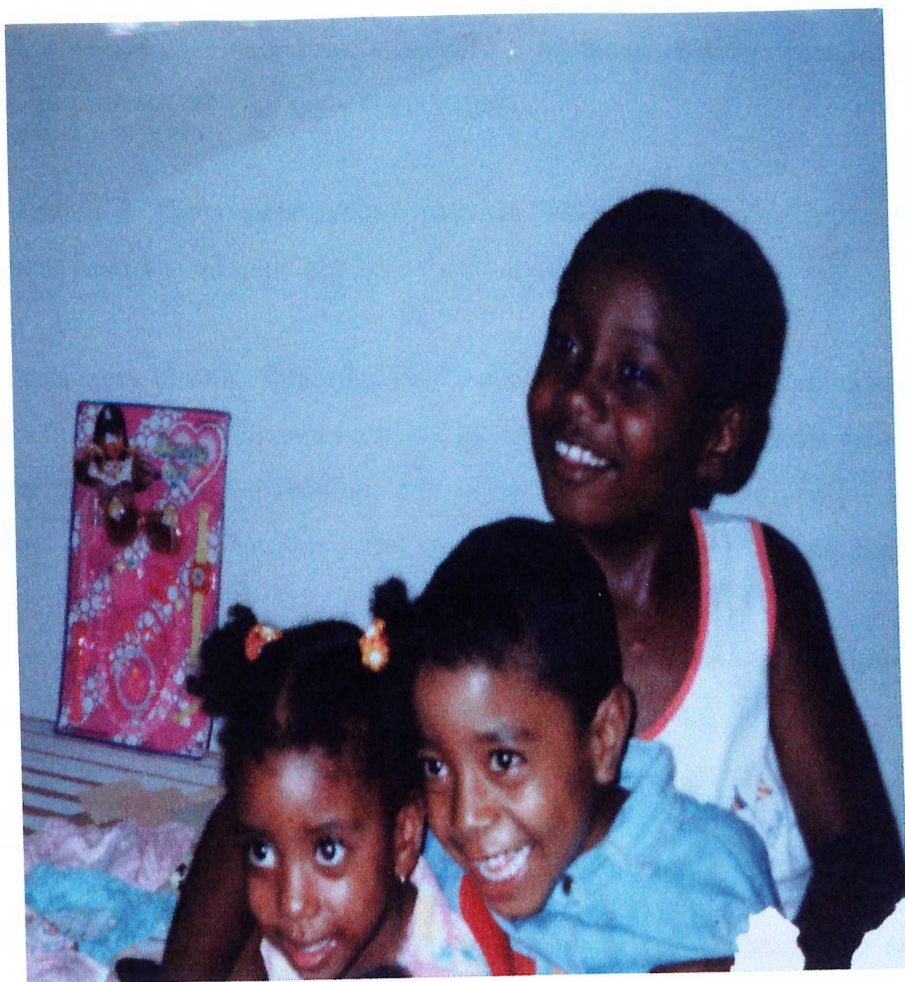
---

Profº Drº José Carlos Gomes da Silva – UFU

---

Profª Drª Nilma Lino Gomes - UFMG

## DEDICATÓRIA



Dedico esse trabalho a todos que sonham... lutam... e acreditam num mundo menos racista e menos preconceituoso. Um mundo melhor para tantos Luzianos, tantos Lucas Matheus e tantas Luanes espalhados por esse grande país.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, manifesto nas mil faces que enchem a minha vida de luz e prazer, contribuindo direta ou indiretamente na realização deste trabalho;

Às pessoas que me deram asas para voar, buscando o horizonte e raízes para que, nos momentos certos, eu pudesse retornar e me aconchegar...;

Ao meu esposo Aparecido (Tota) pela compreensão da “vida acadêmica”; A meus filhos Luziano Neto, Lucas Matheus e Luane por suportarem minha ausência;

Aos meus ancestrais que, mesmo “amordaçados”, acharam meios de se expressarem e tiveram a coragem de encarar a vida com trabalho. Meus avós paternos, Maria e Jerônimo, e maternos, Joana e Jerônimo Leopoldino, por mostrarem que, mesmo analfabetos, a dignidade e o esforço transformaram suas vidas, projetando para o futuro suas aspirações;

Aos meus pais, Edma e Luziano, pelo exemplo de luta, determinismo e negritude que fizeram as “marcas” da vida se transformarem em ideal a ser alcançado;

Aos meus irmãos Julio César e Luciano pelo carinho e apoio;

À minha irmã Eliane, que depois do caminho percorrido na especialização só encara pesquisa em “outra encarnação”. (O que duvido...) por acompanhar minha trajetória, apoiar-me e incentivar-me.

Aos meus cunhados/as Eurípedes, Ana Cláudia e Danúbia que muito apoiaram esse estudo;

Aos meus sobrinhos Maria Julia, João Vitor e Julio Filho e Edminha pela vitalidade infantil entre nós e possibilidade de continuidade deste estudo;

Aos meus parentes (tios/as e primos/as) que formaram uma redoma que nos fortalece sempre que necessário, onde busco forças para minhas empreitadas... Tia Maria, pela sabedoria de vida e pelo convívio;

Aos militantes do Movimento Negro que sonham com o fim do preconceito racial. Especialmente aos negros/as ituiutabanos que resistem e constroem um mundo diferente. Luzia Eterna, exemplo e carinho materno... ;

Às minhas amigas de sonho pelo mestrado, Tânia e Lúcia, que inúmeras vezes pensávamos em desistir frente a tantos obstáculos... Porém estamos vencendo... Que sirva de estímulo para as que continuam sonhando: Ana Emília, Luciene, Andréia, Nerci e Cleide...

À Profª Dra Sonia Santos, que me “acordou” para a pesquisa, incentivando-me quando eu ainda nem me imaginava “pesquisadora”;

Ao Profº Dr Carlos Henrique de Carvalho, por me ajudar a descobrir o que seria uma pesquisa, propiciando-me os primeiros contatos com a pesquisa educacional;

Aos meus amigos/as do mestrado, que vieram como um presente da vida e que tornaram o curso muito mais aconchegante, mesmo dividindo um universo de conceitos...Especialmente ao “Grupo multi-foucaultiano”, por estarem sempre do meu lado (mesmo que virtualmente), na hora dos “choros e lamentações...”;

A Tê e Su que se tornaram anjos-da-guarda permitindo que eu brincasse, cantasse, dançasse e fizesse caretas como criança e por saírem, como eu, à procura de fios (sentimentos) neste mundo de logias (razões);

À minha orientadora, Profª Dra Maria Vieira, pelas inúmeras horas de conversa e amizade, quando, carinhosamente, ofertou o seu conhecimento para a construção do meu. Agradeço por Deus tê-la colocado no meu caminho...;

A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mara Rubia Alves Marques e Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> José Carlos Gomes da Silva, pelas considerações feitas na qualificação;

Ao Carlos, James e Jesus, que fizeram a “ponte” com a universidade nas inúmeras vezes que a distância prejudicava o meu estudo e trabalho;

A Cristina e Matheus pelas conversas militantes dos corredores da universidade;

A todos os pesquisadores sobre a temática racial que têm “desbravado” esse novos campo e chegado a descobertas que têm colaborado para construção de um mundo mais justo para os “diferentes”, particularmente aos pesquisadores/as negros/as que se espalham por este país. Prof<sup>a</sup> Dra Petronilha Gonçalves Silva e Prof<sup>a</sup> Dra Nilma Lino Gomes, por sem saberem, serem meus exemplos...;

Especialmente agradeço a Cristiane, Cirena, Julvan e Sales Augusto por não terem me deixado “falando com as paredes”, ouviram-me e fizeram interferências que muito contribuíram com esta pesquisa;

À Prof<sup>a</sup> Edmar Franco Borges Paranaíba e ao Dr Públio Chaves por acreditarem e incentivaram o meu crescimento, oportunizado pela maleabilidade de horários;

Aos companheiros de trabalho, alunos/as e pais da Escola Municipal Hugo de Oliveira Carvalho os quais acompanharam meu trabalho intelectual, fazendo de tudo para não perturbá-lo;

A Cleide, especialmente, por estar sempre que necessitei ausentar-me;

As colegas Viviane, Sebastiana Cristina, Lucimar e Adilson, que contribuíram na digitação, organização e apresentação do texto;

À Tereza e a Geliane pela revisão do texto;



À Divina, meu suporte da terra durante meus “vôos”. Sempre atenta com tudo da casa e com as crianças;

A Profª Hilda Muller e a todos os funcionários da escola-campo que se prontificaram a colaborar na pesquisa, especialmente, às professoras das 1ª séries e às crianças que participaram deste trabalho, pela colaboração, pelo conhecimento compartilhado e pela prontidão em auxiliar.

## RESUMO

Na década de 90 tomam vulto, no contexto educacional brasileiro, várias Políticas Públicas que visam à inclusão da questão racial nos debates emergentes. Esta pesquisa se propõe a analisar o arcabouço jurídico-normativo produzido nessa época e suas manifestações na dinâmica curricular das escolas, observando como as propostas oficiais estão sendo interpretadas e implementadas no cotidiano escolar procurando dar visibilidade a seus avanços e limitações. A pesquisa de natureza qualitativa se desdobra em duas vertentes: A primeira ligada à análise documental verifica as potencialidades multiculturais da legislação civil e a legislação educacional. Para tanto, são investigadas as repercussões legais da Constituição Federal de 1988; da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em especial Pluralidade Cultural e da Lei 10.639/03 tendo como enfoque a forma pela qual esse aparato legal sinaliza para práticas multiculturais, principalmente as ligadas à cultura dos afro-descendentes. A segunda vertente está voltada para análise dos impactos dessas políticas públicas no contexto escolar e suas interferências na colaboração da na construção de um currículo menos hegemônico e eurocêntrico na dinâmica das escolas públicas, utilizando como coleta de dados entrevistas semi-estruturadas. Essas análises são feitas à luz do multiculturalismo crítico, que propõe mudanças no contexto escolar e na comunidade em geral, objetivando a transformação da sociedade, tornando-a mais justa. A década de 90 foi relativamente profícua na sistematização de diretrizes que primam pela inclusão da cultura afro-brasileira na dinâmica curricular. Todavia, a pesquisa empírica possibilita afirmar que foram ações incipientes e tênues, pois os mecanismos de implementação dessas políticas não parecem consistentes para contribuir com a maximização de ações antiexcludentes, seja no campo das Políticas Públicas ou na prática cotidiana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Públicas – Questões raciais - Multiculturalismo.

## ABSTRACT

Through 90 years, in the Brazilian educational context, various Public Policies which intend the racial question inclusion in the emerging discussions. The goal of this dissertation is to analyse the normative-juridical framework produced in that decade and so how it influences in the scholar curriculum as to investigate how official purposes are being put down and brought arised in the scholar daily, in order to evidence its advancements and limitations. The qualificative inquiry scrutinizes two fields about the subject. The former examines the set of documents related to the multicultural potenciality of curl and educational legislation. Federal Constitution from 1988, Bases and Directrices Law (Law nº 9394/96), Nacional Curricular Parameters, mainly the Cultural Diversity aspect, and Law 10639/03 are analysed either their legal impacts. The focus is based on the way these legal conditions point to multicultural practices, principally the ones closest to Negro culture. The second field searches the consequences of those Public Policies when they come to scholar context and how they cooperate in elaborating a less hegemonia and eurocentric curriculum which determines the public schools routine. Based on those goals, the data was provided by semi-structured interviews. The analyses are supported by critical multiculturalism that established changes in the scholar context and in the society in order to become them jouster. Brazilian-afro culture was included in the scholar curriculum by various legal dispositions are inefficacious in pursuing antiexcluded actions to respect Public Policies either to scholar routine.

Key-words: Public Policies - Racial questions - Multiculturalism

**LISTA DE CONCEITOS E ABREVIATURAS**

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pronaica	Programa de Atenção Integral à criança – Lei 8642/93
TEN	Teatro Experimental Negro
FNB	Frente Negra Brasileira
ONGs	Organizações não-governamentais
BM	Banco Mundial
UNESCO	Organização Mundial Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas
CNE	Conselho Nacional de Educação
SEPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
NEABs	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
CONEn	Coordenação Nacional de Entidades Negras
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e desigualdades
FUMZUP	Fundação Municipal Zumbi dos Palmares
PREVESTI	Curso Pré-vestibular Universitário para alunos negros e carentes

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

Palavras e marcas: O devir de uma experiência de si..... 2

### 1. CAPÍTULO I

Teorias Raciais e determinações históricas de inferioridade..... 14 ✓

1.1. Teorias raciais: argumentos teológicos a científicos - construção da teoria da inferioridade..... 15 ✕

1.2. Teorias raciais brasileiras..... 19 ✕

1.3. Movimento Negro na ação contra-hegemônica..... 27 ✕

### 2. CAPÍTULO II

Os enfoques da pluralidade Cultural nas Políticas públicas de Educação..... 39 ✓

2.1. A globalização: confronto global – local..... 41 ✕

2.2- As relações das Políticas Internacionais e Políticas Nacionais - campo de tensões..... 44

2.3. Dimensões e concepções do multiculturalismo..... 47

2.4. Arcabouço Jurídico normativo: discurso e prática..... 53

2.5. PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais: implantação e possibilidades..... 57 ✕

2.6. PCN – Pluralidade Cultural..... 71 ✕

**3. CAPÍTULO III**

O currículo: discurso, multiculturalismo e a prática pedagógica.....	80
3.1. Documentos da escola: entre a explicitação e omissão de indicadores de práticas multiculturais.....	83 ✕
3.2. Tendência Multicultural veiculada pelos documentos.....	93
3.3. Preconceito e discriminação racial enquanto manifestações da visão eurocêntrica de cultura.....	97 ✕
3.4. Currículo oficial e currículo oculto: vozes e silenciamentos.....	103 ✕
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115 ✕</b>
<b>5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS .....</b>	<b>118</b>

## INTRODUÇÃO



Algumas leituras têm confirmado o que para mim constituía-se em dúvida metódica e rigorosidade acadêmica: as histórias de vida do pesquisador se cruzam e se mesclam com seu objeto de investigação. Constatação nem sempre visível nas produções, o que se percebe é um esforço acadêmico em ocultar, geralmente, através de uma linguagem pretensamente neutra, seu envolvimento visceral com o campo empírico analisado. Meu caso não é ou foi diferente, a diferença é marcada pela vontade de tornar explícita essa ligação e o quanto à problemática que envolve esta pesquisa carrega por si mesma as marcas de minha própria trajetória.  
(Gilberto Silva, 2001).



## INTRODUÇÃO

### PALAVRAS E MARCAS: O DE VIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE SI

Esta pesquisa está ancorada em minha trajetória de vida pessoal e profissional, que me possibilita lançar olhares investigativos sobre o processo de elaboração e implementação das Políticas Públicas Educacionais na década de 90, voltadas para as práticas pedagógicas multiculturais, sobretudo aquelas que dizem respeito aos afro-descendentes<sup>1</sup>. Portanto as relações raciais configuram como variável destacada nesta pesquisa.

Sendo assim, arrisco-me a fazer algumas considerações sobre como alguns discursos racistas com que convivi marcaram a minha história de vida e caracterizaram o que Larrosa (1995) conceitua de experiência de si. Para o autor, a experiência de si é o “resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade” (LARROSA, 1995:43).

A aproximação com o meu tema de pesquisa poderia se iniciar durante a formação profissional, ou até mesmo, quando do início da atuação como educadora. Porém, gostaria de remeter-me a um tempo ainda mais remoto: a minha infância de criança negra. A vida no cotidiano de uma escola pública, mediante resgate de minha história de vida, onde re-vivo situações nem sempre agradáveis. Acredito que as “marcas” que constituem parte de minha “epiderme”, frutos das experiências vivenciadas por mim, são alguns dos impulsos que me levam até o meu tema. De acordo com Rolnik (1995:241), “as memórias do visível e do invisível, são estados inéditos que criam um novo corpo onde essas marcas são gênese de um devir que vamos mergulhando na memória para buscar os fatos e reconstituir sua cronologia”.

Deixando levar-me pelas “palavras” e pelas “marcas”, apresento alguns motivos que me desassossegaram e moveram. Fatos que fizeram as “marcas do invisível” produzindo as diferenças que engendram os devires e me propulsionam para tal assunto. Novamente Rolnik

---

<sup>1</sup> Apesar de alguns pesquisadores fazerem distinção desses termos, neste trabalho, utilizei a denominação de negros (pretos e pardos) e afro-descendentes como sinônimos.



(1995: 245) contribuí para entender as relações entre as marcas e o trabalho acadêmico, ao explicar que ambos soam interligados, sendo que, “quando uma marca é assim criada ou reatualizada no estudo, somos atraídos por sua reverberação e lançados a uma exigência de inventar um corpo conceitual que a encarne, uma exigência de interpretação”.

Enveredo, pois, nas “marcas”, visíveis e invisíveis, que constroem o estudo, procurando um corpo conceitual que demonstre o “desassossego” e a exigência de interpretação. Portanto, apresento minhas memórias – marcas como fontes para teorização:

O sujeito engendra-se no devir: não é ele quem conduz, mas sim as marcas. O que o sujeito pode, é deixar-se estranhar pelas marcas que se fazem em seu corpo, é tentar criar sentido que permita sua existencialização - e quanto mais consegue fazê-lo, provavelmente maior é o grau de potência com que a vida se afirma em sua existência (RONILK, 1995:242).

Tentando “criar sentido” e dando “existencialização”, busco na memória os primeiros anos de escolarização por que passei no início dos anos 70. De acordo com Cavalleiro (2000), a primeira fase de escolaridade infantil é primordial para o desenvolvimento sadio e para a construção de estruturas psicológicas adequadas para que um adulto tenha as percepções sobre si e sobre o outro de forma a favorecer a construção de sua auto-estima. São as experiências vivenciadas nessa idade que possibilitam à criança compreender o mundo e se ver inserida nele. A esse respeito, Larrosa (1995:59) afirma que “para que o autoconhecimento seja possível, então, se requer uma certa exteriorização e objetivação da própria imagem, um algo exterior, convertido em objeto, no qual a pessoa possa se ver a si mesma”.

Nessa fase de escolaridade estudávamos, eu e meus irmãos, em uma escola pública que tinha o *status* de “melhor escola da cidade”. Essa escola se localizava na região central de Ituiutaba (MG), portanto atendia a crianças de classe média e, até mesmo, algumas crianças de classe alta. Com a preocupação de oferecer uma escola de qualidade aos filhos, fomos levados, pelos nossos pais, a essa escola.

Percebíamos o tratamento diferenciado, ocasionado por sermos negros, que nos era destinado, tanto pelas crianças quanto pelos adultos. Apesar de pequenos, podíamos notar que todos faziam questão de ressaltar a nossa “invasão” naquele espaço. Muitas vezes, sem atos ou palavras, notávamos que aquela escola era destinada a educar uma elite que a criou, contribuindo para persistir o sistema estabelecido como superior. Nas atividades grupais, ficávamos isolados;

em coreografias, não tínhamos pares; não éramos convidados para brincadeiras no recreio e os afagos gentis das professoras eram minimizados ou até inexistentes conosco. Era uma prática pedagógica silenciante porque não permitia que nós a interrogássemos, e silenciosa porque também se abstinha de posicionamento<sup>2</sup>.

O que podia entender nessa época da minha escolaridade e na fase da adolescência era que ser negra estava ligado a aspecto desagradável e “não estético ou inestético”. Tal repúdio advinha de características físicas que me deixavam “diferente” dos demais colegas. Gomes (1994) salienta que a discriminação e o preconceito são apresentados, principalmente, pelo repúdio ao corpo negro e suas características físicas. O corpo negro é como o espelho que reflete as marcas da dominação e da discriminação.

Quando da minha adolescência, lembro-me de várias situações, em que as críticas às minhas características físicas de negra eram salientadas na sala, apesar dos constantes cuidados de minha mãe. Várias vezes, as minhas tranças se tornaram motivo para piadas e a cor da minha pele era sempre ressaltada. Situação parecida Gomes (2002: 45) relata nas entrevistas de sua pesquisa:

Em alguns momentos, o cuidado dessas mães [mães de crianças negras] não consegue evitar que, mesmo se apresentando bem penteada e arrumada, a criança negra deixe de ser alvo das piadas e apelidos pejorativos no ambiente escolar. Alguns se referem ao cabelo: “ninho de guacho”, “cabelo de bombril”, “nega do cabelo duro”, “cabelo de picumã”! Apelidos que expressam que o tipo de cabelo do negro é visto como símbolo de inferioridade, sempre associado à artificialidade (esponja de bombril) ou com elementos da natureza (ninho de passarinhos, teia de aranha enegrecida pela fuligem).

Como a autora aponta, essas são as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e na adolescência. Maior instabilidade instaura-se quando se aproxima a adolescência, período em que as transformações e construção da subjetividade são sentidos por qualquer ser humano, e se fazem sentir com maior intensidade entre os adolescentes negros. Gomes argumenta ainda que os sinais diacríticos<sup>3</sup> são essenciais para demarcarem a diferença, principalmente na adolescência quando se opera a transição do círculo restrito familiar para as

---

<sup>2</sup> A esse respeito, Cavalleiro (2000) faz análise de situações análogas a que experienci.

<sup>3</sup> Gomes (1994) usa sinais diacríticos para designar as características físicas e fenótípicas de pertença racial.

relações sociais mais amplas. (Id: Ibid: 46). Na minha história vivi o reforço de estereótipos e representações negativas sobre os negros e seu padrão estético.

A maneira como os adolescentes lidam com suas experiências de vida são determinantes para a formação de um adulto, que pode variar de alguém que acumula traumas até alguém que lida facilmente com seus dilemas étnicos e raciais. No meu caso, as constatações e sentimentos de desprezo por minhas características culturais, históricas e fenotípicas foram amenizadas pela atuação da minha vida familiar e social que ressaltava essas mesmas características e sinais diacríticos como positivos e belos. Meus pais são militantes do movimento negro, bem como meus parentes maternos: avôs, tios/as e primos/as. Cresci ligada a manifestações culturais de afro-descendentes como congada, capoeira, grupo de dança afro-brasileira e um clube recreativo que tem o papel de conglomerar a comunidade negra ituiutabana<sup>4</sup>. Toda essa trajetória me possibilitou, por um lado, consolidar internamente a legitimidade do valor étnico-histórico-cultural dada à cultura negra; por outro lado, pude perceber claramente as omissões, lacunas e equívocos da escola em relação à questão étnico-racial que permeiam as relações cotidianas. Nesse paradoxo, vivi a infância e adolescência.

Esse relato me faz comparar a “experiência de si” ao que tenho vivenciado atualmente na prática profissional. O que vivi, naquela época, comparado com o que ocorre atualmente, evidencia que houve pouquíssima alteração em relação ao tratamento dispensado aos afro-descendentes. Algumas constatações de práticas que se manifestam no interior da escola indicam que pouco, ou nada se modificou. Hoje a história parece se repetir...

Como educadora, vivi momentos que certamente fizeram com que as “marcas” me enviassem a novas indagações. No campo profissional, chamam-me especial atenção, na esfera macro, aspectos relacionados à forma como são gestadas e implementadas as Políticas Públicas Educacionais que possibilitam a inclusão da cultura afro-brasileira no cotidiano escolar. Já na esfera micro, no interior do processo de escolarização, como se lida com materiais didáticos que raramente trazem, em seus conteúdos, gravuras ou textos que demonstrem cenas de vida diária de uma família negra. Geralmente esses materiais mostram cenas ligadas a situações pejorativas nas quais os negros são retratados em regime de escravidão e de total subserviência ou relacionadas à marginalidade e serviços desqualificados socialmente.

---

<sup>4</sup> O clube a que e refiro é o Palmeira Clube, que preserva até os dias atuais a função de resgate das atividades culturais e recreativas da comunidade negra de Ituiutaba (MG). Ressalto o seu papel de resistência na cidade e região.

A esse respeito, Silva (1995) aponta que a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial<sup>5</sup> são pontos fundamentais difundidos pelos livros didáticos. Esses pontos têm favorecido a opressão e a inferiorização dos negros brasileiros. A autora destaca o papel importante que os materiais didáticos assumem na consolidação de pensamentos racistas e na reprodução de ideologias. A autora (1995:48) comprova, ainda, como são omitidas importantes informações sobre o histórico-cultural da população negra:

Não é apenas o livro o transmissor de estereótipos. Contudo é ele que, pelo seu caráter de “verdadeiro”, pela importância que lhe é atribuída, pela exigência social do seu uso, de forma constante e sistemática logra introjetar na mente das crianças, jovens e adultos, visões distorcidas e cristalizadas da realidade humana e social. A identificação da criança com as mensagens dos textos concorrem para a dissociação da sua identidade individual e social (SILVA, 1995:48).

Essa constatação de Silva remete-me a confrontos com situações vivenciadas na infância, possibilitando-me “estranhamentos” que se estabelecem quando, frente ao objeto, não consigo mais ficar impassível ao ver as mesmas cenas se repetirem sem que quase nada fosse feito. Isso me move a pesquisar sobre esse assunto de forma a torná-lo mais visível e menos silenciado.

Desnudadas as “marcas”, confessada a “pertinência” e o “estranhamento” com que me aproximo do objeto, acredito demarcar com que “olhar” vejo a questão e de que lugar falo. Posiciono-me como uma pesquisadora social iniciante. Uma pesquisadora negra que, pelo sentimento de “pertença”, fez-se sensível às situações vividas na infância e que se assemelham ou, até mesmo, são iguais a situações vivenciadas posteriormente como professora de Educação Infantil, como diretora de escola particular e atualmente como diretora de escola pública. Inegavelmente, situações semelhantes vividas como mãe de três filhos: Luziano Neto, Lucas Matheus e Luane.

Assim, proponho-me, neste trabalho, a analisar as Políticas Públicas Educacionais formuladas na década de 90, procurando apreender os potenciais de inclusão da cultura negra e sua materialização no cotidiano escolar.

---

<sup>5</sup> Posteriormente analisaremos os conceitos de “Mito da Democracia Racial” e “Ideologia do Branqueamento” por serem importantes para entendermos os mecanismos de propagação do sentido de inferioridade do povo negro no imaginário nacional.

Este se justifica na medida que porque houve algumas formulações de Políticas Públicas na década 90, que se propuseram a legalizar ações capazes de tornar a escola um ambiente propício para os debates sobre as diferenças. Em especial foram evidenciadas ações que reconheciam a diferença étnico-racial.

As inquietações que permeiam esta pesquisa puderam ser manifestadas, especialmente, por meio da seguinte indagação: quais são as mediações e nexos existentes entre as Políticas Públicas Educacionais voltadas para a questão racial e sua materialização no currículo escolar? Dessa questão-mestra, que procurei problematizar e evidenciar neste estudo, surgem outros desdobramentos para a investigação; como: o preconceito racial se cristalizou no imaginário nacional e, conseqüentemente, nas Políticas Públicas Educacionais? Quais são as sinalizações apontadas pelas Políticas Públicas da década de 90 em relação à inclusão da questão do negro no âmbito escolar? Como essas Políticas Públicas se materializam no cotidiano, incentivando o professor a inserir em suas atividades a diversidade cultural, principalmente as culturas afro-brasileiras?

De uma perspectiva metodológica, referenciada na abordagem qualitativa, as análises desenvolvidas estão ligadas a duas vertentes: a primeira está vinculada às Políticas Públicas Educacionais da década de 90. Essas políticas emergem de um contexto reivindicatório dos movimentos sociais, trazendo à tona discussões como diversidade étnica e cultural como ponto de articulação entre igualdade e diversidade. Fiz o mapeamento dessas Políticas, analisando a parte jurídico-normativa que visa a inserir, nos currículos escolares, a temática dos estudos da cultura afro-brasileira. Nessa perspectiva, busquei, através de análise documental, lançar “olhares” sobre a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, em especial o fascículo que aborda o tema Pluralidade cultural. Considerei também as recentes modificações implementadas pela aprovada Lei 10.639/03, onde o atual Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, modifica a LDB e torna obrigatória a inclusão de estudos da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

A segunda vertente das análises está ligada à investigação empírica acerca dos impactos que essas Políticas Públicas têm imprimido no contexto escolar e como essas interferências poderiam colaborar para construir narrativas veiculadas pelo currículo escolar, tornando-o um documento menos racial e eurocêntrico. Assim, o foco investigativo é uma escola municipal da

cidade de Ituiutaba, onde procuro averiguar de que modo a circulação de atividades voltadas para a diversidade étnico-cultural é assimilada e possibilitada no cotidiano escolar.

Em ambas vertentes as análises balizaram-se pelo referencial teórico do multiculturalismo crítico (McLaren, 2000) que considera as lutas dos movimentos sociais propulsionadoras das transformações das relações na sociedade. Nessa perspectiva, o multiculturalismo crítico propõe um processo de educação transformador, de re-leitura do mundo e de resistência à opressão. O objetivo é desenvolver o senso crítico que caracteriza a identidade de um grupo marginalizado através do reconhecimento da diversidade cultural.

O Multiculturalismo crítico desafia as estruturas e relações injustas de domínio e poder. A cultura e a diferença são categorias-chave para essas discussões, porém, as questões das relações de poder não podem ser esquecidas. Portanto as discussões sobre currículos não podem abandonar as questões de gênero, sexualidade e, especialmente, raça.

A premissa da pesquisa que acompanha as reflexões e que instiga o “olhar” investigativo, coloca-se a partir da provável divergência entre discurso e prática, em relação à aplicação do aparato jurídico normativo e curricular. Esse desencontro, por suposição, provocaria algumas limitações nas aplicações de práticas multiculturais no cotidiano escolar.

Para tanto, o “caminho” para realização da pesquisa seguirá os objetivos básicos nos seguintes aspectos:

1. Discutir a construção histórica do preconceito racial, em particular o caso do Brasil, e suas interferências na implementação de Políticas Públicas Educacionais;
2. Analisar as Políticas Públicas Educacionais da década de 90, voltadas para o redimensionamento de práticas antidiscriminatórias e excludentes no contexto escolar, observando os avanços e limitações dessas propostas;
3. Investigar as manifestações multiculturais no processo de escolarização veiculadas pelo currículo escolar, a partir de sua inserção no currículo oficial e no “currículo oculto”.

A partir desses eixos, busquei identificar, tanto no aparato legal, quanto na prática pedagógica, os sinais de atividades educativas que respeitassem as diferenças culturais,

principalmente a cultura afro-brasileira. Para tanto, me propus a estabelecer nexos entre as propostas mais amplas e as especificidades da escola-campo, detectando os princípios que a legislação e os Parâmetros Curriculares Nacionais usam como referência de pluralidade cultural. No contexto escolar, a pesquisa documental se pautou nos seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico, planejamentos, diários, projetos, material dos alunos, ata de reuniões e grupos de estudos, procurando os vestígios de direcionamento para práticas multiculturais, especialmente em relação ao afro-descendente. Os relatos que serão aqui discutidos referem-se à pesquisa desenvolvida com todas as salas de 1ª série do Ensino Fundamental, perfazendo quatro salas, da Escola Municipal Palmares<sup>6</sup>, na cidade de Ituiutaba – MG. Estas turmas foram escolhidas por serem as mesmas que desenvolvem atividades ligadas à cultura afro-brasileira como capoeira e dança afro.

A escola estudada localiza-se na zona urbana, em um bairro periférico, onde existe uma diversidade populacional proveniente de imigrantes nordestinos e de um grande número de negros. Do ponto de vista sócio-econômico, o nível da população é baixo, e as principais profissões aí encontradas são de serviços gerais e lavradores (bóia-fria).

A escolha dos gestores da referida escola é feita pelo prefeito municipal, por meio de nomeação de cargo de confiança. A forma administrativa é descentralizada em setores que têm coordenadores para cada subprograma. Essa distribuição de funções faz parte do sistema organizacional do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança (PRONAICA)<sup>7</sup>, extinto pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso.

Do programa supracitado, continuam em funcionamento os seguintes subprogramas: Educação infantil (atenção integral à criança de 0 a 6 anos); Iniciação ao trabalho, Esporte, Cultura, Saúde, Alimentação/Manutenção; Ensino Fundamental; Atenção ao adolescente e educação para o trabalho; Proteção Especial à criança e ao adolescente, proteção à saúde e segurança a crianças e adolescentes; formação de profissionais especializados em atenção integral à criança e ao adolescente. O PRONAICA - Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e

---

<sup>6</sup> Nome fictício. A escola fez parte de um dos subprogramas do PRONAICA - Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e o Adolescente (Lei 8.642/93).

<sup>7</sup>PRONAICA foi um programa do Ministério da Educação e do Desporto criado para coordenar o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente

ao adolescente – apresenta ainda três linhas instrumentais que perpassam todo o programa: o suporte tecnológico, gestão e mobilização. Em sua concepção inicial, O PRONAICA:

É entendido como um conjunto de ações básicas de caráter sócio-educativo de atenção integral, que se desenvolve por meio de atividades específicas, gerenciadas de forma integrada, em ambientes previamente planejados, preparados e organizados - as Unidades de Serviço (PRONAICA, 1993:7).

Apesar das propostas apresentadas em seu documento regulador, o PRONAICA, programa ao qual a escola campo foi ligada na sua criação, apresentou alguns problemas de implantação no país. Segundo a diretora pedagógica da unidade em pesquisa, apesar da extinção desse Projeto, na escola em estudo, o Programa continua solidificado nas suas ações gerais e linhas de trabalho, graças à intervenção do governo municipal e colaboração de parcerias que sustentam as atividades dessa escola. Portanto, a escola campo é uma das poucas unidades no país que permanecem seguindo as instruções e normas de funcionamento segundo o Programa original. Esse dado constituiu-se em um dos principais motivos da escolha dessa escola como campo de investigação para esta pesquisa, pois tem o setor dirigido para a cultura como um dos subprogramas, o que poderia maximizar as possibilidades de desenvolvimento de práticas multiculturais no contexto escolar.

Nesse sentido, a escola em questão foi selecionada obedecendo ao desejo de investigar abordagens do multiculturalismo no cotidiano escolar e as suas configurações. Tal escola mostrou-se relevante para este estudo, pois:

- Foi premiada no Concurso Prêmio Gestão Escolar - 1999 por se destacar como empreendedora das ações estabelecidas pelo PRONAICA, o qual prioriza ações ligadas à educação e à cultura;
- Seu programa de cultura é definido e explicitado como linha de ação prioritária e complementar ao Ensino Fundamental;
- Sua clientela é constituída principalmente de imigrantes e alunos negros, revelando-se um contexto oportuno para se discutirem e implementarem ações multiculturais destinadas a essas populações.



Os principais procedimentos utilizados na pesquisa foram: análises documentais, observação do cotidiano e entrevistas semi-estruturadas, por propiciarem a flexibilidade necessária aos sujeitos envolvidos para discorrerem livremente sobre as questões abordadas, informando e opinando sobre o tema.

A análise documental inclui consulta a documentos oficiais como Plano de Desenvolvimento da Escola, Grade curricular, diários, calendário, planos de aulas, etc. O objetivo da análise documental é encontrar indicações e sugestões de atividades com enfoques multiculturais, que possam subsidiar práticas que respeitem a diversidade cultural. O mapeamento e análise dos documentos possibilitaram a observação tanto dos indícios de práticas multiculturais quanto de suas omissões.

Neste estudo realizei análises nos setores vinculados à temática da pesquisa: os seguintes subprogramas - Educação Escolar, Esporte e Cultura. Além das consultas em fontes documentais, a pesquisa de campo baseou-se em observações e registros de fontes orais, visando a apreender as iniciativas dos profissionais da educação no processo de implementação de propostas que corporificassem ações multiculturais. As entrevistas estavam orientadas a captar os modos de pensar e entender a Pluralidade Cultural e seus enfoques no cotidiano escolar, dos diferentes agentes educativos. As entrevistas semi-estruturadas são privilegiadas, na medida em que permitem uma exploração do tema da pesquisa sem limitações impostas por questionários e, ao mesmo tempo, mantêm em vista as categorias a serem abordadas na análise. As entrevistas foram gravadas com a autorização dos sujeitos, de modo que possibilitassem registrar, com maior flexibilidade possível, os dados obtidos. Foram entrevistadas as quatro professoras regentes das primeiras séries, a professora de literatura e a professora de dança, por serem as profissionais envolvidas com essas séries. A seleção das crianças para as entrevistas considerou o fato de as mesmas serem negras, estarem na primeira série e participarem do programa de cultura, em especial das aulas de dança.

A opção pela pesquisa qualitativa se deu pela possibilidade de combinar vários métodos de coleta: a observação direta das atividades do grupo e entrevistas com informantes para captar suas explicações, que constitui a metodologia básica; Porém, são conjugadas com análises de documentos, fotografias e outros para fornecer complementos da situação estudada. Essa multiplicidade de possibilidades de fontes atrai, dando liberdade para serem utilizadas qualquer uma delas de acordo com os fatos e dados coletados na escola campo.

No diário de campo foram anotadas as observações participantes. As visitas variaram entre dois ou três dias na semana para a coleta de dados documentais e entrevistas com as pessoas envolvidas neste processo. Os dados do campo foram usados para confrontar a premissa de que o aparato jurídico normativo e curricular se configura em práticas multiculturais límidas, ou até mesmo ausentes, no cotidiano escolar.

As análises desenvolvidas foram encadeadas em três capítulos, com o intuito de elucidar o problema proposto. Para tanto, o *Capítulo I – Teorias raciais e determinações históricas de inferioridade* - faz um resgate histórico-social de teorias raciais, Mito da democracia racial e Ideologia do branqueamento. Tal resgate facilita compreender a produção histórica e discursiva da suposta inferioridade da população negra no campo educacional e desnuda as práticas de inferiorização mais amplas e as práticas pedagógicas discriminatórias em específico. Além disso, esse capítulo aborda a atuação do Movimento Negro, como forma de resistência a essas práticas, e as formas de resistência contra-hegemônica.

O *Capítulo II - Os enfoques da Pluralidade Cultural nas Políticas Públicas de Educação* - analisa as políticas Públicas Educacionais da década de 90, investigando neste aparato as proposições para as questões raciais. O estudo busca focar o confronto global-local gerado pela globalização e pelas políticas internacionais. A análise problematiza ainda as diferentes concepções de multiculturalismo e suas co-relações com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O *Capítulo III - Currículo: discurso e a prática pedagógica* - detém o foco de análise no interior da escola buscando apreender como são materializadas práticas que têm como referências abordagens do multiculturalismo no currículo oficial e no “currículo oculto”. O intuito é evidenciar os avanços e limitações da abordagem do multiculturalismo no cotidiano escolar.

Dessas análises emergiram quatro eixos assim categorizados: dispositivos pedagógicos na oposição entre a explicitação e omissão de indicadores de práticas multiculturais; a conceituação de pluralidade cultural como suporte para a prática multicultural liberal; preconceito e discriminação racial enquanto manifestações da visão eurocêntrica de cultura e a prática multicultural; oposição entre currículo oficial e currículo oculto.

## CAPÍTULO I



A análise da produção discursiva da elite intelectual brasileira do fim do século XIX ao meado deste, deixa claro que se desenvolveu um modelo racista universalista... Negação absoluta da diferença, ou seja, uma avaliação negativa de qualquer diferença... A mestiçagem tanto biológica quanto cultural teria entre outras conseqüências a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio. (Kabengele Munanga, 1999).



## CAPÍTULO I

### TEORIAS RACIAIS E DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS DE INFERIORIDADE

As teorias sobre raça e mestiçagem trazem a marca da polêmica, sobretudo devido às tentativas em aliar a ciência às abordagens que primam pela inferiorização de raças. Este capítulo intenta, pois, focar premissas básicas de algumas teorias raciais visando a problematizar suas contribuições para perpetuarem a discriminação e o racismo no imaginário popular e como incidem e influenciam na formulação de Políticas Públicas Educacionais.

A trajetória de construção da idéia de raça, no Brasil, varia entre diferentes concepções, marcadas pelas configurações do contexto histórico, mesmo antes do processo de colonização. A Igreja católica procurou regulamentar a ação das cruzadas e dos colonizadores, justificando invasões, saques e escravidão. Já havia então associação entre qualidades negativas e pejorativas e pessoas de origem africana.

Na multiplicidade de tendências raciais, aquelas oriundas do campo da religião foram, de certa forma, precursoras e legitimadoras de ações preconceituosas que marcaram a história. Os argumentos teológicos atualmente são pesquisados na busca da compreensão de como a discriminação e o preconceito contaminaram o senso comum. É importante entender esse constructo e suas implicações no âmbito social, político e especialmente educacional:

Os europeus enxergavam o preto como marca do mal e da depravação humana e não podiam entender que houvesse povos portadores de uma cor que era motivo de grande inquietação. Não era sem fundamento que muitos se propunham a investigar e compreender a origem e o porquê dos negros terem a pele escura. Argumentos de ordem teológica se perfilavam a argumentos pseudocientíficos e filosóficos. Os negros teriam a pele escura devido à forte influência do sol nas regiões habitadas por eles? Seriam tão escuros por sua descendência de Caim que, como castigo, teve sua face enegrecida por Deus após matar Abel? Ou pela maldição de Noé sobre Caim do qual todos os negros descenderiam? Seriam negros por causa da água e dos alimentos que nutriam, encontrado somente na África? (SANTOS, 2002 a:278).

A complexidade de respostas a esses questionamentos envolve o conceito de raça que se exprime de forma multifacetada. Tal emaranhado dificulta reduzir *raça* a definições únicas e diretas. Diferentes grupos sociais, em diferentes períodos históricos, entenderam-na de modos radicalmente diversos. O conceito de raça surge das contradições da igualdade e diferença entre povos, mas não é uma expressão de um único fenômeno ou relação. É um meio através do qual as relações variáveis entre humanidade, sociedade e natureza têm sido concebidas de diversos modos. O que importa entender são as formas pelas quais essas relações variáveis foram, e ainda são, expressas no discurso de raça. Várias correntes e filiações teóricas, com possibilidade de diferentes interpretações, análises e críticas, tentam argumentar sobre a questão racial. Discutirei, a seguir, particularmente, a visão teológica e a visão supostamente científica, que procuram justificar a inferioridade das raças e, conseqüentemente, o preconceito e a discriminação.

### 1.1.A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DA INFERIORIDADE RACIAL

Em conformidade com que afirma Moreira (1995), o racismo surge com aprovações no discurso religioso e com o aval de “teorias científicas”, sendo legitimado por meio do senso comum. Desse modo, o preconceito racial é concebido como um constructo social, produzido historicamente, pela dinâmica das relações raciais e culturais, balizado pelo discurso religioso e das “teorias científicas”. Para se compreender tal constructo necessário se faz abordar a questão das teorias raciais, já que elas têm conseqüências político-sociais que influenciam as relações inter-raciais, podendo justificar a dominação e exploração.

As teorias raciais são multifacetadas e têm origens e argumentos diferenciados. Todavia, um ponto básico possibilita sua convergência: foram especialmente importantes para a solidificação do preconceito racial no pensamento brasileiro. Nessa seção, busco, nos fragmentos do passado histórico, os argumentos teológicos e os argumentos pseudocientíficos-filosóficos que marcaram profundamente as concepções nacionais.

Os argumentos teológicos encontram-se ligados a conceitos religiosos e concretizam-se a partir dos textos bíblicos. Em sua obra, Oliveira (2002) ressalta que o constructo de uma definição de raça no texto bíblico é cunhado sobre a sacralização do “povo eleito” e disputas pelo poder. O autor afirma ainda que, na visão monogenista, os “descendentes de um mesmo casal, o

pecado de um dos ramos desse casal justificaria a inferioridade do grupo descendente” (2002: 72). Já na visão poligenista, a “descendência da humanidade de casais diferentes podia explicar a superioridade física e espiritual de uma ‘raça’ sobre outra” (Idem). É evidente, em ambas visões, o poder de subjugação de alguns:

No fundo esperavam provar que os humanos são tão diferentes uns dos outros por natureza, que alguns podem muito bem ser dominados por natureza, que alguns podem muito bem ser dominados por outros como animais. É esse exatamente, o cerne da ideologia moderna do racismo, que se utilizaram textos bíblicos... Sua mais terrível aplicação prática por parte dos europeus contra negros (na África e na diáspora) particularmente durante os séculos XIX e XX (Id. 2002:73).

Segundo Oliveira (2002), o argumento teológico consolida-se por meio da narrativa da diferença “política e morais”. Tal narrativa viabiliza a naturalização das desigualdades, tornando-a parte do senso comum e contribuindo para que privilégios sejam desfrutados por uns em detrimento de outros.

A tentativa de superar a visão religiosa, no que tange ao conceito de raça, imprimindo-lhe caráter científico e sentido histórico, fez surgirem os argumentos pseudocientífico-filosóficos. Propõe-se, então, a classificação do Ser Humano, com base no conceito de raça da zoologia e da botânica de modo a se explicarem as diversidades entre os humanos (OLIVEIRA, 2002).

Outra forma, pretensamente científica, utilizada para explicação das diferenças raciais foi a do princípio da similitude. Os selvagens seriam seres humanos inferiores, porém humanos por causa de sua semelhança anatômica. A terminologia empregada na época era de “variedades” e não raça. A divisão da humanidade em superior e inferior vai contra a idéia de miscigenação. Através da medição do crânio, aparece o conceito de “tipo” de ser humano.

A teoria evolucionista<sup>8</sup> (científica) sobrepunha-se à criacionista<sup>9</sup> (teológica). A fascinação pelos números, a fé em que as medições rigorosas poderiam garantir a especulação subjetiva e uma verdadeira ciência junto com a teoria evolucionista formou um par perigoso para as ciências:

<sup>8</sup> Cientistas desta corrente acreditavam em um ancestral comum perdido na pré-história, separado por um tempo antes de desenvolver a inteligência. Portanto uma raça poderia ser mais inteligente que outra (Gould, 1991:65).

<sup>9</sup> Essa teoria era sustentada pelos monogenistas que estabeleciam hierarquias lineares e de raça segundo os respectivos valores mentais e morais (Gould, 1991:65).

A evolução e a quantificação formaram uma temível aliança; em certo sentido, sua união forjou a primeira teoria racista 'científica' de peso, se definirmos "ciência" erroneamente, como muitos o fazem, como sendo toda afirmação aparentemente respaldada por cifras abundantes (GOULD, 1991:66).

A inferioridade racial, forjada pela teologia, aliada a questões quantitativas subsidiou a formulação teórica que se caracterizava pela verdade da ciência. Tais constatações numéricas de inferioridade provocaram reações diversas na população, mas o que chama a atenção é como esse fato repercutiu entre políticos da época. Através das suas "medidas" Bean oferecia à população explicação para "o fracasso total das escolas negras que oferecem ensino em nível superior, já que o cérebro do negro é tão incapaz de compreendê-lo quanto de um cavalo que procurasse entender a regra de três" (GOULD: 1991:71). Assim, os políticos concluíram serem desnecessárias políticas públicas para esse setor e que considerar a humanidade em nível de igualdade seria um erro.

Os cientistas Herrnstein e Murray desenvolvem um trabalho em que usavam os testes de QI (Quociente de Inteligência) presumindo a possibilidade de mensurar o potencial de inteligência. Pesquisa com intuito similar a craniometria, que procurava a relação entre raça e inteligência, foi elaborada por outros estudos. Em trabalhos como *The Bell Curve* [A curva do sino], Herrnstein e Murray subsidiaram teorias que defendem a idéia de que algumas raças seriam superiores a outras. A polêmica levantada pela *Curva do Sino* proliferou devido a conflitos estabelecidos entre militares racistas que acreditavam nessa teoria e, conseqüentemente, a usavam nas suas diligências, aplicando tratamentos diferenciados aos cidadãos, em especial à população negra. Araújo discute as implicações catastróficas que tais estudos tiveram na história da humanidade:

O contraste entre duas forças é que a humanidade foi violentada por muito longo tempo por aceitar ou se omitir entre aqueles que pregavam os falaciosos dogmas de uma pretensa pureza racial. Os gritos e gemidos, os ossos alquebrados de seis milhões de judeus, há pouco mais de quatro décadas, os massacres na Namíbia, Sudão ou Soweto, não terão sido suficientes para comprovar a estupidez e a falácia de se imaginar uma raça superior? Teriam sido os carrascos nazistas mais inteligentes e poderiam ser considerados

membros de uma raça superior por colocarem em marcha à solução final, massacrando milhões de seres inocentes, cuja única culpa era não pertencer ao mesmo credo e ter a mesma cor de pele? (ARAUJO, 2003:3).

O preconceito racial estabelecido por essas teorias merece ampla reflexão em relação a suas origens e a forma como se consolidou ao longo do tempo, pelo sistema de valores reinantes em cada época. O conceito de raça tem sua interlocução com questões de poder desde seu surgimento. Portanto, é necessário atentar para as relações de conflitos sociais que envolvem maioria e minoria. Pessoas com mais poder que outros são as que conduzem as regras desse jogo social de acordo com seus interesses, determinando com maior intensidade a desigualdade.

As “teorias científicas” foram usadas em muitas circunstâncias para justificar, por meio de argumentos biológicos, simbólicos e institucionais, processos de dominação e opressão. Assim, os negros encontraram-se neste contexto em situação propícia à discriminação social e ao preconceito:

Ingênuo seria supor a existência, num país pluriracial, de dois ‘imaginários coletivos’, um de euro-descendentes e outro de afro-descendentes, com expressivas diferenças entre si. O não-reconhecimento da beleza, dignidade e poder negros e crença na suposta superioridade branca são, infelizmente, compartilhados por todos, num mesmo grupo social, o que contribui para tornar ainda mais difícil a ruptura das relações de dominação e jugo (MUNANGA, 1999: 238).

A suposta inferioridade genética, sugerida pelas teorias pseudocientíficas serviu, segundo Apple (1996), para que vários governantes e formuladores de políticas neoliberais e conservadoras pudessem legitimar a eliminação dos direitos sociais e educacionais de pobres, mulheres e negros. Nessa perspectiva, a educação escolar contribui para que essas minorias assumam posições sociais inferiores. Assim, a identidade étnica e racial é uma questão de saber e poder. De acordo com Silva (2001:100), “a própria história do termo mais fortemente polêmico o de ‘raça’ está estreitamente ligado às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações os países por eles colonizados”.

Por meio deste breve histórico, é possível depreender que as teorias raciais sofrem variações no tempo e no espaço, porém fica claro que essa conceituação influencia de modo decisivo o pensamento de elaboradores de Políticas Públicas. O conceito de raça, em todos o



tempos, apresenta-se impregnado de relação de poder que designa os dominantes e dominados. Isso torna possível a subjugação de uns em detrimento de outros e na realidade legítima a dominação.

Conseqüentemente, a ideologia racial tem contaminado a maioria das ações governamentais voltadas para a população negra. Para governantes que acreditam na “teorização” da inferioridade racial não se explica ou justifica investir verba pública para uma população que já é pré-destinada ao fracasso e à improdutividade. Disso decorre o fato de algumas Políticas Públicas, como as que facilitam o acesso e permanência da população negra nas escolas, não terem sido implantadas, principalmente quando ocorreu a abolição da escravatura. Isso se justifica em razão de uma ideologia que entrelaça a questão do poder com a legitimação e a naturalização da inferioridade negra. Contudo, na década de 90, emergem novos dispositivos legais, que se propõem a combater o preconceito e a exclusão da cultura negra na escola.

O arcabouço teórico, até aqui apresentado, leva em consideração artefatos e mecanismos que, historicamente, foram construindo no imaginário<sup>10</sup> popular a naturalização da inferioridade dos negros e, por decorrência, a fragilidade dos processos de consolidação de Políticas Públicas.

## 1.2. TEORIAS RACIAIS BRASILEIRAS

Durante décadas concebeu-se o Brasil como um país resultante do encontro das três raças constitutivas de sua nacionalidade, sem, todavia, consideraram-se as relações de poder e submissão que amalgamavam esse encontro. A desigualdade, de uma perspectiva sócio-política, não era problematizada, e, conseqüentemente, as questões relativas ao preconceito racial não emergiram. A esse respeito, Santos (1996) afirma que:

As diferenças humanas eram naturalizadas e três raças eram consideradas as principais: a raça branca “superior”, e as raças negra e amarela, que eram supostamente inferiores. A mistura dessas raças era um erro que não deveria ocorrer, pois implicaria na “degeneração” racial e social das nações (SANTOS, 1996:93).

---

<sup>10</sup> Como Oliveira analisa, “o pensamento que dá base às nossas pedagogias é marcada pelo imaginário ocidental. Nele, a imagem do negro é assimilada ao mal, ao perigoso. Não é raro expressões como ‘dencgrir’ utilizados de forma estereotipadas” (OLIVEIRA, 2002:1).

Além da naturalização das diferenças das raças constitutivas do povo brasileiro, Santos acrescenta a polêmica da miscigenação que variava entre a degeneração da raça até a total eliminação do negro pelo branqueamento. Para superar a marca da escravidão, a sociedade brasileira foi contaminada pelo Mito da democracia racial e pela Ideologia do branqueamento.

O Mito da democracia racial pressupunha uma forma de convivência pacífica entre negros, brancos e mulatos, sugerindo a existência de condições de igualdade jurídica e social, onde a cordialidade seria melhor postura que o confronto. Durante vários anos esse pensamento caracterizou a postura nacional em relação ao preconceito racial; apesar disso, vários estudos contestaram tal postura. A esse respeito Santos postula:

Apesar de afirmarem que no Brasil não havia relações raciais harmoniosas, constatando que os negros eram discriminados pelos brancos, as teses dos intelectuais da “escola paulista de relações raciais” sustentaram, mesmo que involuntariamente, o mito de uma suposta democracia racial no país, constituída após a abolição da escravatura. (1996: 99).

A Ideologia do Branqueamento via na miscigenação a possibilidade de eliminação total dos negros no país, após algumas gerações. Santos esclarece que:

O modelo teórico original dos intelectuais brasileiros se apresentou quando estes buscaram uma unidade racial para o país, o mestiço transitório, que após algumas miscigenações com os elementos brancos seria “depurado”, passando definitivamente a ser branco, ou, se quiser, raça superior. Assim, a singularidade dos pensadores sociais brasileiros estava na defesa da limpeza racial, buscando livrar-se da “mácula negra”, onde o ideal a ser atingido era o fenótipo branco, sinônimo de futuro garantido, ou melhor, civilização, progresso, modernidade, riqueza, paz e segurança ao país (SANTOS, 1996:96).

Ambas ideologias supracitadas evidenciam o descaso e o preconceito em relação ao negro. De um lado, a sustentação de uma suposta “verdade” que não corresponde à realidade, isto é, a sugestão da existência da Democracia Racial no Brasil. De outro lado, a intenção de expurgar do brasileiro a contribuição negra na constituição de sua nacionalidade. A figurativização feita entre o fenótipo ideal (branco) e as perspectivas de um futuro promissor para o Brasil, evidenciam sobremaneira o patamar de inferioridade a que foi destinado o negro.

Outra questão que se insere, principalmente na Teoria do Branqueamento, além do preconceito racial é a miscigenação, fator decorrente da participação direta das três raças na formação do povo brasileiro. O processo de mestiçagem no Brasil assinala as particularidades das relações raciais brasileiras e se torna foco de discussões, no momento em que a diversidade racial passa a ser um problema para a construção da nacionalidade, período em que o país se volta para o seu fortalecimento como nação independente. O processo de miscigenação culmina com o período pós-abolição e independência.

A partir de 1888, o Brasil se empenha na construção de uma nação com sua identidade própria. O entrave para isso, segundo Munanga (1999), seria a presença do ex-escravo negro. Até então, no período da escravidão, os negros eram considerados “coisa”, e a preocupação era de que modo integrá-los como elementos constitutivos da identidade nacional. Tal preocupação provinha basicamente da crença em que a presença negra traria influência negativa da herança inferior do escravo. Munanga ressalta:

A pluralidade racial nascida do processo colonial representava, na cabeça dessa elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca, daí por que a raça tornou-se o eixo do grande debate nacional que se travava a partir do fim do século XIX e que repercutiu até meados do século XX (MUNANGA, 1999:51).

Para Chauí (2000), a dificuldade procede da construção histórica de invenção da nação. Essa dificuldade passa pelo processo da mestiçagem ocorrido no Brasil:

O processo histórico de invenção da nação nos auxilia a compreender um fenômeno significativo no Brasil, qual seja, a passagem da idéia de “caráter nacional” para a de “identidade nacional”. O primeiro corresponde, grosso modo, aos períodos de vigência do “princípio da nacionalidade” (1830-1880) e da “idéia nacional” (1880-1918), enquanto a segunda aparece no período da “questão nacional” (1918-1960) (CHAUI, 2000:21).

As teorizações, segundo Chauí, trazem um enfoque de elaboração ideológica, em que a presença do negro é apresentada de modo diferenciado na formação da nação brasileira. De acordo com Chauí, o “caráter nacional brasileiro” entende a nação formada pela mistura das três raças fundantes (índios, negros e brancos), e, assim, a sociedade mestiça desconheceria o preconceito racial. Nesse sentido, “o negro é visto pelo olhar do paternalismo branco, que vê afecção natural e o carinho com que os brancos e negros se relacionam, completando-se uns aos

outros, num trânsito contínuo entre a casa-grande e a senzala” (CHAUI, 2000:27). O caráter nacional brasileiro seria “formado pelas relações entre o branco bom e o negro bom (se nosso caráter for louvado) ou entre o branco ignorante e o negro indolente (se nosso caráter for depreciado)” (CHAUI, 2000:27). Ainda segundo a autora, o pensamento do “caráter nacional brasileiro” entenderia a mestiçagem como produtora de uma nação totalizada e homogênea, através de um processo pleno ou completo.

Na ideologia da identidade nacional, “o negro é visto como classe social, a dos escravos e sob a perspectiva da escravidão como instituição violenta que coisifica o negro” (Ibidem: 27). Em conformidade com essa ideologia, a escravidão é caracterizada pela violência branca e a alienação negra. A identidade nacional pressupõe a relação com o diferente.

Munanga (1999) contextualiza de que forma a mestiçagem, no pensamento brasileiro, sofre as influências do referencial teórico ocidental. As “teorias científicas” ocidentais discutidas na seção anterior repercutem no pensamento racial da elite intelectual brasileira, o qual traz na mestiçagem seu entrave explicativo. Segundo o autor, a mestiçagem é encarada como algo pejorativo ou degradação da “boa raça”. Utilizando-se de um arcabouço pseudocientífico, essa concepção demonstraria a superioridade da raça branca sobre as demais.

Nessa perspectiva, intelectuais brasileiros<sup>11</sup> apontam a Teoria do branqueamento como uma solução para o problema racial brasileiro através da gradual eliminação do negro, que seria assimilado pela população branca. Tanto o mito da democracia racial quanto o ideal do branqueamento passam a fazer parte do imaginário nacional, chegando a ser exportada, para outros países, a idéia de paraíso racial no Brasil, valorizando, assim, a “mistura” que haveria ocorrido em harmonia. Algumas conseqüências são procedentes desses mecanismos. A primeira delas é que o Brasil passa a ser pensado como um país sem raça, pois através da miscigenação haveria uma suposta diluição da essência das três raças fundantes e o surgimento da raça brasileira. Isso influencia demasiada e estrategicamente na implantação de Políticas Públicas, pois esse pensamento “ocorre somente em momentos de conceder benefícios àqueles que são identificados como membros do grupo de menor status” (MUNANGA, 1999:89). Outra conseqüência visível é que, na realidade moldada pelo Mito da Democracia Racial e pelo Ideal de

---

<sup>11</sup> Autores como Afonso Celso (1997), Gilberto Freyre (1933) e Cassiano Ricardo (1970) tomam a sociedade brasileira como uma elaboração ideológica de plenitude positiva da participação dos mestiços.

branqueamento, não se justifica falar em correção de distorções para a população negra, já que não existem raças no Brasil.

Assim, o Mito da democracia racial e o Ideal de branqueamento deram origem a uma realidade social em que a discussão sobre a situação da população negra foi identificada como indesejável e, até mesmo, perigosa. A recusa de se reconhecer a realidade da categoria raça, tanto num sentido analítico quanto de intervenção pública, fez do regime de relações raciais brasileiro um dos mais nefastos e estáveis do mundo ocidental.

Os debates sobre a formação da nação brasileira centravam-se na preocupação de transformação da pluralidade de raças e mesclas em uma só nação, um só povo. Vários pesquisadores se propuseram a entender a formação do Brasil como nação e a interferência das raças nesse processo. Santos (1996) descreve os pensadores brasileiros dessa época:

Os pensadores brasileiros eram filhos e homens de uma época em que as diversidades raciais eram tratadas como desigualdades naturais. Num tempo em que a ciência também “pesquisava” a diferença e “constatava” a desigualdade entre as raças, estabelecendo entre elas uma hierarquia, que as dividia em superiores e inferiores. A ciência legitimava a prática discriminatória das elites políticas e econômicas do país, além de demonstrar a estas que a raça supostamente inferior, a negra, inviabilizaria a construção de uma nação brasileira (SANTOS, 1996:92).

Munanga (1999) enumera pesquisadores que abordaram o assunto em questão, como Silvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana, Gilberto Freyre, etc. A influência do determinismo biológico, que supunha a inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra, e degenerescência do mestiço, de acordo com Munanga, é evidente no pensamento desses autores.

Munanga esclarece que, no trabalho de Silvio Romero, *O caráter nacional e as origens do povo brasileiro* e *a História da literatura brasileira* (1975), predomina o pensamento do branqueamento. Para Romero, a população brasileira miscigenada poderia fornecer ao país uma feição própria e original. A mestiçagem seria o porvir de um povo, o cruzamento traria a homogeneização com a predominância biológica e cultural branca e o desaparecimento de elementos não brancos. Tal idéia compartilhada por João Batista Lacerda, na comunicação

apresentada no “Premier Congress Universel des Races” que dizia que os negros desapareceriam em um século.

Raimundo Nina Rodrigues, no livro *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil* (1957), rejeita a idéia de Romero e “propôs, no lugar da unidade, a institucionalização e a legalização da heterogeneidade, através da criação de uma figura jurídica denominada responsabilidade penal atenuada” (MUNANGA, 1999:54). Para o autor “A criminalidade do mestiço brasileiro torna-se uma manifestação de fundo degenerativo e, portanto, ligada às más condições antropológicas do cruzamento” (In: MUNANGA, 1999:55). Assim, para Nina Rodrigues a mestiçagem resultaria o tipo étnico brasileiro com predominância da raça branca.

Munanga, ao analisar a obra de Euclides da Cunha, *Os sertões* (1938), afirma que Cunha acredita num tipo racial nacional heterogêneo, causado pelos cruzamentos, pelo meio físico e pela variedade de situações históricas. “Para ele, o mestiço, traço de união entre raças, é quase sempre um desequilibrado, um decaído, sem a energia física dos ascendentes selvagens e sem a atitude intelectual dos ancestrais superiores” (MUNANGA, 1999:57). Ainda segundo o autor:

Todos os ensaístas brasileiros da época, entre os quais Sílvio Romero e Euclides da Cunha, aderiram ao conceito de raças superiores e inferiores. Em ambos, o racismo foi mitigado pela idéia da miscigenação: Em Sílvio Romero, haveria branqueamento da população, salvando-se da degeneração; em Euclides da Cunha, o mestiço do interior do Norte já estaria se constituindo em raça e futuramente, seria capaz de desenvolvimento mental. Em ambos não seria errado falar em preconceito, principalmente contra o negro, mais nítido, talvez, em Euclides, pois este, ao falar no seu mestiço privilegiado do Sertão, considerava-o resultante de um cruzamento do branco com o índio, e não com o negro localizado no litoral (MUNANGA, 1999:60).

Sobre a obra de Alberto Torres (1982), *O problema Nacional brasileiro*, Munanga ressalta que “o grande problema segundo ele [Torres], não está na diversidade racial, mas sim na inadequação entre a realidade do país e as instituições tomadas de empréstimo das nações antigas, o que resulta na alienação da realidade nacional. A nação pensa ele, é feita de diversidades raciais e culturais, contrariamente à idéia da nação como conjunto de tradições comuns” (MUNANGA, 1999:61).

As pesquisas sobre a questão racial realizada por Gilberto Freyre<sup>12</sup>, segundo Schaeber explica, ocorreram no contexto de 1937, em plena ditadura no Brasil e Neofascismo na Europa, época em que o mundo estava dividido entre ditadura e democracia. Contudo, Freyre acreditava que a posição brasileira era diferente da democracia dos ingleses. Em seu pensamento, a mestiçagem era o mecanismo de introdução do povo no “mundo cultural”. Na década de 40, o trabalho de Freyre elucidava um espírito integracionista e de grande sociabilidade entre as raças brasileiras. Para o autor, essa seria uma forma de democracia superior à democracia política, pois, para ele, a democracia política garantiria direitos, contudo, continuava-se a proceder em atitudes de forma segregacionista:

A idéia proposta pela obra de Gilberto Freyre, de uma convivência harmônica entre europeus, negros e índios, beneficiou especialmente o governo populista de Getúlio Vargas para consolidar a sua influência. Alguns componentes da até então reprimida e em parte até proibida cultura negra - como a capoeira - foram elaborada como símbolos tipicamente brasileiros, principalmente o samba. Desde os anos 30 o mito da democracia racial faz parte da auto-imagem do Brasil (SCHAEBER, 1999:53).

No Brasil, especificamente, houve uma proliferação, entre populares, da inexistência de conflitos entre as raças e incentivo da mestiçagem para que houvesse o embranquecimento populacional. Ao mesmo tempo em que se estabeleciam discussões enormes para determinar a superioridade de algumas “raças” sobre outras e estimular ou bloquear sua imigração, louvava-se a democracia racial brasileira e a miscigenação que essa possibilitava, vinculando-se a isso o avanço e o progresso do país.

A identidade negra – uma construção que é coletiva e individual concomitantemente – formou-se sob a influência de teorias construídas historicamente que precisam ser revisitadas. A população negra, ao longo da história, tem sido obrigada a se moldar às formas de sociabilidade e cultura próprias dos brancos, com uma trajetória de vida marcada por desigualdades impostas pela ordem social competitiva, pelas condições econômicas, sociais e raciais. Além disso, representações que reforçam a idéia de que o alcance do sucesso é resultado de esforço e

---

<sup>12</sup> Gilberto Freyre foi o autor de *Casa Grande e Senzala* (1933) que examinou as contribuições positivas dos africanos à sociedade brasileira à luz do Mito da Democracia racial, baseada na miscigenação. A falha desse trabalho situa-se em não se perceber a vitimização dos negros e a limitada mobilidade social (Schaeber, 1999).

disposição individual impõe ao negro a necessidade de constantemente, demonstrar competência para superar as deficiências colocadas pelas narrativas que o posicionam em condição de inferioridade.

Esses são o legado histórico e os resquícios da Teoria do branqueamento e do Mito da Democracia Racial, que ainda perduram no imaginário coletivo e que dificultam a descoberta do próprio grupo de pertença. Ribeiro (1999) argumenta sobre isso:

Para a construção de uma auto-imagem positiva, que se faça acompanhar de auto-estima elevada, é preciso que o ideal de ego se mostre realizável. A substituição do medo e vergonha de não ser branco pelo orgulho de ser negro ocorre necessariamente no processo de resgate da beleza, força e dignidade das diversas etnias africanas (RIBEIRO, 1999:243).

Após re-visitar a construção histórico-social das categorias do Mito da Democracia Racial e a Teoria do branqueamento, percebe-se que a identidade étnico-racial passa a ser o ponto de ruptura com a naturalização da inferioridade imposta por essas categorias. As relações de poder caracterizam a legitimação da subjugação racial e a dominação de uma raça em detrimento de outra, e, conseqüentemente, contaminam as ações do poder público. A ideologia racial interfere em todas as ações por serem todas destinadas à população. Para governantes cujo ponto de vista se adequa às teorias supracitadas não se explica ou justifica investir verba pública para uma população que já é pré-destinada ao fracasso e à improdutividade. Pensando assim, é possível entender como algumas Políticas Públicas foram adotadas e como algumas nunca foram implantadas por seguirem uma ideologia que entrelaça a questão do poder com a legitimação e a naturalização da inferioridade. O Estado tem uma noção administrativa da raça que é utilizada para disponibilizar verbas e implementar as ações que se destinam ao povo marginalizado.

Portanto, as teorias raciais têm conseqüências político-sociais que influenciam a população, chegando, mesmo, a justificar a dominação e a exploração. Como já foi explanado, o resultado é a perpetuação da desigualdade que se concretiza entre as populações envolvidas.



No Brasil, ficou evidente as presenças do Mito da Democracia Racial e a Teoria do branqueamento na constituição da sociedade. Contudo, essas posturas não circularam sem que houvesse movimentos contrários. A presença do Movimento Negro na ação contra-hegemônica foi decisiva para resguardar direitos e reivindicar ações governamentais. O próximo passo será justamente analisar essas argumentações e principalmente suas implicações no campo educacional.

A escola tem importância crucial na desmontagem da ideologia do embranquecimento vigente na educação brasileira. Por sua atuação sistemática sobre os que nela permanecem, a escola se privilegia por contribuir para desconstrução desses estereótipos. Os estudos multiculturais, de modo geral, propõem uma educação que respeite a diferença e as etnias oprimidas, tendo em vista a ampliação das visões de mundo mediante a incorporação, em experiências educativas, de aporte de diferentes culturas (HALMENSCHLAGER, 2001).

Cada vez mais, raça é importante como um princípio definidor de identidade e cultura, tanto para os estudantes brancos da década de noventa como para a juventude negra das décadas de setenta e oitenta. Como um marcador de diferença, a raça modela significativamente o modo pelo qual a juventude branca experiencia a si própria e seus relacionamentos com uma variedade de espaços públicos marcados pela presença de pessoas de cor (GIROUX, 1999:106).

### **1.3. MOVIMENTO NEGRO NA AÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA.**

Tal como entender de que modo a suposta inferioridade dos negros foi construída discursivamente, é também importante localizar as ações do movimento negro que, durante todo esse processo, agiu de forma a subverter e desmascarar as ações xenofóbicas e racistas. A partir dessa resistência é possível colocar em evidência como as Políticas Públicas contemporâneas são também influenciadas por este segmento decorrente de sua potencialidade organizativa.

O movimento negro e suas ações têm continuado a resistência iniciada pelos seus antepassados. Contemporaneamente, alguns avanços podem ser atribuídos a essas ações. Oliveira destaca:

Neste início do século XXI já aconteceram medidas, como a Lei 3.706 do Estado do Rio de Janeiro que introduziu cotas para as universidades do Estado do Rio de Janeiro e do Norte Fluminense, e a implementação da Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que inclui História e Cultura Afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio (OLIVEIRA, 2003:4).

Como consequência desses avanços e das implementações das reivindicações do Movimento Negro, emerge a necessidade de várias mudanças na área educacional: amplas discussões sobre cotas e institucionalização de aparato legal que garantam à população negra avanços em todos setores, especialmente no setor educacional.

Os processos culturais são conflitantes e, em cada etnia, há uma história de luta pela determinação de suas metas e valores. A escola não é apenas um lugar a mais em que se repetem os prejuízos e as tensões étnicas. Neste sentido, ela é o lugar-chave porque é essencial na produção e reprodução da cultura. Por isso a atenção para a herança múltipla e polifônica das tradições culturais, redescobrimo-as, é um passo para entender que significações elas produzem na articulação de processos educacionais. O que se constata é que a escola tem dificuldades em se articular com a diferenciação cultural, geralmente legitimando uma perspectiva étnica em detrimento das demais.

As lutas dos movimentos sociais voltados para a causa do negro possibilitaram a contestação de conceitos cristalizados pela discriminação e pelo racismo. Esses movimentos, atualmente, têm suas ações canalizadas para fomentar a emergência de Políticas Públicas emanadas da esfera governamental que possibilitem o reconhecimento da particularidade da Pluralidade Cultural nessas políticas.

A partir de lutas reivindicatórias do Movimento Negro, as pesquisas de Abdias do Nascimento<sup>13</sup> assumem o sentido político. Começa-se a discutir o sentido da democracia racial, contestando o preconceito racial dissimulado. Nascimento traz para as discussões contribuição do negro para cultura brasileira. Sendo assim, o autor começa a desmistificar a democracia racial, mostrando a linha de divisão racial e, ao mesmo tempo, a existência de normas sociais que expulsam o preconceito das relações sociais.

---

<sup>13</sup> Criador do Teatro Experimental Negro (TEN) em 1944, onde artistas negros insatisfeitos com suas ausências nos palcos criam um movimento como forma de resistência e pressão.

No governo Vargas houve um compromisso selado entre a comunidade negra e o governo. As primeiras iniciativas eram de incorporação de negros e mestiços no mercado de trabalho urbano. Todavia, os interesses desse governo situavam-se em outro âmbito, como Davis discute:

Enquanto o regime do presidente Vargas (1930-45) recorria à repressão dos dissidentes políticos que impediam a unificação nacional, os intelectuais brasileiros começam a explorar e alimentar o mito do Brasil como um paraíso social que, mais tarde, se tornaria conhecido como uma *democracia racial*. (DAVIS, 2000:36).

Assim se delineia o cenário em que os intelectuais brasileiros se preocupavam com a imagem nacional, ignorando as subculturas e, especialmente, a do negro. A representação dos negros e sua importância para a cultura brasileira nacional davam-se por meio da assimilação cultural e o embranquecimento através da miscigenação.

Com a Proclamação da República, a mão-de-obra imigrante é incentivada e a massa populacional negra recém libertada da escravidão, fica fora do mercado de trabalho. A europeização conferia nova identidade ao Brasil, a almejada modernização. Vargas instituiu uma legislação contrária a essa ideologia. Para coibir a imigração, Vargas cria uma lei obrigando a que 2/3 de trabalhadores do país fossem brasileiros. Hasenbalg esclarece como os imigrantes brancos se sobrepuseram aos negros no desenvolvimento econômico gerado pela cafeicultura e pela industrialização, como o autor coloca:

Revisitando a interpretação de Florestan Fernandes, este mesmo autor mostra que a exclusão dos negros da primeira etapa da industrialização paulista até 1930 foi resultado da política estatal de imigração e não do despreparo, incapacidade ou de organização social dos ex-escravos. Somente com a revalorização do trabalhador nacional ao longo da década de 1920 e a interrupção do fluxo migratório no final dessa década é que se iniciará o ingresso de trabalhadores negros no proletariado industrial de São Paulo (HASENBALG, 1999:8).

Percebe-se através dos estudos de Hasenbalg que esse exemplo se generaliza nas demais regiões do país e que a transição do trabalho escravo para trabalho formalmente livre não significou a generalização do trabalho assalariado. Apesar disso, o Brasil continuava a exportar a imagem de um país de convivência harmoniosa entre as raças. Contudo, um incidente com a

comediante afro-norte-americana Katherine Dunham detonou ações do Movimento Negro, como conta Davis:

A única legislação de direitos civis do período foi produzida depois que a famosa comedianta afro-norte-americana Katherine Dunham foi proibida de entrar em um hotel em São Paulo. O nome de Afonso Arinos de Melo Franco, um ardoroso defensor da ordem nacional, aparece na legislação antidiscriminação de 1951, que muitos afro-brasileiros vinham reivindicando desde a abolição. Ironicamente, durante o período em que Afonso Arinos estava enfatizando uma agenda ideológica baseada na unidade racial, surgiram dois dos mais fortes movimentos raciais no Brasil: A Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental Negro (TEN) (DAVIS, 2000:38).

Conforme análises de Davis, é possível entender a importância do papel desses dois movimentos no cenário das resistências brasileiras. A Frente Negra Brasileira (FNB), que se originou em São Paulo em 1932, foi primordial para conscientização da comunidade afro-brasileira. Esse movimento objetivava promover o respeito, contribuindo para a educação, auto-estima e para os cuidados das mulheres negras. Com o Estado Novo (1937-45) a Frente Negra Brasileira (FNB) foi abolida quando todas as organizações políticas foram declaradas ilegais<sup>14</sup>. Findando o Estado Novo (1944), surge o Teatro Experimental Negro (TEN), que combatia a idéia de raça superior e a servidão natural além de propor políticas que possibilitassem a educação aos afro-brasileiros. Davis esclarece:

O TEN reivindicava seus direitos civis como direitos humanos. Em São Paulo, Porto Alegre e Santa Catarina, organizações semelhantes surgiram diretamente ligadas ao TEN. Em maio de 1949, junto com vários outros grupos de interesses brasileiros, o TEN organizou o Primeiro Congresso Nacional Negro para fomentar pesquisas sobre temas negros. Em uma intervenção no Congresso, Abdias do Nascimento, líder do movimento, salientou que os canais para disseminação abertos aos negros eram inadequados. Além disso, muitas pessoas negras organizadas em torno de círculos religiosos estavam sendo atacadas pelo Estado (DAVIS, 2000:40).

Ainda merecem destaque as ações empreendidas no final da década de 80 pelo Movimento Negro Unificado (MNU), em São Paulo, com ativistas como Lélia Gonzáles e outros

<sup>14</sup> A FNB tinha vários líderes conservadores, porém a ditadura de Vargas foi apoiado por essas lideranças, que a extinguem.

ligados ao Instituto de Pesquisas da Cultura Negra (IPCN) do Rio de Janeiro, preocupados com a conscientização dos negros de todo país.

Sintetizando essas argumentações, é possível afirmar que o Movimento Negro, representado especialmente pela Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental Negro (TEN), tiveram papel importantíssimo na re-significação da presença do negro no Brasil. Em 1964, Florestan Fernandes desenvolve a idéia da democracia racial como mito, forjado na idéia do negro associado a relações de classe. Isso cria uma camuflagem que desvia a atenção da questão racial para social e provoca, conseqüentemente, o desarmamento político do negro. O movimento negro contestou o Mito da Democracia Racial e a institucionalização do embranquecimento proposto pela mestiçagem, buscando o resgate da “negritude” nas tradições africanas, preocupando-se com a educação de sua população e particularmente com a situação da mulher negra. Abdias Nascimento, em suas pesquisas, articula o mito da democracia racial como um logro. Isso mobiliza, até os dias atuais, a desmistificação da democracia racial como ideologia de dominação.

Através dessa sucinta trajetória histórica das questões raciais nas pesquisas brasileiras, é possível, segundo Bandeira (1998:15-19), classificar em três correntes as análises dessa temática. A primeira ligada à verdadeira democracia racial, ou seja, preconiza a inexistência de preconceito étnico-racial. A segunda corrente sobrepõe a questão social à questão racial. Sendo assim, o preconceito seria pelo fato de que os negros pertencem à classe social mais baixa e não por ter pele mais escura. A terceira vertente, contrariamente, considera o fator raça prioritário para a alocação das pessoas tanto na estrutura de classe quanto no sistema de estratificação social.

Nos anos 90, o Movimento Negro continua a travar luta acirrada contra o Mito da Democracia Racial que ainda perdura no imaginário nacional. As entidades contemporâneas podem ser classificadas em três tipos principais segundo Davis (2000): as primeiras estariam ligadas às entidades governamentais; a segunda seria representada por organizações de base; e a terceira seria as ONGs regionais que incluem entidades sociais, política e são culturalmente independentes.

Pertencente a classificação de instituição pública oficial, a **Fundação Cultural Palmares** é organização governamental com maior poder constitucional e apoio de autoridades federais. Faz parte do Ministério da Cultura, com sede em Brasília e é resultado das reivindicações de

vários setores do movimento negro, que atualmente promove manifestações culturais afro-brasileiras por meio da pesquisa, denuncia manifestações de racismo e preconceito, batalha no reconhecimento de territórios de remanescentes quilombolas<sup>15</sup>, procurando a obtenção do título de proprietários da terra. Essa fundação foi dirigida por Carlos Moura e atualmente é dirigida pelo Prof<sup>o</sup> Dr. Ubiratan de Castro.

No Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com atuação da Ministra Matilde Ribeiro, criou-se a **SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade racial**, órgão ligado à Presidência da República que faz a conexão entre os demais ministérios objetivando promover ações conjuntas de promoção da equidade em todos os setores. O objetivo da SEPPIR, além de combater o racismo, é superar as desigualdades raciais, tanto do ponto de vista econômico como social-político e cultural, ampliando, assim, os processos de controle social sobre as referidas políticas.

Apesar de não ser exclusivamente voltada para população negra, a **Secretaria Nacional de Direitos Humanos**, em Brasília, tem desempenhado a função de conectar com outros órgãos, como Unesco e Unicef. Essas ações foram regionalizadas através de escritórios estaduais, contudo existem dificuldades de ações que passam desde o financeiro até a lentidão das mudanças.

Também relevante para as conquistas pleiteadas pelo Movimento Negro é participação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Petronilha Gonçalves, conselheira relatora, no **CNE - Conselho Nacional de Educação** que acaba de aprovar o parecer e o projeto de resolução sobre “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e da Cultura Afro-brasileira e Africana”, aparato que coloca paradigmas para o enfrentamento da questão racial na sala de aula, subsidiando a implementação da Lei 10.639/03.

O segundo grupo se relaciona com organizações nacionais de origem popular como a **Pastoral do Negro**, que, na igreja católica, procura discutir as dificuldades dessa população no mundo atual; a **Conem** (Coordenação Nacional de Entidades Negras), que reúne grupos para discutir maneiras de se conseguir apoio mútuo e fazer avançar a agenda do movimento negro em nível nacional.

---

<sup>15</sup> Territórios onde os escravos negros fugitivos formaram comunidades que hoje ainda preservam estratégias sócio-culturais dos ancestrais, porém não possuem legalmente o registro das terras em seus nomes.

O terceiro seguimento está ligado às Organizações não governamentais. Embora as ONGs enfrentem dificuldades semelhantes às das entidades governamentais, muitas vezes, elas têm possibilidades de se obter financiamento externo e trabalhar além dos limites dos parâmetros do governo. Na última década, várias ONGs surgiram e deram contribuições importantes:

O **Geledés** é uma organização política de mulheres negras que tem por missão institucional combater o racismo e o sexismo, valorizar e promover as mulheres negras em particular e a comunidade negra em geral. O Instituto da Mulher Negra Geledés, em São Paulo, que presta serviços educativos, morais e legais à comunidade negra em geral, focalizando as reivindicações das mulheres negras;

O grupo cultural **Olodum** foi fundado em 25 de abril de 1979 e reconhecido de Utilidade Pública Municipal e de Utilidade Pública Estadual desde 1984. É uma Organização não Governamental (ONG) do movimento negro brasileiro. Desenvolve ações de combate à discriminação racial, estimula a auto-estima e o orgulho dos afro-brasileiros, defende e luta para assegurar os direitos civis e humanos das pessoas marginalizadas, na Bahia e no Brasil. O resultado do trabalho desenvolvido pelo Grupo Cultural Olodum é estimulador para outros grupos afro-brasileiros.

A resistência do Movimento Negro se fortifica com o passar dos anos e, concomitantemente, amadurecem a preocupação com a educação tanto na prática quanto na teorização e a formulação de projetos pedagógicos menos discriminatórios e excludentes. No âmbito da academia, uma das preocupações dos pesquisadores sobre a temática abordada neste estudo ancora-se na importância da educação, já conclamada desde a escravidão. Os estudiosos do assunto procuram influir nos conteúdos e processos pedagógicos escolares, propondo pesquisas práticas e projetos educacionais que questionem a questão racial.

Além desses estudos, já se localizam no Brasil vários projetos alternativos e propostas pedagógicas que têm o compromisso assumido de combate ao racismo e a todo tipo de discriminação. Existem poucas organizações nacionais capazes de superar os tremendos obstáculos que inibem a cooperação popular entre os diferentes estados. Algumas ações que estão se solidificando em nosso país apesar das dificuldades são citadas a seguir. Os NEABs (Núcleo de Estudos afro-brasileiros) que têm tido intervenção nas universidades brasileiras procurando amenizar as dificuldades dos negros no ambiente universitário;

O Centro de Estudos Afro-Asiáticos - CEAA integra a Universidade Cândida Mendes – UCAM do Rio de Janeiro, mantida pela Sociedade Brasileira de Instrução – SBI. O CEAA iniciou em 1978, a edição dos **Estudos Afro-Asiáticos**. Desde então, esta revista passou a refletir em seus editoriais e textos as mudanças nos cenários afro-asiáticos, afro-brasileiro e, principalmente a renovação dos temas da pesquisa acadêmica e as mudanças internas ocorridas no CEAA. A revista *Estudos Afro-Asiáticos* é uma publicação semestral, reconhecida nacional e internacionalmente como um importante veículo de divulgação da produção acadêmica nas áreas de estudos africanos e asiáticos e da história do negro brasileiro, das relações e desigualdades raciais, étnicas e culturais contemporâneas no Brasil e no mundo.

Os **Cadernos Negros** surgiram dentro da Década Contra o Racismo e Discriminação Racial instituída pela ONU (1973/1982). Na época do aparecimento de *Cadernos Negros*, os jovens afro-brasileiros encontravam nas publicações identidade, auto-estima, sonhos e frustrações, através dos personagens retratados, e assim reafirmavam sua militância. Os *Cadernos Negros* têm sua organização e editoração a cargo do Quilombhoje (que também se encarrega do lançamento e distribuição) de São Paulo, o grupo arca com parte dos recursos e outra parte é dividida pelos autores participantes, num processo cooperativo que tem permitindo superar as barreiras impostas pelo mercado.

As atividades de pesquisa e formação de **A cor da Bahia** têm sido desenvolvidas desde 1991 com o respaldo institucional da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia. O programa “A cor da Bahia”, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) que pesquisa as contribuições dos negros na força de trabalho, política, educação e cultura. As ações dessas organizações estão disseminadas pelo país, em maior ou menor número pelos Estados.

Algumas entidades também podem ser incluídas nas formas de resistência organizada: o **CEERT** (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades), que promove o concurso “Experiências de Promoção de Igualdade racial/étnica no ambiente escolar”. O CEERT é uma organização não-governamental, apartidária e sem fins lucrativos, criada em 1990 com o objetivo de conjugar produção de conhecimento com programas de intervenção no campo das relações raciais e de gênero, buscando a promoção da igualdade racial. O CEERT instituiu o Prêmio Educar para Igualdade Racial - Experiências de promoção da igualdade racial/étnica no



ambiente escolar. Este prêmio nacional que visa estimular os professores a trabalhar com o tema da igualdade racial em sala de aula. Em 2002, foram recolhidas e analisadas 210 experiências de promoção da igualdade racial/étnica, promovidas por educadores das cinco regiões do país, das áreas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Evidencia-se ainda neste cenário o programa desenvolvido pelo Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do estado do Rio de Janeiro (LPP/UERJ) e a Fundação Ford. Trata-se do **Concurso Nacional “Cor no Ensino Superior”**, desenvolvido no contexto do Programa “Políticas da Cor na Educação Brasileira”, destina-se à seleção e financiamento de propostas e projetos orientados a promover ações, programas e iniciativas que visem ampliar as condições de acesso e/ou permanência de membros dos grupos historicamente excluídos das instituições de ensino superior brasileiro, especialmente os afro-brasileiros carentes. Na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, (BH - Minas Gerais), está em andamento o Projeto Ações Afirmativas na UFMG, que é um dos 27 aprovados no Concurso Nacional Cor no Ensino Superior.

Em Ituiutaba, de forma particular, existem algumas entidades com a função de promover debates em relação às desigualdades provocadas pelas diferenças raciais: Fundação Municipal Zumbi dos Palmares - FUNZUP, que tem implementado várias ações como a conservação da congada, Moçambique e capoeira, coordenação de Curso Pré-vestibular para alunos Negros e carentes - **PREVESTI**; a Irmandade de São Benedito e Grupo de Estudos e Consciência Negra.

Além de algumas entidades que virtualmente têm conectado e informado a população negra como o Portal afro, Revista Afirma, Revista Negra on Line, etc. Essas ações educativas vão além do objetivo de romper com o discurso preconceituoso vinculado nas escolas, pois tratam de “ações deliberadamente concebidas e executadas que vêm ao longo dos tempos erigindo a história do povo negro, gestando sua educação” (Silva e Barbosa, 1997:11).

Gomes (1997) elenca alguns fatores de contribuições para renovação do pensamento e da prática educacional do Brasil trazidas pela mudança de atuação do Movimento Negro: a passagem de uma fase apenas de denúncia para outra propositiva.

Assim Gomes lista as contribuições do Movimento Negro a partir da denúncia de que a escola reproduz a discriminação presente na sociedade em geral. “A ênfase na denúncia trouxe um olhar para a escola enquanto uma instituição que também discrimina os negros e veicula

valores preconceituosos sobre os mesmos” (GOMES, 1997:20). Contudo, o amadurecimento da militância propõe ir além da denúncia e partir para apresentação de propostas, pesquisas e formação de professores na luta contra a discriminação racial na escola<sup>16</sup>.

Outra contribuição, segundo Gomes, vem da ênfase à resistência negra. A escola, por muito tempo, omitiu a resistência negra, dando falsa imagem do negro indolente. “A história oficial não contempla a luta dos movimentos sociais. O Movimento Negro tem pressionado a escola, os teóricos e pesquisadores no sentido de recontar a história em sua dimensão conflitiva”. (GOMES, 1997:22). Tais provocações chegam até a formulação da Lei 10.639/03 que estabelece, no currículo oficial da Rede de ensino, a obrigatoriedade do estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura Negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil.

Gomes alude ainda à questão da centralidade da cultura, provocada pela constatação da existência de uma produção cultural negra. “Os negros trouxeram para a escola a reflexão de que, além de sermos seres cognitivos, somos também seres culturais” (Gomes, 1997:23). Assim as estruturas curriculares marcadas pelo eurocentrismo sofrem abalos e questionamentos para novos posicionamentos.

O questionamento das políticas homogeneizadoras e a constatação da existência de diferentes identidades é outra contribuição. Assim, a escola deveria se adaptar para lidar com as diferentes identidades de raça, de gênero, de classe, de idade, etc. Deveria também repensar a estrutura excludente e que tal estrutura precisa ser reconstruída para garantir o acesso e a permanência da população negra com êxito:

Pensar a educação brasileira do ponto de vista do povo negro é compreender que o processo de exclusão deste segmento étnico/racial não acontece somente em nível ideológico, que se faz notar na reprodução de estereótipos racistas nos livros didáticos, na baixa expectativa do professor em relação ao aluno negro, na veiculação de teorias racistas, na folclorização da cultura negra, mas também na existência de um sistema de ensino pautado em uma estrutura rígida e excludente que representa campo fértil para a repetência e a evasão (GOMES, 1997:24).

---

<sup>16</sup> O livro didático (SILVA, 1995), o contexto da Educação Infantil (CAVALLEIRO, 2000), superar o racismo na escola (MUNANGA, 2001) e o pensamento negro em educação no Brasil (SILVA e BARBOSA, 1997) são alguns temas abordados por pesquisadores sobre a temática.

Os argumentos teológicos e científicos que tentam justificar a inferioridade racial e o preconceito deixam as marcas no imaginário nacional. Essas marcas encontram-se subjacentes à implementação de Políticas Públicas que se destinariam ao combate das defasagens existentes nas diversas áreas para a população negra. Os resquícios ideológicos dos argumentos supracitados coíbem ações efetivas, capazes de propiciar a igualdade de oportunidades para os negros, em relação à maioria privilegiada – os brancos.

Diante desse contexto, o Movimento Negro agiu na resistência. As reivindicações desse movimento fizeram emergir Políticas Públicas, na década de 90. As ações do movimento deixam de ser denúncia, contestatória do Mito de democracia Racial, procuram efetivar seu pensamento em ações concretas. Tal atitude desmistifica também o pensamento que caracteriza o negro como indolente. Através dessa postura o Movimento Negro ressalta sua posição contra-hegemônica de forma clara.

No campo educacional, destacam-se as ações de pesquisadores que têm provocado mudanças nos livros didáticos e nos currículos. Além do aparato legal que coloca a Pluralidade Cultural como foco das ações há a legislação que obriga o ensino da História da África, para que profissionais possam informar seus alunos sobre a cultura africana e seu histórico. Desse modo, a maneira como o negro chegou ao território brasileiro pode ser compreendida, desmitificando-se, até então, o que veicula nos livros didáticos a esse respeito, ou seja, o aparecimento do negro como um aparecimento do negro, sem maiores referências históricas, em solo brasileiro. Vislumbrando outras culturas, o etnocentrismo, até então preponderante, sofre um grande abalo. As culturas negadas começam a ter sua representatividade.

No próximo capítulo, abordarei os enfoques da Pluralidade Cultural nas Políticas Públicas de educação que emergem desse contexto de hegemonia e resistência ganhando visibilidade na década de 90. Na referida abordagem, busco visualizar as posições teóricas que possam contribuir para modificar a realidade marginalizadora existente no Brasil. Para tal, as análises das políticas Públicas detêm-se naquelas que buscam desenvolver práticas pedagógicas norteadas pelo Multiculturalismo Crítico. Nessa linha de investigação, intento evidenciar as omissões e lacunas concernentes a tais políticas.

Certamente a percepção da herança múltipla, polifônica, das tradições culturais, re-descobrimo-as, é o primeiro passo para uma postura de desafio para entender como essas diferenciações foram sendo engendradas historicamente e que significações produziram na articulação de processos educacionais. Eleger etnia como uma das categorias em educação significa entender que o pertencimento étnico, como uma concreção ou singularização do cultural numa especificidade própria, tem uma dimensão engendradora das potencialidades específicas de grupos no conjunto do processo histórico (KREUTZ, 1999:80).

## CAPÍTULO II

### OS ENFOQUES DA PLURALIDADE CULTURAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Este capítulo busca problematizar aspectos concernentes às Políticas Públicas<sup>17</sup>, no contexto educacional brasileiro, sobretudo àquelas responsáveis por fomentar práticas pedagógicas ancoradas na Pluralidade Cultural. As análises têm como foco evidenciar as omissões e lacunas em relação às referidas políticas.

No processo constitutivo das Políticas Públicas nacionais, nas áreas de saúde, habitação e educação, o caminho trilhado, até a década de 90, mostra uma concepção liberal, um esforço por implementar ações de cunho coletivo<sup>18</sup>, capazes de priorizar a questão social em detrimento da questão racial. Assim, percebe-se na maioria das Políticas Públicas o tom generalizador de focalização dos “pobres”. Os formuladores dessas políticas compreendem o fator social suficiente para atender todas as demandas que se fazem necessárias nesse setor. Portanto, a noção de coletividade obscurece a noção de particularidade, imprimindo a priorização da questão social em detrimento de outros fatores como raça e etnia. O posicionamento adotado até então tem a aprovação das propostas universalistas.

A necessidade dessas políticas universalistas é legítima num país onde a má distribuição de renda e desigualdades sociais são gritantes, porém, a questão racial não pode ser abarcada unicamente por essa postura, pois as marcas da discriminação, do Mito da Democracia Racial e de teorias como o branqueamento e da inferioridade racial deixam a população negra em condição distinta das demais. Tal fato pode ser comprovado por dados estatísticos do IBGE e IPEA que demonstram quantitativamente a posição inferior que essa população ocupa na sociedade brasileira<sup>19</sup>. A população negra necessita de tratamento diferenciado uma vez que foi tratada diferente e injustamente durante toda a história nacional, especificamente no contexto educacional.

---

<sup>17</sup> Políticas criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, com compromisso de atuação em determinada área em longo prazo (Cunha e Cunha, 2002).

<sup>18</sup> As Políticas Públicas universalistas visam atender a questão social, alegando que, atendendo a camada da população pobre, atenderia a todas as minorias, porém não questiona as particularidades e necessidades que cada uma dessas minorias possuem.

<sup>19</sup> Ver Paixão (2003).

Proveniente de ações reivindicatórias do movimento Negro, percebe-se, no Brasil, a partir da década de 90, o surgimento de um aparato jurídico-normativo que contempla relativamente a diversidade cultural, propondo mudanças na proposta curricular. Esses ajustamentos, apontados como inovadores, são provenientes das bases inscritas na Carta Magna, que no seu Art.5º declara: “*Todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade*”<sup>20</sup>. Esse artigo é elemento constitutivo de matéria-prima das demais leis do país, especificamente das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Oriundos da LDB, nascem a política e o planejamento educacionais dos quais dependem o dia-a-dia do funcionamento das redes escolares de todos os graus de ensino.

A investigação proposta neste capítulo será desenvolvida por meio da análise desses documentos, que contribuem para normatizar as ações pedagógicas. Essas análises visam à percepção do posicionamento dos mesmos em relação à Pluralidade Cultural e, para tanto, pautam-se em duas vertentes.

A primeira vertente de análise baseia-se na demanda deflagrada pelo processo de globalização que constitui as reformas sócio-econômicas. Para compreender as dinâmicas de elaboração e implementação das Políticas Públicas antiexcludentes, faz-se necessário estabelecer nexos com a conjuntura mais ampla mediante as relações da globalização econômica com a globalização cultural, as quais possibilitam a homogeneização de padrões culturais como também o movimento de negação.

A segunda vertente analisará as reformas de ensino empreendidas por organismos financeiros internacionais, cuja atuação se estende a vários países, encobrando, na realidade, ações que são homogeneizadoras para esses países. De acordo com os estudos de Lopes (1999), padrões internacionais, pontuados nas diretrizes econômicas, sociais e culturais traçadas pelo Banco Mundial (BM), pela Organização Mundial Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO) e demais organismos internacionais, compatíveis com o atual contexto da globalização, têm fomentado ações e estratégias para elaboração de políticas públicas nacionais em vários países, entre eles, o Brasil. A política educacional brasileira, como em outros países da América Latina, vem sendo dirigida no sentido de concretizar um projeto nacional de educação

---

<sup>20</sup> Grifos meus.

que represente as novas configurações para a sociedade a qual se pretende alcançar de acordo com as diretrizes desses órgãos fomentadores internacionais.

A partir desse contexto da globalização e das referidas políticas internacionais, as análises empreendidas focalizarão a emergência de movimento contra-hegemônico dos grupos culturais dominados em busca do reconhecimento de suas formas culturais e espaço de poder. O Multiculturalismo se torna um posicionamento que “transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como o da Antropologia” (SILVA, 2002:86).

## 2.1. A GLOBALIZAÇÃO: CONFRONTO GLOBAL – LOCAL.

A Globalização, processo histórico de mudança social provocado pelas relações entre os países, é caracterizado pelo desenvolvimento de padrões globais em domínios de pontos-chave da vida social: totalidade das atividades econômicas, assuntos militares, ameaças ambientais, migrações humanas, redes de comunicação e transporte, produtos e tecnologias culturais, sistemas regionais e globais de governança, direito internacional. Sendo assim, a globalização é um conjunto de processos que expressa uma multifacetada transformação na organização espacial das relações sociais. De fato, como argumenta Hall (2002), a globalização não consiste em um processo único e unidimensional de mudança econômica, mas um processo multidimensional e diferenciado (econômicos, políticos, culturais, ambientais), dinâmico, contraditório e extremamente desigual. Nela se percebem tendências homogeneizantes em diversos âmbitos e tendências à fragmentação e à desintegração.

A desigualdade econômica provocada pela globalização fere a dignidade humana, a identidade cultural e a diferença. Há também que se reconhecer a pluralidade cultural que cada vez mais se expressa no mundo de riscos globais em que vivemos, tanto nos setores beneficiados pela globalização como nos que ela tem ajudado a marginalizar, além dos conflitos territoriais e religiosos. O terror provocado pelo ataque às Torres Gêmeas e ao Pentágono<sup>21</sup> ilustra a total

---

<sup>21</sup> Ataque feito por terroristas afeções aos EUA no dia 11 de setembro de 2001, que demonstrou a fragilidade da grande potência e o sentimento de repúdio de nações que estão sendo massacradas pelo sistema capitalista imposto. Ainda mais recentemente, o ataque terrorista ao metrô em Madri, na Espanha, no dia 11 de março de 2004, reforça essa fragilidade mundial frente ao terrorismo.

vulnerabilidade da infra-estrutura moderna. As evidências do terror global são ressaltadas por Carvalho:

O terror econômico-militar atua de modo semelhante ao terror biológico-religioso: ambos geram insegurança, ambos desestabilizam o mundo, desequilibram a ordem mundial, cria pânico, sofrimento e ameaça a vida. Certamente este não é o mundo em que se quer e em que se pode viver (CARVALHO, 2002: 2).

O terror global contribui para que aumente a violência reconhecida em detalhes de convívio social, promovendo o terror doméstico e desestabilizando as principais cidades brasileiras. Tal fato se evidencia em verdadeiras “guerras”, promovidas pelo tráfico de drogas, em cidades como Rio de Janeiro, fazendo várias vítimas, entre elas cidadãos comuns das comunidades dominadas pelos traficantes. A própria Carvalho assinala:

Em nosso país vive-se também, principalmente em áreas urbanas, uma guerra civil disfarçada uma guerra também diferente, não convencional: uma guerra privada, sem ideologia, sem objetivo maior definido, a não ser a apropriação imediata e agressiva, de bens materiais pertencentes a terceiros que em sua maioria, os acumulou injustamente (Id. Ibid: 2).

O processo de acumulação de capital deflagrado pela globalização desnuda as relações sociais desiguais, injustas e até mesmo violentas. Percebe-se no processo de globalização, implementado nas nações mundiais, um jogo político cuja estratégia é a homogeneização. São visíveis as conseqüências impostas, como a diluição de identidades e retirada das características culturais das populações consideradas inferiores ou diferentes, em termos de raça, etnia, gênero, linguagem, religião, portadores de deficiências, etc.

Em todo processo de civilização humano, a cultura se apresentou como instrumento de poder e legitimação para concretizar a representatividade social de uma classe supostamente superior, preponderantes sobre as demais que, pela desqualificação em suas atribuições de representatividade de um povo, estariam inferiorizadas. Apple (1985) justifica esse mecanismo como uma relação de poder, estabelecida pela lógica do capital, configurada pelas relações de



dominação e exploração da sociedade, inclusive de sua cultura. A realidade mostra a negação das contribuições de culturas distintas na formação dos povos.

Portanto, o trabalho educacional deve ser relacionado à profunda compreensão dessas realidades, analisadas em vista de um olhar da economia, da política, das relações de classe e, principalmente, da diversidade cultural.

A questão da Pluralidade Cultural amplia-se com a análise temática da globalização dos processos econômicos e tecnológicos e da mundialização da cultura, uma vez que, nesse contexto, a aparente contradição global/local, uniforme/plural, comum/diverso também se manifesta. Como analisa Ortiz (1995), executivos de grandes transnacionais consideram que sociedades globais e tecnificadas impõem valorização das diferenças, da heterogeneidade, do pluralismo, ao contrário dos tempos do *fordismo*, em que nos era imposta uma cultura padronizada e homogênea. Afirmam, no entanto, que o mundo, especialmente do ponto de vista da sociedade de consumo, está cada vez mais idêntico. Conforme acentua o autor (1994), padronização e diferença, globalização e diversidade são partes, no contexto da sociedade de consumo, de um mesmo fenômeno - a universalidade de um produto garante o elo às diversidades existentes.

Além da relação da globalização com os fenômenos produtivos e econômicos, existe, concomitantemente, associação com a pluralidade cultural que esse processo desencadeia. O peso valorativo das culturas dos países globalizados sobre a dos países globalizantes<sup>22</sup> desnuda as características de um jogo de poder que se articula entre político-econômico e não isenta o aspecto cultural. Para Boaventura Santos (2001:286), “o problema do espaço-tempo mundial é a crescente e presumivelmente irreversível polarização entre o Norte e o Sul, entre países centrais e países periféricos no sistema mundial”.

Assim, o foco dessas transformações corresponde às necessidades de reordenação do sistema educacional, aos interesses econômicos e políticos das grandes empresas transnacionais e das organizações políticas que representam:

---

<sup>22</sup> Alguns países entram no processo de globalização em posição vantajosa em relação a outros. Isso pode ser associado em nível de desenvolvimento tecnológico e econômico que esses países possuem e que é transferido para as demais relações, inclusive culturais. Um país de terceiro mundo não possui o mesmo poder nas relações globalizantes que um país de primeiro mundo possui. (A esse respeito ver Boaventura Santos, 2001).

São apresentadas evidências de como essas reformas se alinham com a reprodução ampliada do capital, em um processo de desenvolvimento que privilegia, cada vez mais, os interesses de grandes grupos econômicos em detrimento de grandes contingentes da população permanecem marginalizados dos bens e serviços trazidos pelo desenvolvimento e pela riqueza material, vivendo em condições de pobreza e de privação no presente e de incerteza e de insegurança em relação ao futuro (SANTOS, 2002 a:3).

O problema da sociedade contemporânea se apresenta e exige soluções fundamentais. Existem vários problemas que são evidenciados como a questão da violência e da degradação ambiental, todavia, centra-se no posicionamento sobre cultura, cidadania e emancipação. Como Santos argumenta:

A recontextualização das identidades exige, nas condições atuais, que o esforço analítico e teórico se concentre na diluição das especificidades dos campos de confrontação e de negociação em que as identidades se formam e dissolvem na localização dessas especificidades nos movimentos de globalização do capital e, portanto, no sistema mundial. Para, além disso, toda teorização global será pouco esclarecedora (SANTOS, 2002 a:148).

Santos sugere então a “re-análise das culturas das nações questionando as construções da cultura nacional” (Idem: 148), o que se torna um desafio para a atualidade. Diante desse desafio decorre a necessidade de se analisarem as implicações impostas pelas políticas internacionais implementadas mundialmente por organismos financiadores, as quais primam pela universalização em contrapartida às políticas contra-hegemônicas que buscam produzir uma cultura nacional.

## **2.2- AS RELAÇÕES DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS E POLÍTICAS NACIONAIS - CAMPO DE TENSÕES**

Outro campo que forma o contexto das políticas Públicas da década de 90 são justamente as ações de organismos financiadores internacionais. O Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) são os mentores dessas ações. Na década de 90, foram financiadores de eventos educativos de abrangência internacional, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, cujas conclusões constituíram referência para a definição de políticas educacionais no Brasil. Fonseca (2001) esclarece sobre a convergência das tendências de

articulação e desenvolvimento propostas no projeto educativo que condiciona o crescimento dos países ao projeto de educação pautado nas demandas econômica, sociais, políticas e culturais. Segundo a autora, para que países como o Brasil se tornassem sustentáveis, atendendo as exigências para a sustentabilidade mundial, uma única proposta viável é apontada por esses órgãos internacionais: a preparação escolar rápida e de baixo custo.

Sendo assim, a interligação do contexto sócio-político e econômico com as ações dos organismos financeiros internacionais vêm “orientando” a implementação de “reformas” que se propõem a promover uma “verdadeira reestruturação” na área da educação nacional. A falácia pela “reforma” promovida por esses organismos estabelece como meta dar “rumos novos” à educação. Essas articulações estão em consonância com diretrizes internacionais que têm impulsionado o Brasil a implementar leis e Políticas Públicas que respondam a exigências de uniformização, como tem acontecido em países como Chile e Argentina. A implementação de ações como as de um currículo nacional fazem parte dessas propostas. Oliveira pondera que essa política é homogeneizadora e responde ao objetivo de “estandardização” educacional:

Geralmente, a implementação de um currículo nacional está ligada a uma perspectiva de desenvolvimento econômico e a uma certa ‘estandardização’ das instituições e do ensino como um todo. E via de regra, pode-se afirmar, que o estabelecimento de um currículo nacional configura-se, tanto como uma pressão de agências internacionais, quanto por um hábito de países subdesenvolvidos, em copiar currículos de primeiro mundo (OLIVEIRA, 2002:5).

Os documentos oriundos dessas políticas apontam para o pluralismo cultural, multiculturalismo/interculturalismo, ou ainda, diversidade cultural como uma forma de respeito a individualidades e às particularidades. No entanto, essas mesmas políticas têm difundido formas de organizar padrões/ parâmetros curriculares/ conteúdos básicos comuns e estratégias de avaliação centralizada nos resultados das escolas. As políticas de currículo nacional têm sido desenvolvidas, em diferentes níveis, nos EUA, na Grã-bretanha, no Canadá, na França, na Espanha, na Argentina, no Chile e no Brasil, dentre outros países. Apesar de não ser ação conjunta, sua implementação dá organicidade em razão dos atuais objetivos do capitalismo globalizado. Esses objetivos são destacados pelo Banco Mundial, conforme afirmação de Lopes:

Esses objetivos são claramente expressos nos documentos do Banco Mundial, que afirmam que os resultados da educação no mundo podem melhorar pela adoção de quatro importantes medidas: 1) estabelecimento de normas referentes aos resultados da educação; 2) prestação de apoio aos insumos que melhoram o rendimento, 3) adoção de estratégias flexíveis para a aquisição e a utilização dos insumos; 4) vigilância dos resultados. Pode-se verificar que as prioridades da educação são determinadas mediante análise econômica, estabelecimento de normas e cumprimento de tais normas (LOPES, 1999: 68).

O paradoxo entre “estandarização”, proposto pelas políticas internacionais e materializados no currículo nacional ou parâmetros curriculares nacionais, e o respeito à diversidade e particularidades emerge nas discussões do contexto nacional. Esses conflitos do século XXI apontam para a sociedade brasileira a questão como *diferença e diferente*, dos vários mundos que se chocam. Com intuito de incrementar a “educação para tolerância”, a ONU e a UNESCO elaboram documentos visando à formação da “Cultura da Paz”, como forma de analisar a multiplicidade de culturas no mundo. Lopes analisa a influência desses documentos nas reformas curriculares implantadas:

Muitas das reformas curriculares que apontam para a diversidade cultural são estimuladas por propostas da Organização das Nações Unidas (ONU) que, por intermédio de suas agências, tem desenvolvido ações que visam a uma ‘cultura para a paz’. A ONU proclamou 1995 como o ‘ano das Nações Unidas em favor da insegurança gerada pelo aumento do desemprego, da discriminação de grupos minoritários, da miséria, das desigualdades sociais, dos extremismos religiosos e da exclusão social, econômica e étnica. A tolerância foi considerada fator essencial de paz no mundo e definida como respeito aos direitos individuais e liberdade dos outros, reconhecimento e aceitação das liberdades individuais e apreço pela diversidade cultural, o que implica não conferir a nenhuma cultura, nação ou religião o monopólio do saber ou da verdade (LOPES, 1999: 61).

O perigo que se corre em relação à implementação da “Cultura da Paz” está na possibilidade desse enfoque se materializar no Multiculturalismo liberal (McLaren, 2000), pois este trata a diferença como uma “essência” que existe independentemente de história, cultura e poder, garantindo, previamente uma postura “politicamente correta”.

Atentos aos sinais resultantes dessas políticas, vários pesquisadores<sup>23</sup> têm nos advertido em relação à escolha do caminho que temos percorrido em direção ao reconhecimento do direito à diferença. Para tanto, devemos estar atentos/as não somente aos discursos (oficiais e não oficiais) e políticas dessa complicada relação entre desigualdade e diferença, bem como às implicações dela no contexto escolar que marginaliza e exclui.

Provavelmente as indicações quanto ao contexto criado pela globalização e pela ação de organismos internacionais têm influenciado a adoção de posturas conformistas. A educação transformadora deve ter uma posição mais arrojada, pois, segundo Santos, o inconformismo e o conflito são variáveis necessárias para a transformação:

Penso, pois, ser necessária uma teoria da história que devolva ao passado a sua capacidade de revelação, um passado que se reanime na nossa direção pela imagem desestabilizadora que nos fornece do conflito e do sofrimento humano. Será através dessas imagens desestabilizadoras que será possível recuperar a nossa capacidade de espanto e de indignação e de através dela, recuperar o nosso inconformismo e a nossa rebeldia (SANTOS, 1996:47).

Então, diante do quadro apresentado, a proposta de análises surge do diálogo com o discurso legal educacional, partindo dos textos oficiais, que são compostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os textos sugestivos representados pelos PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais, em especial, o destinado à Pluralidade Cultural. As análises procuram entender o posicionamento que tais documentos apontam para a orientação de práticas pedagógicas.

### 2.3. DIMENSÕES E CONCEPÇÕES DO MULTICULTURALISMO

O Multiculturalismo, no contexto das inconformidades apresentadas na seção anterior surge como um “movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional” (SILVA, 2002:85). Contudo, a concepção de Multiculturalismo não é unívoca, mas concebida de formas múltiplas. Essas diversas concepções encerram diferentes dimensões

<sup>23</sup> Entre eles McLaren (2000), Pierucci (2000), Gonçalves e Silva (2000).

multiculturais, ou seja, caracteriza a sua maior ou menor abrangência da estratificação social. Por não ser monolítico, o Multiculturalismo permite leituras diversificadas de seus significados e estruturação, dependendo do tipo da sociedade em que ele se apresenta e do contexto sócio-histórico do momento em que ele emerge, sendo visto “também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante”(SILVA, 2002:85).

Segundo Silva, teóricos como Thomas (1923); Thomas e Znaniecki (1918), Park e Burgess (1921) e Frazier (1932) entendem por uma sociedade multicultural um modelo prescritivo de integração social em sociedades etnicamente estratificadas. O mero reconhecimento da diferença não implica em respeito aos diferentes e nem à sua cultura: muito pelo contrário, esse reconhecimento poderá favorecer processos de hierarquização cultural nos quais a cultura do grupo social dominante é percebida como padrão de normalidade a ser incorporada pelo grupo cultural e racialmente dominado ou até promover *apartheids* sociais: aqui, as diferenças de raça, cultura, gênero e classe não são percebidas como exemplos de diversidade, espelho da riqueza humana, mas entendidas como desigualdades.

Para Silva (1995), além da idéia de uma convivência de culturas nacionalmente diversificadas, o Multiculturalismo constitui-se como uma das principais contribuições dos “movimentos sociais dos anos recentes”, os quais tornaram visíveis as formas pelas quais os diferentes grupos sociais constroem sua história. Segundo esse autor, a assimetria de poder que rege as relações entre esses grupos não permite caracterizá-los apenas como diferentes, mas, principalmente, como desiguais.

Nas sociedades estruturadas pela desigualdade social e cultural, os grupos sociais excluídos dos centros de decisão por questões econômicas e, sobretudo, por questões culturais problematizam e contestam de forma veemente a unidade nacional. É por isso que o Multiculturalismo é geralmente concebido como problemático por aquelas sociedades que, sendo culturalmente diversificadas, representam-se como monoculturais. (GONÇALVES E SILVA, 2000).

Diferentemente de países europeus como Holanda, Espanha e França, o Brasil e os Estados Unidos são países que possuem em comum um longo passado escravista. Nesses países a

agenda política do multiculturalismo incorpora componente importante como relações raciais, desigualdades, luta pela cidadania e o papel desempenhado pelo Estado.

Nesse sentido, Gonçalves e Silva (2000) salienta que o multiculturalismo é um movimento que expressa “a afirmação de uma subjetividade que luta contra a discriminação racial enquanto forma de exclusão”. Esse movimento surge em sociedades estratificadas nas quais “os grupos culturalmente dominados não se interessam mais em integrar-se ao modelo cultural dominante”; daí lutarem contra as desigualdades e pelo respeito à diversidade. Nessa perspectiva, o multiculturalismo representa a desagregação do movimento social em sua forma clássica. Na sua gênese, ele é um movimento político que luta pela garantia dos direitos do cidadão, consagrados pela Constituição.

Os estudos sobre multiculturalismo foram responsáveis, em grande parte, pelo fortalecimento da subjetividade e da auto-estima do grupo racial negro segregado ao mesmo tempo em que estimulavam o processo de crescimento da consciência crítica negra, em relação aos seus direitos de cidadão.

O multiculturalismo, nos Estados Unidos da América, nasce no âmago do movimento pelos direitos civis dos afro-americanos. Impulsionado fortemente pela atuação de líderes de seu grupo étnico/racial como Martin Luther King e Malcom X, contando com a decisiva contribuição de organizações negras como *Black Panther*, ele tornou-se um eficaz veículo de afirmação de identidade cultural e racial. As alianças estratégicas por ele estabelecidas com outros atores sócio-históricos coletivos e com instituições sociais, sindicais, políticas e religiosas vêm possibilitando-lhe influenciar, propor e participar da elaboração e gestão de políticas públicas voltadas para o respeito aos direitos dos cidadãos, consagrados na Constituição daquela sociedade.

McLaren (1997) identifica, no contexto da sociedade norte-americana, pelo menos quatro vertentes do Multiculturalismo:

- Multiculturalismo conservador;
- Multiculturalismo humanista liberal;
- Multiculturalismo Liberal de esquerda e
- Multiculturalismo Crítico e de resistência.

O *Multiculturalismo conservador* acredita nas inferioridades cognitiva, cultural e racial dos diversos grupos raciais quando comparados ao grupo racial branco. Defende ainda, a idéia de que tanto a unidade nacional quanto uma cidadania harmoniosa só serão possíveis quando esses diferentes grupos assimilarem as práticas culturais do grupo racial dominante. Santos infere:

As expressões de inferioridade dos não-brancos ou pobres não são abertas, diretas, mas camufladas sob a égide da ausência de valores familiares e excelência acadêmica (por bagagem cultural/intelectual inferior). A característica central desta posição é o esforço em assimilar qualquer indivíduo passível de assimilação aos padrões da classe média, branca (SANTOS, 2002:24).

Essa postura procura construir uma cultura comum, anulando as fronteiras através da deslegitimação das culturas externas à elite cultural branca. Contrapondo essa posição, McLaren enumera vários fatores que deixam a postura multicultural conservadora rejeitada. Em conformidade com o autor, *Multiculturalismo conservador* é inadequado para uma concepção revolucionária, na medida que utiliza o sentido de branquidade como uma norma invisível para julgar outras etnias. Seria “como uma norma invisível através da qual outras etnicidades são julgadas” (McLaren, 2000:114). O termo “diversidade” empregado por essa vertente do multiculturalismo, serve para encobrir a ideologia da assimilação que sustenta sua posição onde os outros grupos étnicos são reduzidos a acréscimos a uma cultura maior. Possui, ainda, a postura “monodiomático”, onde a língua do grupo dominante deveria ser a única língua oficial, descartando a questão bilíngüe. Assim, o multiculturalismo conservador não questiona o conhecimento elitizado, não interroga o regime dominante. Santos explica como essas características influenciam no pensamento social:

Ainda em sua perspectiva de ajuste social, os conservadores argumentam que a assimilação “abre portas” para a mobilidade econômico-social (com o conseqüente comprometimento da herança cultural dos grupos marginalizados envolvidos. Se tal prática não se concretiza na realidade social, o argumento para o fracasso “é a bagagem cultural” de tais grupos (SANTOS, 2002:25).

Assim, o *Multiculturalismo conservador* impregna na escola um padrão homogeneizador que desconsidera todas as questões relativas à pobreza, sexismo e racismo. Essas diferenças devem ser consensuais através da construção de uma cultura comum.



O *Multiculturalismo humanista liberal* é “baseado na igualdade intelectual entre as raças, na sua equivalência cognitiva ou na racionalidade iminente em todas as raças que lhes permitem competir igualmente em uma sociedade capitalista” (McLaren, 2000:119). Os integrantes dessa vertente acreditam que as desigualdades existentes na sociedade norte-americana configuram-se como o resultado da diferenciação das oportunidades de realizações educacional e social oferecidas aos indivíduos. Uma igualdade relativa entre os diferentes grupos raciais poderia ser alcançada através da aplicação de medidas de caráter universalistas de redistribuição de recursos sociais e econômicos. Para Santos (2002:28), “a igualdade pretendida pelos liberais permite que educadores e produtores culturais falem em diversidade, mas atrelando-a à normatização eurocêntrica” segundo a ótica do descaso:

Os liberais não podem negar a desigualdade inerente ao sistema de livre mercado, tentam naturaliza-la. Assim, não precisam assumir a responsabilidade pelas desigualdades existentes, pois essas são inerentes/naturais ao sistema mercantil, nenhum esforço humano consciente poderá elimina-las. Dito de outra forma, o mercado não pode evitar que existam miseráveis, excluídos ou marginais, o que pode fazer é gerenciar a miséria (SANTOS, 2002:29).

Já o *Multiculturalismo liberal de esquerda* é constituído por teóricos que entendem que as principais correntes do multiculturalismo, ao conceder relevância à igualdade racial, promovem o ocultamento das características e diferenças sociais, de classe, gênero e sexualidade. A diversidade é entendida aqui como algo evidente por si mesma e não como construída histórica e politicamente, mecanismos potentes, portanto, para criar significados. McLaren pontua:

Esta perspectiva, geralmente, situa o significado através da idéia de experiência “autêntica” na falsa crença de que a política de localização de uma pessoa, de alguma forma, garante previamente uma postura “politicamente correta”. (McLaren, 2000:121).

Essa postura ignora que a diferença seja construída sob aspectos histórico e cultural e as relações de poder. Desconsidera a cultura dominante e privilegia um conjunto não questionado de manifestações culturais de grupos oprimidos.

O *Multiculturalismo crítico e de resistência* é compreendido como a vertente multicultural que entende que as representações de raça, classe e gênero se constituem como o resultado de

lutas sociais ampliadas sobre signos e representações. É exatamente por esse motivo que essa vertente se propõe a exercer influência significativa nos processos de transformação das relações sociais, culturais e institucionais, aqui consideradas como geradores de significados. McLaren conceitua:

O multiculturalismo crítico e de resistência também se recusa a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual. O multiculturalismo de resistência não compreende a diversidade como uma meta, mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. Ele tem de estar atento à noção de “diferença” (McLaren, 2000:123).

Assim, o *Multiculturalismo crítico* percebe a escola como um campo de conflito onde o currículo ocupa um papel central por ser onde as relações sociais de poder se expressam. Questões ligadas à cultura, conhecimento, poder, ideologia, discriminação, racismo e sexismo precisam ser re-escritas para esclarecer como determinantes de raça, classe social, gênero, etc segregam e estabelecem dinâmicas de poder em suas relações. Santos explica como essa postura se apresenta na escola:

O multiculturalismo crítico ao propor a intervenção neste conflito social através do questionamento e desafio de um discurso, muitas vezes, liberal que busca tão somente legitimar um processo de homogeneização cultural, pretende também buscar propostas de hibridização cultural nos currículos (SANTOS, 2002:38).

A perspectiva teórica que adoto para analisar as diversas relações estabelecidas entre Política Pública, Educação e relações raciais converge com o pensamento de McLaren na sua classificação de Multiculturalismo crítico e de resistência. O simples reconhecimento do caráter multicultural da sociedade em que vivemos não é, de fato, relevante. Do mesmo modo, não basta que a escola reconheça o quão diversificado é sua clientela (seja por gênero, classe ou raça) e como são diferentes as culturas que aí convergem. A simples presença física dos alunos já se constitui como uma evidência para tal fato. A proposta Multicultural Crítica pretende avançar do aspecto de contribuição para uma postura transformadora.

O reconhecimento dessa questão deve ser acompanhado por política de respeito aos diferentes e por uma mudança de atitude perante eles. Caso isso não ocorra, é pouco provável que a escola consiga criar mecanismos eficazes para transformar as relações de dominação e exclusão, seja no

âmbito escolar, seja no social. Além disso, sem a mediação do Estado com propostas sensíveis ao multiculturalismo crítico é praticamente impossível que se efetivem, tanto na esfera educacional quanto na sociedade ampliada, as práticas inclusivas propostas.

#### 2.4. ARCABOUÇO JURÍDICO NORMATIVO: DISCURSOS E PRÁTICAS

A necessidade de análise de textos legais se apresenta fundamentalmente por consequência de leis que supostamente não passaram de textos que não se materializaram em seu objetivo principal: a minimização da discriminação racial. No senso comum, até mesmo de forma ridicularizante, circulam ditados que reforçam essa ideologia tais como “o papel aceita qualquer coisa” ou que a “lei Áurea foi assinada a lápis e pode ser apagada a qualquer momento”. Todavia, os textos legais se tornam relevantes para o entendimento dos avanços conquistados em prol de políticas antidiscriminatórias no âmbito geral e, em específico, no campo da educação.

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2001: 9).

O processo histórico-social brasileiro marcado pela escravidão deixa como herança o preconceito e a discriminação racial. Esses aspectos são encobertos por uma mitológica concepção, advinda do longo processo de escravidão, de que o Brasil seria um país onde todos teriam direitos e oportunidades iguais. Isso dificultou a militantes, advogados e estudiosos das relações interétnicas comprovarem os atos discriminatórios, e consequentemente, criminalizar essas ações através de canais legais. Como lembra Silva Jr: “A inscrição de princípios não-discriminatórios e as reiteradas declarações de igualdade têm sido insuficientes para estancar a reprodução de práticas discriminatórias na sociedade brasileira” (SILVA JR, 1998: VI).

Embora muitas reivindicações não fossem atendidas, a Constituição de 1988 representou uma vitória dos ativistas dos direitos civis. A Constituição Federal de 1988 foi alcunhada de “Constituição Cidadã”. Porém, a prática discriminatória aliada à exclusão social impede muitos brasileiros de terem uma vivência plena da sua cidadania. É possível afirmar que a “Carta Magna” incorpora algumas das históricas reivindicações dos Movimentos Negros no que diz respeito à discriminação racial, o que demonstra um avanço dessa matéria no âmbito do poder legislativo.

Convém destacar os pontos da Constituição que inauguram as discussões sobre as desigualdades. O Artigo III estabelece como objetivo do governo: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. O Título II, Artigo 5, referente aos direitos civis e liberdades, foi o mais elaborado em toda história da Constituição. O Parágrafo XLI ordena a punição de discriminação: “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais” O Parágrafo XLIII esclarece a ambigüidade das Constituições anteriores em relação à discriminação: “a prática do racismo constitui crime [...] sujeito a penas de reclusão, nos termos da lei”.

No que se refere especificamente à Educação no artigo 27, inciso I, a Constituição destaca que os conteúdos curriculares da Educação Básica deverão observar “a difusão de valores fundamentais no interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos de respeito ao bem comum e a ordem democrática”.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é uma das mais avançadas quanto aos temas do respeito à diferença e do combate à discriminação. O Brasil teve participação ativa nas reuniões mundiais sobre os direitos humanos e sobre as minorias.

Entretanto, no texto constitucional existe um confronto entre o individual e o coletivo. O texto mostra a preocupação com o bem estar social e a ordem que são elementos de conduta coletiva. Concomitantemente, sinaliza para a percepção e respeito às diferenças individuais que poderão ser penalizadas caso sejam desprezadas ou discriminadas. É possível depreender a dificuldade de análise no discurso oficial e a dimensão dos *valores fundamentais* a serem difundidos de acordo com o *bem comum*. Aliás, é notório que a relação de poder envolvido na regulamentação e implementação das leis, inclusive a ação do movimento social, fizeram com

que avanços fossem apresentados pelos textos, contudo, há um descompasso com ações implementadas na vida dos negros desde a abolição da escravidão.

Silva Jr (2002) ilustra essa posição por meio da Constituição de 1934, pois houve antagonismo na sua implementação, já que esta constituição “promulgada por um colegiado popular, uma assembléia constituinte, consigna o repúdio à discriminação racial, ao mesmo tempo em que prescreve o ensino da eugenia (ideologia que preconiza a idéia de pureza racial) e fixa restrições étnicas na seleção dos imigrantes” (SILVA JR, 2002:9).

Prosseguindo na historicização, o autor ainda coloca os avanços da Constituição de 1988 nas conquistas onde movimentos dos portadores de deficiências, dos idosos, das mulheres e dos índios conseguem “dispositivos constitucionais de igualdade material<sup>24</sup>, em ações afirmativas destinadas a assegurar a igualdade de oportunidades e de tratamento da discriminação no sentido de pautar a temática da igualdade racial na agenda do Estado brasileiro” (Idem, 2002:11).

Porém, apesar desse avanço quanto à questão racial, o autor descreve as dificuldades judiciais para enquadrar o crime de racismo como tal, na sociedade brasileira, graças a erro semântico, “ao disciplinar a matéria de violação de direitos fundada em atributos da pessoa, notadamente no que diz respeito à raça e/ou cor, o constituinte de 1988 incorreu em impropriedades semânticas que dificultam uma apreensão satisfatória do tema” (Ibidem, 12).

Portanto, inferindo da Constituição Nacional constatam-se avanços na regulamentação de seus artigos que atentam ao respeito da diversidade e combate ao preconceito e a discriminação racial. Porém, esses avanços esbarram no campo interpretativo e semântico para que as sanções sejam concretizadas.

A Lei número 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, tem como desafio regulamentar a atuação da União para gerir o modelo educacional brasileiro e estabelecer, em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios, diretrizes que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, fazendo-se assim necessário o exame de seus artigos.

No seu artigo 26, a referida lei aponta: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e

---

<sup>24</sup> Vide a proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos (Art 7º) e as cotas para portadores de deficiências no serviço público (Art 37).

estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais, *da cultura*, da economia e da clientela” (LDB - Artigo 26 grifo meu).

No trecho acima, percebe-se a intenção da legislação em regulamentar os conteúdos de base nacional comum que comporiam o “núcleo comum” nacional. Segundo Silva (1995), essa posição vem em oposição às teorias modernas de currículo que abolem as generalizações de conteúdos para todas escolas do país. O artigo dispõe ainda da necessidade de se ter uma organização curricular nacional, porém com uma parte diversificada que contemplaria o regional e o local. Com relação a esse aspecto, esse artigo mantém a orientação anterior da Lei 5692/71.

Na Lei 9394/96, a orientação no inciso 4º, que trata do estudo de História do Brasil, considera que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”.

Já a 10.639/03 altera a Lei 9394/96 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”. O intuito é de que a temática sobre a história da África seja contemplada no cotidiano escolar, além de institucionalizar que o “calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da consciência Negra’.”<sup>25</sup>. Em relação a isso, Silva (2004) pondera:

Embora reconheçamos que os dispositivos legais por si sós não garantem mudanças culturais e pragmáticas e que há profundas e estruturais limitações na utilização de “datas comemorativas”, a inserção do dia 20 de novembro no calendário escolar poderá contribuir para expandir o debate ou alertar para o outro lado da história que tradicionalmente tem ficado à margem do currículo escolar: trata-se do resgate da memória do zumbi e do quilombo de Palmares, ícones da resistência da escravidão no Brasil (SILVA, 2004:49).

A inclusão do 20 de novembro no calendário escolar descaracteriza a postura redentora da Princesa Isabel através das comemorações do 13 de maio, dia da Abolição da escravatura. Tal mudança evidencia postura de resistência do povo negro que vinha sendo negada nos estudos históricos, ‘ a abolição da escravatura está em consonância com uma perspectiva positivista,

<sup>25</sup> Vale notificar que, como resultado da militância negra ituiutabana o dia 20 de novembro além de constar no calendário municipal é considerado dia facultativo mesmo antes da referida lei.

linear e factual, na qual o foco dos fatos históricos plasma-se num herói eleito pela tradição colonialista de nosso país, desprezando a cultura e todo o processo de mobilização e potencialidade organizativa dos grupos subjugados” (Idem: 49).

Apesar desses avanços, a LDB 9394/96 não trata da especificidade, fator prioritário para atacar a desigualdade racial brasileira: o Mito da Democracia Racial. Atenção especial deve ser dada às interpretações do discurso, para que se possa ir além da superficialidade da assimilação ou acomodação<sup>26</sup> de culturas subjugadas pelo domínio eurocêntrico. O mau uso dessas especificidades culturais, que teriam a pretensão de promover, resgatar e libertar, poderia, como foi feito historicamente, iniciar um potencial destrutivo cujos alvos seriam os indivíduos e os grupos frágeis, subordinados, oprimidos, discriminados e estigmatizados.

Segundo análises da LDB, pode-se afirmar que, em relação à diversidade cultural, o documento aponta para a necessidade de colocar em debate, no interior da escola, essas diferenças que estão sendo ressaltadas por um contexto de mudanças sócio-político-financeiro e cultural. Porém, a LDB não especifica as diretrizes que dariam sustentação teórica a essa legislação. De acordo com os “propósitos” dos legisladores ou governantes esse documento pode assumir a conotação discursiva progressista e ter interpretações inovadoras, seguindo o perfil multicultural crítico num sentido de transformação da realidade. Contudo, em outra vertente de análises, poderia até mesmo assumir uma postura conservadora de privilégios constituídos historicamente com ações liberais implementadas.

## 2.5. PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais: implantação e possibilidades...

Pautados na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), surgem os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que apesar de não serem normativos em relação à legislação do Estado, chegam às escolas com esse caráter e é assumido como instrumento legal pelos diretores e professores. Segundo Santos (2002), esses documentos são relevantes à medida que neles se

<sup>26</sup> Ribeiro destaca em seu trabalho que principalmente na década de 30 as reivindicações do Movimento Negro não passavam de “idéia de transgredir as barreiras impostas pelo preconceito. Buscando, entre outras coisas, a consolidação da ordem social competitiva” (Ribeiro, 2000:72).

verifica a formalização da política educacional voltada para percepção das diferenças culturais existentes no interior da escola.

O processo de construção dos PCNs está longe de poder ser reconhecido como democrático ou participativo. O histórico da elaboração dos PCNs não foi muito tranquilo. Porém, os PCNs são postos como inovações no campo educacional, com ênfase nas mudanças curriculares e nos processos de organização do sistema de ensino. Contudo, essas mudanças não parecem se materializar na vida da escola, como argumenta Santos:

Quando discutimos as Políticas Públicas hoje para o Ensino fundamental, o que parece mais surpreendente nessas políticas não é o grau de alienação que elas produzem, não é o fato de estarem formando sujeitos passivos ou em conformidade com os critérios de mercado ou com os interesses das elites. O mais surpreendente é o seu baixo impacto na realidade escolar (SANTOS, 2002:8).

Portanto, buscarei investigar as inovações educacionais com ênfase nas mudanças curriculares a respeito da Pluralidade cultural e sua implementação na escola:

Ainda que admitindo ser o Brasil marcado pela desigualdade social, pela diversidade cultural e por grande dimensão territorial, o documento insiste na importância de cada estudante ter acesso aos conhecimentos socialmente elaborados, tanto aos que fazem parte da cultura brasileira e sejam vistos como relevantes, como aos que fazem parte do patrimônio universal da humanidade (MOREIRA, 1976:19).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são documentos apresentados como meta educacional para a qual devem convergir as ações da escola. A proposta governamental de utilização seria como recursos para adaptações ou elaborações curriculares das secretarias de educação e, conseqüentemente, da instituição escolar. A concretização dessa proposta se daria pela adaptação curricular para sua particularidade da sala de aula, refletida no plano diário.

O conjunto de propostas dos PCNs é apresentado aos profissionais da educação como uma inovação. Detona discussões sobre temas como problemas ecológicos, sexuais, ética e convívio social, buscando solucioná-los nas atividades educacionais. O tratamento dado a essas



temáticas na escola é sob a forma de *temas transversais*. O argumento usado pelo documento para justificar a escolha desses temas é a urgência social, pois são questões graves que se apresentam como obstáculos à concretização da plenitude da *cidadania*. O intuito é que ensino e aprendizagem, no Ensino Fundamental favoreçam a compreensão da realidade e a participação social.

Lucas (2001), em seu estudo, afirma que a proposta de “inclusão do trabalho com temas transversais na estrutura curricular das escolas brasileiras não é um a novidade” (p. 2). A autora retorna a embates que aconteceram no final do século XIX, quando se discutia sobre o fato de os conteúdos apresentarem caráter utilitarista ou humanista<sup>27</sup> durante a criação da escola pública. A autora evidenciam pretensão caráter inovador das temáticas abordadas nos PCNs, porém, destaca que isso não expressa o real conflito entre forças produtivas e relações sociais de produção da nossa organização social:

O procedimento, em ambos momentos [o momento da criação da escola pública no passado e a implementação dos PCNs no presente], não diferente, pois despreza-se o verdadeiro conflito entre forças produtivas e relações sociais de produção, que põe em questão os fundamentos da própria organização social, e priorizam-se problemas éticos, ambientais, culturais, de convívio social, sob o título de *temas transversais*, que, mesmo sendo reais, não deixam de ser apenas manifestações fenomênicas da difícil convivência humana e que não se explicam por si mesmos. Trata-se da inversão, na consciência, da essência pelo fenômeno (LUCAS, 2001:7).

Atentando para a delicadeza que os temas eleitos como transversais trazem para os debates educacionais e uma vez cientes, os educadores, de que tal estratégia foi adotada de forma parecida anteriormente, deve-se ponderar sobre a postura adotada no documento. A preocupação da proposta dos PCNs é trazer à tona debates que afligem a sociedade atual como: Meio Ambiente, Sexualidade e Pluralidade Cultural, levantando questões para que professores se subsidiem de argumentos para lidar com menos preconceito sobre esses assuntos, como pode ser observado pelo fragmento abaixo:

---

<sup>27</sup> Essa discussão permeou o início da escola pública quando houve embate entre alguns teóricos que se dividiam entre privilegiar entre ensino de ciência ou humanidades como filosofia e da moral e cívica na formação do aluno

A aplicação e o aperfeiçoamento da legislação são decisivos, porém insuficientes. Os direitos culturais, a criminalização da discriminação atendem aspectos referentes à proteção de pessoas e grupos pertencentes às minorias étnicas e culturais. Para contribuir nesse processo de superação da discriminação e de construção de uma sociedade justa, livre e fraterna, o processo há de tratar do campo social, voltados para a formação de novos comportamentos, novos vínculos, em relação àqueles que historicamente foram alvo de injustiças, que se manifestam no cotidiano (Brasil, 1997a).

A aceitação em texto oficial de que alguns grupos foram discriminados e que foram tratados de forma preconceituosa constitui um avanço em termos de superação do Mito da democracia racial e do eurocentrismo. Sobre a transversalidade, Silva argumenta que “as questões raciais e a cultura afro, ao lado de outros enfoques étnicos, de gênero e dos diferentes, devem ser trabalhadas de forma transversal e não se restringir apenas a abordagens esporádicas e pontuais das datas comemorativas e conduzidas, sobretudo pelo enfoque do livro didático” (SILVA, 2004). Porém, para que isso se efetive de forma a desconstruir estereótipos já cristalizados, faz-se necessário a implementação de um conjunto de estratégias que possibilitem revisão curricular, análise de material didático e formação continuada.

Portanto, de acordo com as diretrizes dos PCNs, a escola contribuiria para que princípios constitucionais de igualdade fossem viabilizados, através de ações onde se trabalharia com questões da diversidade cultural, oferecendo ao aluno oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiro, participante de grupos culturais específicos. A ação de valorizar as diversas culturas presentes no Brasil propiciaria ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua auto-estima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesa e expectativa indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais.

Com certeza o reconhecimento e a compreensão histórico-cultural de determinado grupo racial e cultural pode promover o resgate da auto-estima e da formação da identidade dos envolvidos (CAVALLEIRO, 2000). Todavia, essas ações não justificam em todo o complexo de componentes da escola que, até hoje, privilegiou a cultura européia, como evidencia seu aparato curricular. Conforme Pinto, é fulcral para esse processo de mudanças paradigmáticas acerca do enfoque cultural a preocupação com a formação do profissional para lidar com o ambiente multicultural:

Nesse contexto, emerge também a questão do preparo do professor para lidar com situações de discriminação, para entender o alcance e o significado desse fraco desempenho escolar, e, sobretudo, as repercussões que tais acontecimentos possam vir a ter no autoconceito desse alunado, e conseqüentemente, no seu desempenho na escola e na vida. Os poucos estudos que vêm se debruçando sobre esse tema têm demonstrado que o professor em geral, seja por insegurança sobre como agirem determinadas situações acaba se omitindo. Fato sumamente preocupante, se levarmos em conta a sua importância no sentido de despertar nos alunos uma consciência crítica em relação às discriminações, proporcionar-lhes uma visão não estereotipada dos povos, das religiões, das etnias, enfim no seu papel de mediador, de transmissor de valores (PINTO, 2000:50).

Além da questão da formação dos profissionais, Munanga alerta para os demais materiais da ação pedagógica:

Sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam o mesmo conteúdo viciado, depreciativo e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental... No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (MUNANGA, 2001:8).

Completando as dificuldades de mudança de postura frente à diversidade cultural os currículos configuram-se como ponto polêmico. No campo de propostas curriculares percebe-se a disputa de poderes e de concepções. Assim, a proposta apresentada é resultado desses conflitos. Até mesmo a "eleição" de determinados temas em detrimento de outros se configura em vitória de determinado pensamento. Se esses temas eleitos são legítimos ou não, depende da posição adotada pelo professor. Nesse sentido, Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados por um grupo de intelectuais onde, ainda que se lidassem com as diferenças, existiam vozes discordantes. A esse respeito Santos assevera:

A pretensão de um projeto nacional configura-se como inviável, não porque vivemos em um país de dimensões continentais, mas porque o próprio processo de elaboração curricular só pode ser pensado em uma dinâmica constante de construção e reconstrução que se inviabiliza, quando se cristaliza em propostas como a dos Parâmetros (SANTOS, 2002:9).

Na perspectiva apontada pelo documento, a escola é importante local para construção de cidadania. A partir desse princípio, a escola necessitaria assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira, no âmbito nacional e regional, como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade. É nesse universo que o aluno vivencia situações diversificadas que favorecem o aprendizado, para dialogar de maneira competente com a comunidade, aprender a respeitar e a ser respeitado, a ouvir e a ser ouvido, a reivindicar direitos e a cumprir obrigações, a participar ativamente de vida científica, cultural, social e política do país e do mundo. E a escola assume um papel importante, segundo Santos:

É tarefa da escola fazer com que a História seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos. É necessário romper o silêncio a que foram relegados negros e índios na historiografia brasileira, para que possam construir um a imagem positiva de si mesmos (SANTOS, 2001:107).

Assim o Documento Introdutório dos PCNs aponta a adequação dos conteúdos à cultura vem a partir do reconhecimento das diferenças que convivem no espaço escolar, resultantes de um processo de socialização e do desenvolvimento individual.

A escola preocupada em fazer com que os alunos desenvolvam capacidades ajusta sua maneira de ensinar e selecionar os conteúdos de modo a auxiliá-los a se adequarem às várias vivências a que são expostos em seu universo cultural; considera as capacidades que os alunos já têm e as potencializa; preocupa-se com aqueles alunos que encontram dificuldade no desenvolvimento das capacidades básicas (Brasil, 1997a:69).

A preocupação com a diversidade cultural aparece nas orientações didáticas, considerando-a como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. O documento coloca a diversidade ligada ao princípio da equidade, procurando salientar a importância de que o educador considere, em seus planejamentos, os fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno. O princípio da equidade apontado pelo documento deveria ser mais bem detalhado para facilitar sua compreensão e efetivação:

A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças – não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento. Concluindo, a atenção à diversidade é um princípio comprometido com a equidade, ou seja, com o direito de todos os alunos realizarem as aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento e socialização (Brasil, 1997a:97).

Durante vários anos, os educadores foram formados através de uma visão homogeneizadora e linear. Essa suposta neutralidade imposta pela formação dos educadores, fez com que valores básicos da composição pluriétnica da sociedade brasileira fossem ignorados. Valorizou-se um currículo monocultural e eurocêntrico, que privilegia a cultura branca, masculina e cristã, menosprezando, nas atividades do cotidiano escolar, as demais culturas. As culturas não brancas foram relegadas à inferioridade no interior da escola. Concomitantemente, aos povos não brancos foram determinadas as classes sociais inferiores da sociedade. Questões relacionadas com as diferenças e seu tratamento no cotidiano escolar são objetivos prioritários para a formação profissional do educador. Esse educador terá que, no seu desempenho profissional, tratar a tensão entre a perspectiva de defesa do direito à diferença com o combate à desigualdade social, racial e cultural. Como Gomes diz:

Não se pode pensar em uma educação que contemple a cidadania se partimos do pressuposto de que as questões colocadas pela população negra, pelas mulheres, pelos portadores de necessidades especiais devem ser tratadas pela escola simplesmente para atender à reivindicação desses sujeitos. Mais do que isso, é preciso garantir a equidade social. Discutir direitos civis (GOMES, 2001:93).

Para corresponder aos princípios explicitados neste parâmetro introdutório, o texto é finalizado demonstrando que um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental seria valorizar a pluralidade cultural:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (Brasil, 1997a:107).

Enfim, no documento introdutório são apresentadas as características principais que permeiam a composição dos demais documentos. Existem algumas características que são marcantes nesse texto. A partir dessas considerações gerais propostas pelo documento introdutório, é possível perceber que os demais documentos guardam uma grande proximidade conceitual entre si que perpassam, como básico, a área do conhecimento, os objetivos gerais e os específicos do Ensino Fundamental, os critérios de avaliação e as orientações didáticas. Esse esquema é recorrente em todos os documentos, preservando assim um perfil comum e organizacional para os textos.

O documento introdutório apresenta uma função definida: persuadir o professor a aderir às idéias vinculadas pelo documento. Compreendendo as possíveis ações de resistência, que aparecem em todos os campos em que se perpassam lutas de poder, Santos (2000) infere:

O Documento Introdutório (1997), busca a adesão do professor por meio de vários argumentos. Inicialmente são apresentados dados estatísticos sobre taxa de promoção, repetência e evasão, são enfatizados os problemas das distorções idade/série e o baixo desempenho dos alunos no SAEB (Sistema de Avaliação Educacional Brasileiro) em 1995, em relação às habilidades de leitura e de matemática. Além disso, a proposta coloca-se na busca de superação das contradições nas propostas curriculares estaduais e municipais... (SANTOS, 2000:10).

Cumprindo seu papel de persuasão, o Documento Introdutório elenca pontos que mostram o "caráter inovador" das propostas empreendidas. Há uma orientação para conteúdos trazerem à

tona discussões de temas que foram eleitos como necessários para que a escola cumpra seu papel social. Esses temas teriam o tratamento transversal<sup>28</sup>. Essa escolha teria sido feita por essas temáticas estarem ligadas a problemas sociais emergentes tanto para a comunidade nacional quanto universal. Esse documento aponta ainda para que sejam eleitos temas locais para integrar os Temas Transversais. A falta de compreensão pelo professorado quanto à viabilidade de implementação da transversalidade pode levar à prática para ações esporádicas que “remete aos aspectos da descontinuidade da reflexão que envolve as relações raciais e educação (SOUZA, 2000:42). A produção científica constata que as atividades no cotidiano escolar estão pautadas em ações que são esporádicas. Na realidade, não se configuram como práticas que perpassem, de forma interdisciplinar todos os conteúdos da escola, tornando-se, assim, uma prática cotidiana.

Com relação ao documento referente à *Língua Portuguesa*, é demonstrada a preocupação de que as diversas linguagens sejam aglutinadas ao trabalho pedagógico, procurando a “democratização social e cultural” como trecho ressalta:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (Brasil, 1997b:23).

Quanto ao domínio da língua, Munanga (2001) conjectura a respeito do impacto do modelo eurocêntrico sobre a falta de memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos/as afro-descendentes, apagados no sistema educativo. Concebendo o problema de forma idêntica, Frantz Fanon (1983) dá ênfase ao binômio Negro e linguagem. Em seu estudo sobre os negros antilhanos, Fanon relata sobre o processo de apossar da linguagem porque passaram os escravos africanos desapropriados de sua língua e posteriormente “aculturado” na língua do colonizador e como isso representava *status*:

<sup>28</sup> “A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e ao contato intelectual com tais valores” (PCN-Introdutório, 1997:64).

Um homem que possui a linguagem possui também o mundo que esta linguagem abrange e que através dela se exprime. Vê-se onde queremos chegar: a pose de uma linguagem representa um poder extraordinário. Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura. O Antilhano que quer ser branco o será tanto mais na medida em que tiver assimilado o instrumento cultural que é a língua. Lembro-me, há pouco mais de um ano, em Lyon, após uma conferência onde havia traçado um paralelo entre a poesia negra e a poesia européia, de um camarada metropolitano que dizia calorosamente: 'No fundo você é um Branco'. O fato para mim de ter estudado através da língua do Branco uma questão tão interessante, me dava o direito de *cidadania* (FANON, 1983: 33).

Assim, "possuir a língua", nesse contexto, configura-se como o domínio aos códigos e senhas de "acesso" ao mundo "cultural" que está além do que é da "cultura popular". Nesse sentido, a linguagem é veículo de comunicação de valores e padrões aceitos pela comunidade.

No documento sobre Língua Portuguesa, a língua aparece como possível veículo de valores e preconceitos. Para tanto é ressaltado nos objetivos gerais: "Conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia" (Ibidem: 42). Portanto, esse documento salienta a necessidade de se atentar para que a Língua possa ser veículo de representações, concepções e valores socioculturais, além de possibilidade de intervenção social. O documento se posiciona favorável a que as equipes pedagógicas das escolas trabalhem os temas e projetos por meio de textos críticos e reflexivos:

Há conteúdos que podem ser trabalhados em situações de reflexão sobre a língua, com o objetivo de conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero e etnia, explicitando, por exemplo, a forma tendenciosa com que certos textos tratam questões sociais e étnicas, as discriminações vinculadas por meio de campanhas de saúde, os valores e as concepções difundidos pela publicidade, etc (Ibidem: 46).

Assim, a Língua Portuguesa apresenta-se como possibilidade instrumental de intervenção em todos Temas Transversais, como ferramenta para a viabilização das análises e reflexões em todo tipo textual que se apresente. Contudo, essa postura revela-se fragilizada pela falta de



compreensão da implementação da transversalidade e pela falta de formação profissional que resguarde o convívio e entendimento de diferentes linguagens, como a oralidade que é marcante na tradição africana.

Já o *Documento de Matemática* teria um papel indissociável da formação das capacidades intelectuais tanto quanto da formação básica do cidadão brasileiro. Como o nosso país tem uma formação pluriétnica que origina diferentes modos de vida, isso passa a ser um desafio para a educação matemática:

Desse modo, um currículo de Matemática deve procurar contribuir, de um lado, para valorização da pluralidade sociocultural, impedindo o processo de submissão no confronto com outras culturas; de outro, criar condições para que o aluno transcenda um modo de vida restrito a um determinado espaço social e se torne ativo na transformação de seu ambiente (Brasil, 1997c: 30).

Assim, o *Documento de Matemática* enfatiza que o trabalho meramente acadêmico, de forma isolada, sem conexão entre as áreas do conhecimento pouco tem contribuído para a conquista da cidadania.

Com relação à Pluralidade Cultural, o documento procura enfatizar a necessidade de aproximar o saber escolar do universo cultural do aluno. Desconstruindo o preconceito de que a Matemática seria o conhecimento produzido exclusivamente por determinados grupos sociais ou sociedades mais desenvolvidas, apresenta o trabalho com a História da Matemática e a Etnomatemática<sup>29</sup> como dinâmicas da produção desse conhecimento de forma histórica e social. Como Halmenschlager afirma:

A perspectiva da Etnomatemática é ampla e, portanto, não se limita a identificar a Matemática criada e praticada por um grupo cultural específico, restringindo-se a essa dimensão local. Considera a matemática acadêmica uma entre outras formas de Etnomatemática. Além disso, os saberes matemática dos estudantes, construídos na sua prática cotidiana, no mundo social mais amplo, são também incorporados aos conhecimentos transmitidos pela escola (HALMENSCHLAGER, 2001:27).

<sup>29</sup> Ver Halmenschlager, Vera Lucia da Silva. *Etnomatemática: uma experiência educacional*. São Paulo: Summus, 2001.

Portanto, a visão da Etnomatemática avança no sentido de aceitar, numa perspectiva pedagógica, que o uso de conceitos aritméticos como estratégias matemáticas comumente usadas pelas diferentes culturas não deve ser visto como limitações ou carência de habilidades cognitivas, mas entendido como modalidade particular ou coletiva de compreender o mundo. Muitos pesquisadores acreditam que essa possibilidade pode até aumentar a aprendizagem desse conteúdo<sup>30</sup>. Todavia, retorna-se no papel da formação continuada como entrave para sua implementação, pois os profissionais necessitam de fundamentação teórica para modificar sua prática.

O *Documento de Ciências Naturais* intenta explicar os fenômenos naturais e confrontá-los com as diversas explicações, trabalhar a idéia acerca do seu corpo e dos modos de realizar transformações no meio. Dessa forma, os conteúdos convergiriam para o ensino de atitudes e valores com intenção de formar a cidadania. A diversidade seria levada em consideração conforme trecho:

Em Ciências Naturais é relevante o desenvolvimento de posturas e valores pertinentes às relações entre os seres humanos, o conhecimento e o ambiente. O desenvolvimento desses valores envolve muitos aspectos da vida social, como a cultura e o sistema produtivo, as relações entre o homem e a natureza. Nessas discussões, o respeito à diversidade de opiniões ou às provas obtidas por intermédio de investigação e a colaboração na execução das tarefas são elementos que contribuem para o aprendizado de atitudes, como responsabilidade em relação à saúde e ao ambiente (Brasil, 1997d:35).

O histórico da inferiorização de algumas raças realizado no capítulo anterior procurou enfatizar como a Ciência foi colaboradora para a construção dos estereótipos discriminatórios. Assim, é de fundamental importância estar atento às colaborações desse conteúdo para desconstrução de estereótipos discriminatórios. Porém, o documento se abstém de colocar algum parecer mais aprofundado sobre a questão da diversidade, esquivando-se de criar o conflito intelectual possível por questionamentos provenientes desse conteúdo.

<sup>30</sup> Win Neeleman (1993) tese de mestrado da Unesp – Rio Claro ou Jean Lave (1991) trabalho sobre o uso cotidiano da Matemática.

Já o documento sobre *História e Geografia* mostra no seu histórico a relação de poder nas escolhas de seus conteúdos. Por vários anos a História se dividiu em História Civil e História Sagrada. Havendo no regime republicano a prioridade era a busca do nacionalismo patriótico. Assim uma mescla de idéias morais e religiosas. Como relata trecho:

A consolidação dos estudos sociais em substituição a História e Geografia ocorreu a partir da Lei n 5.692/71, durante o governo militar. Os estudos sociais constituíram-se ao lado da educação moral e cívica em fundamentos dos estudos históricos, mesclados por temas de Geografia centrados em círculos concêntricos. (Brasil, 1997f: 26).

Apenas na década de 80 foram reformulados e retornando a História e Geografia. Entre seus objetivos “pretende-se que os alunos gradativamente possam ler e compreender sua realidade posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente” (Brasil, 1997 f: 41). Assim enumera-se como objetivos:

Organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;

Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia (Brasil, 1997 f: 41).

Entendo que a potencialidade transformadora de conteúdos como História e Geografia são abafados por uma visão eurocêntrica e conteudista vigente em nossas escolas. As indicações da Lei 10.639/03 são para suprir esta lacuna e deficiência.

A preocupação do documento sobre *Artes* é favorecer o conhecimento das artes de culturas de outros povos, facilitando a compreensão dos modos de pensar e agir dos mesmos e vivenciar a diversidade da imaginação humana. A arte, além de estar ligada à experiência estética, está ligada ao fenômeno artístico como atividade humana:

A experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos (Brasil, 1997i: 44).

A arte, como elemento privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas distintas, favorece a percepção das diferenças e semelhanças nos produtos artísticos e concepções estéticas. Então, o ensino de artes levaria, segundo o documento, em consideração o fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar o patrimônio cultural do universo natural, identificando os diferentes padrões artísticos e estéticos. O documento ainda mostra como artes poderia contribuir para organizar informações e documentos ao reconhecer e compreender a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias. Como o trecho ressalta:

Diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias bem como, a arte na sociedade, considerando os produtores em arte, as produções e suas formas de documentação preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos (Brasil, 1997i: 57).

No texto, o *Documento de Artes* atenta às diversidades de expressão, inclui os jogos populares de movimentos e cirandas, visando a valorizar as manifestações populares, bem como a contextualização da dança como uma manifestação autêntica e representante de determinadas culturas, em diferentes épocas. Nesse sentido são destacadas atividades como:

Utilização e criação de letras de canções, parlendas, raps, etc., como portadoras de elementos da linguagem musical; Brincadeiras, jogos, danças, atividades diversas de movimento e suas articulações com os elementos da linguagem musical (Brasil, 1997i: 79).

Sumariamente é possível afirmar que os documentos guardam, além da estrutura formal, uma proximidade também conceitual. Existem preocupações que envolvem todos os documentos. A escola é convocada a assumir a “*formação de cidadãos*” em todos os documentos. Todavia, não fica explícito que tipo de cidadão se quer formar. Pode-se sair de extremos como a formação do cidadão competitivo, para o âmbito produtivo e até para o cidadão cooperativo.

O conhecimento da diversidade também permeia todo corpo documental, guardando suas especificidades de conteúdos. Existe uma preocupação de se possibilitar a interlocução entre o

conhecimento local e global. Porém, os documentos não se arriscam a tratar questões de poder que estão nos contornos desse envolvimento.

Em que pensem essas limitações, os PCNs abrem novas perspectivas para a escola, pois contribui para tornar menos silenciado vários conteúdos que foram marginalizados e abre diálogo com as “minorias excluídas”. Enfocarei o documento que trata da Pluralidade Cultural por se tratar especificamente da temática desta pesquisa, destacando seus pressupostos teóricos e pedagógicos.

## 2.6. PCN - PLURALIDADE CULTURAL

Pela valorização da diversidade cultural, o documento (PCN - Pluralidade Cultural) rompe com o discurso dominante de homogeneização e de fusão que vigorava nas décadas passadas (D'ADESKY, 2000:67).

O Parâmetro Curricular Nacional - Pluralidade cultural apresenta-se aos educadores como instrumento para trabalho referente às diferenças em todo o país. Essa seção pretende, por meio de análise do fascículo Pluralidade Cultural apreender os conceitos de cultura, pluralidade cultural, multiculturalismo e diferença e também como os pressupostos neles contidos podem influenciar a posição dos educadores. Pretende-se ainda problematizar como as atividades docentes estariam (ou não) avançando na construção de práticas pedagógicas que propiciem o reconhecimento e a valorização multicultural.

Segundo Martinecz (2000), enquanto os demais documentos que compõem os PCNs tiveram em torno de 25 pareceristas cada um, somente o de pluralidade cultural teve 180 pareceristas, sendo dois estrangeiros. A autora afirma que a primeira versão nem chegou ao conhecimento público, gerando a convocação de uma nova equipe de elaboração. Tais divergências nessa versão ocorreram sobretudo pelo conceito que a equipe teria sobre unidade nacional, ou seja, sobre brasilidade. Essa equipe acreditava na impossibilidade de se estabelecer “um brasileiro” e sim diversos brasileiros. Na segunda equipe, a discussão iniciou-se em torno da polêmica que a Pluralidade Cultural deveria ser um bloco de conteúdos no interior do tema Ética, pois o respeito à dignidade da pessoa se deve àquilo que todos temos de igual: a condição

humana. Para os defensores em manter o tema Pluralidade Cultural em separado, esse procedimento poderia ser um indicativo de que são as diferenças que nos fazem dignos de respeito. Houve discussões sobre a delicadeza do tema.

Mesmo sendo polêmico, o PCN - Pluralidade Cultural se apresenta em um fascículo dividindo espaço com Sexualidade. O texto Pluralidade Cultural está dividido em duas partes. Na primeira parte há uma introdução ao tema, com justificativa, estado atual dos trabalhos com a temática e a caracterização do mesmo. O tópico "Contribuições para o estudo da Pluralidade Cultural no âmbito da escola", consta seções que abordam fundamentos éticos, conhecimentos jurídicos, históricos, geográficos, sociológicos, antropológicos, linguagens e representações, além de conhecimentos populacionais, psicológicos e pedagógicos. Na segunda parte do texto, desenvolvem-se os conteúdos de Pluralidade Cultural para o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, onde se levanta alguns critérios de seleção desses conteúdos. O texto é finalizado com critérios de avaliação e algumas orientações didáticas.

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

Pluralidade cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano (Brasil, 1997h: 19).

Assim, o texto dos PCNs suscita um dos grandes desafios de nossa época: o reconhecimento da diversidade das culturas existentes como o caminho necessário para a superação das tensões e conflitos, ancorado na percepção das diferenças étnicas, raciais, de gênero, nacionais, etc., rumo à construção e consolidação de uma sociedade democrática. Nessa perspectiva, o processo educacional, enquanto formação humana - que inclui mecanismos de socialização, como a educação escolar, tem sido considerado como um campo estratégico no qual tais propostas devem ou deveriam ser estimuladas e desenvolvidas. O documento aponta:

Tratar da diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão – tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais plenamente democrática. É um imperativo do trabalho educativo voltado para cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural – traço bem característico de país colonizado – quanto a discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos; portanto, para a própria nação. (Ibid: 21)

Historicamente, registram-se dificuldades para lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O País evitou o tema por muito tempo, em função dos “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial”. Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional, pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se vêem expostas. O documento atenta ainda para a possibilidade de que a normatização não alcance o cotidiano escolar:

A aplicação e o aperfeiçoamento da legislação são decisivos, porém insuficientes. Os direitos culturais, a criminalização da discriminação, atendem aspectos referentes à proteção de pessoas e grupos pertencentes a minorias étnicas e culturais. Para contribuir nesse processo de superação da discriminação e de construção de uma sociedade justa, livre e fraterna, o processo educacional há que tratar do campo ético, de como se desenvolvem atitudes e valores, no campo social, voltados para a formação de novos comportamentos, novos vínculos, em relação àqueles que historicamente foram alvos de injustiças, que se manifestam no cotidiano (Brasil, 1997h: 22).

Porém, é possível afirmar que o documento preserva em sua ideologia a concepção de multiculturalismo liberal de esquerda<sup>31</sup>, com o sentido da “coexistência” de culturas singulares, ligadas a identidades de origem de diferentes grupos étnicos e culturais. Exemplificamos a seguir:

<sup>31</sup> Essa classificação é feita por McLaren (2000) que “trata a diferença como uma essência”, conceitos explicitados neste trabalho anteriormente.

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 a permanente elaboração e redefinição da identidade nacional, em sua complexidade (Ibid: 29).

As ações oficiais foram acompanhadas de dois tipos básicos de interpretação do Brasil, manifestos em atitudes sociais que os veicularam com insistência: uma expectativa de homogeneidade cultural, enquanto se propagava o "mito da democracia brasileira"; e conduzidas por tais interpretações, atitudes de dissimulação do quadro de fato existente - um racismo difuso, porém efetivo, com repercussões diretas na vida cotidiana da população discriminada:

Disseminou-se, por um lado, uma idéia de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças - o índio, o branco e o negro - que se dissolveram, dando origem ao brasileiro. Tal mito social também foi veiculado na escola e nos livros didáticos, procurando às vezes neutralizar as diferenças culturais, às vezes subordinar uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional (Brasil, 1997h: 30).

Do mesmo modo, o texto admite as relações existentes entre a desigualdade social e a situação de certos grupos portadores de características culturais diferenciadas no país, há muito explicitadas, discutidas e analisadas em estudos do campo das ciências sociais. Certamente não é demais insistir na denúncia dessa situação que, a cada dia, apresenta contornos mais preocupantes. Em momentos de crise econômica de alcance mundial, como estes que vivemos, os mecanismos que conformam as relações étnicas no país tendem a ser exacerbados e, por isso, os desdobramentos são bastante previsíveis. Nessa linha de reflexão, merece destaque a assertiva de que "as produções culturais não ocorrem "fora de relações de poder" ( Brasil, 1997a:2).

Contudo, o texto limita-se a considerar que as produções culturais, constituídas e marcadas pelas relações de poder, envolvem o processo de reformulação e resistência. Desse modo, são suavizados os processos de dominação, de repressão, de homogeneização, sem os quais, a reação não poderia ser compreendida. Ao longo do texto, o alerta para que essas relações referenciem toda a análise vai perdendo força, embalado pelo otimismo e pelo desejo de



construção de uma sociedade brasileira mais justa, representando, no cenário mundial, "uma esperança de superação de fronteiras e de construção da relação de confiança na humanidade" (Brasil, 1997h:3).

Ainda, deve-se considerar que a proposta de interdisciplinaridade, contida nos PCNs, esbarra em um pressuposto questionável de cristalizar uma concepção que "naturaliza" a fragmentação do conhecimento. Afinal, sabe-se que a divisão entre as áreas do conhecimento, entre as disciplinas é artificial e produto da ação e pensamento humanos, historicamente construídos. Assim, parece difícil "questionar a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento" (Brasil, 1997c: 40), quando se admite que é preciso levar em conta a sua inter-relação e, portanto, entre diferentes campos do conhecimento. Além disso, essa segmentação não é superável com a mera somatória das disciplinas, mas a partir de uma base teórica comum. Na medida em que interdisciplinaridade e transversalidade se alimentam mutuamente, a concepção desta última também fica comprometida, embora proponha o resgate da centralidade do homem, do sujeito, na produção e transformação de conhecimentos que atendam as suas necessidades.

Portanto, é fato que a escola se encontra marcada por práticas culturais e historicamente arraigadas, bem como por teorias que deslocaram a responsabilidade da escola para o aluno, além de currículos e formação de professores insuficientes. Entre outras medidas estruturais, o estabelecimento de condições que revertam esse processo inclui, necessariamente, o reconhecimento e valorização de características específicas e singulares de regiões, etnias, escolas, professores e alunos (Brasil, 1997h: 33).

Para os alunos, o tema da Pluralidade Cultural oferece oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiro e como participante de grupos culturais específicos. Ao se valorizarem as diversas culturas que estão presentes no Brasil, é viabilizada ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua auto-estima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas e expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. O convívio escolar possibilita aos alunos conhecimentos e vivências que cooperam para que se apurem as percepções de injustiças, manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venham a testemunhar – e para que desenvolvam atitudes de repúdio a essas práticas:

O cotidiano da escola permite viver algo de beleza da criação cultural humana em sua diversidade e multiplicidade. Partilhar um cotidiano onde o simples "olhar-se" permite a constatação de que são todos diferentes traz a consciência de que cada pessoa é única e, exatamente por essa singularidade, insubstituível. (Brasil, 1997h: 38).

O terreno da cultura é complexo e escorregadio, ao entendê-la como a construção do significado, partilhado ou não, de aspectos fundamentais da vida individual e social. Em decorrência disso é também escorregadio e complexo o terreno no qual se desenvolvem discussões, propostas e negociações que visam promover o respeito à diferença e à pluralidade cultural.

O impacto da primeira leitura do texto causa muito boa impressão. Ele se propõe a discutir, de maneira mais sistemática e aprofundada, a questão da pluralidade cultural na escola e a propor medidas concretas de abordagem, quando os dispositivos legais até então existentes mantêm-se prudentemente, como é de se esperar, no campo das formulações abstratas.

O documento indica em seu texto, repetidamente, questões relacionadas à *diversidade*. Existem vários significados para *diversidade* que podem ser sociológicos e políticos distintos, que vão desde meras diferenças regionais, culturais e políticas porque os lugares, sociedades, grupos humanos e pessoas são variados - até aquelas diversidades ou diferenças que expressam desigualdades sócio-econômicas entre regiões, classes, segmentos ou grupos sociais e indivíduos.

É na concretização curricular que os objetivos dos desdobramentos da proposta dos PCNs serão confrontados com as experiências práticas e que poderá ocorrer um distanciamento progressivo dessas em relação à "teoria deslizando" que as informa, tornando os riscos de banalização mais iminentes.

Tratar-se-á de garantir que todas as crianças sejam o público alvo da proposta educativa sobre a pluralidade cultural e impedir que seja construída uma preocupação centrada na diferença do outro, especialmente porque se insiste no texto de que diferentes grupos encontraram "maneiras de preservar sua identidade cultural" (Brasil, 1997h:10). Rigorosamente, só houve preservação porque houve mudança. Impedir que se desconsidere a dinâmica do processo cultural, implicando transformação e re-interpretações, e evitar os deslizes que enfatizam os aspectos mais superficiais e folclóricos da "cultura dos diferentes", são aspectos importantes a serem ressaltados na formação dos professores.

Como sugestão para que se valorize a cultura negra, sua musicalidade e ritmo, no currículo, muitas escolas têm proposto que se ensine às crianças negras a tocar tambor... Não creio que proposições desse tipo possam contribuir para o combate ao racismo ou ao tratamento da pluralidade cultural, sem que incorram nos mesmos problemas que se pretende superar, como a crítica aos estereótipos e aos preconceitos.

Ao analisar as informações das escolas e de como as leis e as normas lidam com conceitos discriminatórios, fica a hipótese de que o discurso legal é fragilizado, à medida que suscita discussões sobre o negro e a sua cultura. Para a devida efetivação dos PCNs, é fundamental um estudo de revisão dos currículos e materiais pedagógicos em todos os níveis de ensino, especificamente dos livros didáticos, no que tange à subjugação social, demográfica, cultural e política do negro, incluindo nas discussões toda comunidade escolar. Não há também uma formação do profissional nas diferentes disciplinas e atividades relacionadas à transversalização do tema Pluralidade Cultural. Um Programa Nacional de apoio técnico para cursos preparatórios de educadores que deveriam estar atualizados para lidar com o tema no dia-a-dia de modo a trabalhar o conteúdo racial nos currículos de todos os níveis<sup>32</sup> deveria ser implementado.

É possível afirmar que os documentos referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais adotam a perspectiva que oscila entre um multiculturalismo conservador e um multiculturalismo liberal (McLaren, 2000). Os documentos assumem uma postura de reconhecimento das diferenças culturais e defende a integração e assimilação de todas as diferenças à cultura hegemônica. Existe no discurso dos documentos a preocupação de que a aprendizagem se efetive de forma que a criança tenha acesso à cultura local e à do patrimônio da humanidade. Então, existem valores essenciais que devem ser ensinados em todas as escolas, apesar do reconhecimento da diversidade cultural que marca o país. Isso Moreira apresenta como uma Zona de sombra:

Quero argumentar que as afirmativas usadas para justificar a preocupação com o 'comum' constituem declarações de intenções genéricas que secundarizam os conflitos e as desigualdades presentes na sociedade brasileira e que, conseqüentemente, apresentam uma zona de sombra pouco propícia ao desenvolvimento de um processo de escolarização comprometido com a justiça social. O que acaba por priorizar, no documento, é a homogeneização

<sup>32</sup> Ver Mac Laren, P. Multiculturalismo Crítico – São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

### CAPÍTULO III



Os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande parcialidade no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena. Isso acarreta, entre outras coisas, que determinados recursos sejam empregados ou não, mereçam nossa atenção ou nossa displicência.  
Jurjo Torres Santomé, 1995



cultural, o cultivo de conhecimentos e valores supostamente úteis e necessários a todos. Neglegenciando, nessa postura, estão às questões de ideologia e de poder que atravessam tais conhecimentos e valores (MOREIRA, 1976:19).

Apesar de apontar para a presença das desigualdades, os documentos não incluem na pauta das discussões a análise crítica das relações de opressão e dominação que sustentam tais desigualdades.

Diante destas limitações, outros questionamentos se fazem presentes: as Políticas Públicas Educacionais já implementadas têm se prestado a corrigir as desigualdades provocadas pela colonização eurocêntrica? Até que ponto essas Políticas Públicas têm se efetivado no cotidiano escolar?

O Capítulo que segue se propõe-se a analisar os alcances das Políticas Públicas de natureza multicultural no cotidiano escolar, enfocando suas potencialidades, limitações e desafios.

### Capítulo III

#### CURRÍCULO: DISCURSO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Estudos têm interrogado como o ambiente multiétnico formador da escola brasileira tem passado despercebido por suas práticas cotidianas. Vários debates têm sido implementados sobre a importância do currículo enquanto um dispositivo pedagógico de organização da dinâmica escolar e como esse dispositivo seletivo tem ignorado a diversidade e priorizado suas características hegemônicas e igualitárias, herdadas de conceitos de verdade das metanarrativas da modernidade.

Nesse sentido, alguns estudiosos do campo da educação e da cultura têm se debruçado sobre o processo de elaboração dos currículos, enfatizando-os como um campo de luta: um território contestado<sup>33</sup>. Sob tal perspectiva, as relações de poder existentes na escola modelaram o currículo com características da supremacia européia, cristã e masculina. Portanto, as culturas excluídas e grupos subjugados buscam atualmente, por meio de re-estruturações curriculares, o reconhecimento de seus valores e influências.

Como Santomé alerta, existe atualmente a preocupação de se questionarem “as culturas negadas e silenciadas no currículo”. Dessa forma, os novos desafios propostos são de questionar as “teorias científicas” que legitimaram vários preconceitos, especialmente a discriminação ocorrida em relação ao povo negro. Como Santomé adverte:

É preciso estar consciente de que as ideologias raciais são utilizadas como alibi para a manutenção de situações de privilégio de um grupo social sobre outro. Essas ideologias são, com frequência, acompanhadas de uma linguagem com aparência de cientificidade, com o fim de impedir que as raças ou grupos étnicos oprimidos possam exigir a modificação das estruturas sócio-políticas que perpetuam seu atual estado de inferioridade (SANTOMÉ, 1995:168).

Como o autor destaca, existe, acoplado à ideologia racial, o objetivo de manutenção de poder e subordinação que, possivelmente, tenha contaminado as Políticas Públicas Educacionais e, conseqüentemente, as teorias de currículo que notoriamente optam pela visão eurocêntrica na seletividade de seus conteúdos.

<sup>33</sup> A esse respeito ver APPLE, 1985; SILVA, 1994; GIROUX, 1995; TRINDADE, 1999; COSTA, 2001; BURITY, 2002.

A partir da década de 90, as Políticas Públicas resultantes de reivindicações do movimento negro abandonam o tom universalista generalizado para tomar a forma da especificidade racial. Assim, esse capítulo se propõe a analisar a materialização do aparato jurídico normativo nas propostas curriculares e no cotidiano da escola.

Buscarei, pois, evidenciar como o currículo tem sofrido influência de um aparato jurídico-normativo que questiona a perpetuação de um currículo eurocêntrico e aponta para o resgate dos valores da cultura negra, implementados no cotidiano escolar, problematizando as iniciativas e omissões das práticas pedagógicas emanadas pelos sujeitos da escola.

A instituição escolar, comprometida com a transformação social, não pode estar ligada a uma cultura específica, pois assim desconsidera que as demais culturas possam contribuir para melhorar a compreensão da realidade do aluno e, conseqüentemente, promover a cidadania. A atividade escolar contribui para “construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência que têm sempre um significado cultural e político” (SANTOMÉ, 1995:166). Desde que determinada cultura é negada ou silenciada, esse processo desqualifica, desconsidera e destitui esse povo da possibilidade de continuação de seus conhecimentos, suas sabedorias e sua cultura. Dessa forma, todo esse constructo histórico-social fica inferiorizado e ridicularizado.

A humanidade tem “salvaguardado sua cultura, já que é dessa maneira que assegura sua continuidade” (SANTOMÉ, 1995:168). Contudo, as culturas negadas pela escola marginalizam seus participantes. Quando a cultura é abordada no conteúdo curricular, as crianças “tornam-se conscientes de uma série de peculiaridades que se identificam e das coisas que as unem como grupos iguais” (Ibidem).

Nessa perspectiva, a postura da instituição educacional revelada pela sua proposta curricular deve se preocupar com as culturas negadas a fim de promover mudanças na estrutura sócio-econômica da sociedade. Portanto, Santomé infere que:

O discurso educacional tem que facilitar que as crianças de etnias oprimidas, assim como as dos grupos dominantes, possam compreender as inter-relações entre os preconceitos, falsas expectativas e condições infra-humanas de vida das populações marginalizadas com as estruturas políticas, econômicas e culturais dessa mesma sociedade (SANTOMÉ, 1995:170).

Santomé, ao analisar os conteúdos desenvolvidos de forma explícita nas propostas curriculares conclui que “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 1995:161).

O aprofundamento na análise do tema e as reflexões, observações e estudos de documentos advindos da inserção no universo empírico, permite inferir que a escola e sua relação com o multiculturalismo estão pautadas por mecanismos e representações impressas no “currículo formal”, imbricados no currículo oculto por meio de pelo menos quatro mecanismos:

1. *Documentos da escola: entre a explicitação e omissão de indicações de práticas multiculturais;*
2. *Tendência multicultural veiculada pelos documentos;*
3. *Preconceito e discriminação racial enquanto manifestações da visão eurocêntrica de cultura;*
4. *Currículo oficial e o currículo oculto: vozes e silenciamentos.*

As análises posteriores se pautaram na interpretação desses mecanismos, procurando analisar a concretude do dia-a-dia da escola.



### 3.1. DOCUMENTOS DA ESCOLA: ENTRE INDICAÇÃO E OMISSÃO DE PRÁTICAS MULTICULTURAIS.

Conjecturando que os documentos produzidos no âmbito da escola guardam sintonia com as indicações dos documentos nacionais, objetivei compreender como o discurso legal e normativo da escola vislumbra a questão da diversidade cultural e as indicações que esses documentos fazem para implementá-la. Essas diretrizes documentais possivelmente impregnam com suas orientações a postura a ser assumida na escola.

No desenvolvimento da pesquisa empírica, foram analisados os seguintes documentos: o projeto de criação da escola PRONAICA (1993), o PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola, o Plano de ação, Regimento Escolar, grade curricular, calendário escolar e os planos de aula, por constituírem o arcabouço jurídico-normativo específico da Escola Palmares.

O Projeto de criação da Escola Palmares se efetivou pelo governo federal à partir da Lei 8642/93, que propunha a atuação em comunidades carentes através de ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes, como forma de assegurar melhores condições de vida a este segmento da população. Ituiutaba foi uma das cidades brasileiras contempladas com a construção da escola e implementação do projeto.

Na apresentação do projeto de criação da escola (PRONAICA), o documento prioriza o atendimento à criança e ao adolescente como se fosse uma extensão do núcleo familiar e do grupo social, evidenciando a necessidade de participação dos pais e da comunidade em todos os subprogramas. Nos subprogramas desse projeto, especifica-se a preocupação com a formação da criança em vários setores da sua vida. O PRONAICA, projeto de criação da escola, caracteriza-se por enfatizar o atendimento aos alunos, partindo do pressuposto de que a escola seria a “continuação do lar”.

Quando o projeto aponta para a postura da escola como uma “continuidade do lar”, evidencia um tom paternalista do documento, ligado à questão social especificamente. Inclusive, tal postura está vinculada à “proteção”, como aparece explícito na nomenclatura de vários subprogramas, como por exemplo, subprograma de *Proteção Especial à Criança e à Família*.

Nas observações de campo, percebi que os funcionários da Escola Palmares têm conhecimento dos subprogramas do projeto, já participaram de estudos e zelam para que a organização escolar não perca a característica original do projeto. A coordenadora pedagógica afirma:

*O nosso orgulho é que mesmo tendo sido extinto o PRONAICA, a nossa escola continua a fazer as coisas que ele prescrevia. Inclusive fomos vencedores do concurso<sup>34</sup> por estarmos ainda cumprindo todos os seus princípios (Bruna).*

Durante as visitas a campo, foi possível observar que a Escola Palmares desenvolve, de forma exemplar, os subprogramas. Existe uma movimentação constante nas áreas da escola. O subprograma de saúde tem atendimentos diários tanto para alunos quanto para a comunidade em geral, bem como os demais subprogramas. Essa setorização objetiva, de acordo com o projeto, dar a cada um desses departamentos a especificidade que possa torná-los mais adequados à realidade de suas crianças, ainda que sejam vários subprogramas<sup>35</sup>.

O subprograma *Educação escolar* compreende a Educação Infantil (creche e pré-escola) e o Ensino Fundamental e traz no seu texto a determinação quanto ao currículo de acordo com o trecho abaixo:

Oferta de Ensino Fundamental a partir de um currículo aberto, flexível e integrado que privilegie as *atividades nucleares* (conteúdos mínimos obrigatórios), as *complementares* (complementação curricular por meio de exercícios, oficinas e laboratórios pedagógicos diferenciados, configurados conceitualmente como “artes práticas”) e as de *integração* (exercício da articulação dos conteúdos dos diversos subprogramas) (PRONAICA, 1993: 18. Grifo meu).

No que se refere à questão curricular, o projeto de criação da escola propõe obediência a padrões estabelecidos por uma composição em que se articule as intenções de todos os subprogramas, inclusive as questões relacionadas com o subprograma de cultura. No texto documental evidencia-se a postura da comunicação entre os setores, o que poderia se apresentar como uma prática setorial articulada.

<sup>34</sup> A Escola Palmares foi premiada nacionalmente em 1999 por ser modelo de aplicação do projeto de criação.

<sup>35</sup> Os subprogramas são: Proteção especial à criança e à família; Promoção da saúde da criança e do adolescente; Educação infantil; Educação escolar; Esportes; Cultura, Educação para o trabalho, Alimentação, Suporte tecnológico, Gestão e Mobilização.

O *setor de cultura* tem atividades constantemente, no qual se realizam projetos culturais com participação de várias crianças, como, por exemplo, o projeto de arte circense, onde as crianças têm aulas de atividades do circo, como malabarismo, perna-de-pau, engolidor de fogo etc. Essa atividade culminou com uma semana de apresentações na praça central da cidade em que se estabelece a escola em questão.

Apesar de ser um projeto nacional, os documentos do PRONAICA evidenciam limitações no enfoque sobre a diversidade. Por ter sido um projeto criado para atender as populações carentes nacionais, o seu texto deveria apontar para o respeito e resgate da multiplicidade cultural que geralmente essas populações apresentam, mas tal fato não é verificável, mesmo a Lei 8642/93 declarando no seu artigo 2º, inciso VII que, “o PRONAICA terá como uma das áreas prioritárias de atuação a *cultura*, desporto e lazer para crianças e adolescentes” (Lei 8642/93). Assim, o documento apresenta um posicionamento quanto a cultura, porém esse posicionamento não abarca a questão da diversidade, dando continuidade à visão eurocêntrica em detrimento da visão multicultural.

Em relação aos subprogramas que compõem o projeto organizacional da escola não existe preocupação declarada de se evidenciarem ações que busquem o respeito à diversidade ou até mesma advertência quanto à existência da mesma, já que o bairro tem sua população nitidamente diversificada<sup>36</sup>.

O documento aponta para articulação entre os subprogramas. Porém, as atividades desenvolvidas no subprograma de cultura se restringe a este setor, tanto quanto os conteúdos abordados nas salas, no Subprograma Educação Escolar, não fazem parte do contexto das atividades de outros setores.

O documento anuncia a preocupação de “formar pessoas críticas, ativas e solidárias”. Tal meta fica impossibilitada de ser executada quando os conteúdos culturais são abandonados, como propõe Santomé:

Um projeto curricular emancipador, destinado aos membros de uma sociedade democrática e progressista, além de especificar os princípios de procedimento

<sup>36</sup> Algumas particularidades poderiam ser abordadas pelos subprogramas como o de saúde, com atenção especial a existência de doenças que acometem principalmente a um determinado grupo étnico, por exemplo, a anemia falciforme. Portanto, esses subprogramas se abstêm do posicionamento quanto ao respeito à diversidade.

que permitem compreender e sugerir processos de ensino e aprendizagem de acordo com isso, também deve necessariamente propor certas metas educativas e aqueles blocos de conteúdos culturais que melhor contribuam para uma socialização crítica dos indivíduos (SANTOMÉ, 1995:160).

A prática educacional baseada no fato da diversidade cultural coloca o aluno defronte com a identificação de pertença a um determinado grupo que tem um acervo de saber e cultura próprio. Ao mesmo tempo se reconhecem diferentes de outras pessoas e outros grupos humanos. Essa diferença não significa que existam raças superiores ou inferiores:

O discurso educacional tem que facilitar que as crianças de etnias oprimidas, assim como as dos grupos dominantes, possam compreender as inter-relações entre os preconceitos, falsas expectativas e condições infra-humanas de vida das populações marginalizadas com as estruturas políticas, econômicas e culturais dessa mesma sociedade (SANTOMÉ, 1995:171).

Apesar da proposta para que o trabalho seja articulado entre os setores do projeto da escola, existe uma ruptura na prática. Os setores realizam suas atividades de forma diferenciada e sem diálogo entre as propostas. Com relação à cultura afro-brasileira, foram desenvolvidas oficinas como capoeira e dança afro. Contudo, a possibilidade de estudo à partir dessa atividade, que poderia levar à sala as discussões sobre a cultura africana e suas influências no cotidiano brasileiro, não foi viabilizada.

Portanto, apesar de o Projeto indicar a comunicação entre seus programas constitutivos, a fragmentação das atividades indica a fragilidade da articulação entre essas partes. As atividades realizadas no programa de cultura não mantêm relação com as atividades realizadas na Educação Fundamental, havendo até, por parte das professoras regentes, repúdio pelas mesmas. Essa debilidade coloca o potencial multicultural crítico por terra, já que as atividades culturais não são analisadas como conteúdo oficial propício para discussões sobre as tradições envolvidas, principalmente da cultura do povo negro. Tais discussões poderiam contribuir para desconstruir estereótipos e preconceitos estabelecidos historicamente.

Caracterizada pela postura de gestão democrática, a Escola Palmares tem o seu plano de desenvolvimento<sup>37</sup> que caracteriza as ações dessa escola. Desse projeto é que a escola pode dar sua identidade, saindo das ações padronizantes.

Com esse posicionamento, inicio as análises do texto do PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), que tem como missão a “Formação integral e prática dos valores morais, preparando o aluno cidadão para uma vida feliz e participativa”.

Não há evidências destacadas por esse texto em relação à diversidade étnico-cultural. A omissão da diversidade dificulta a “formação integral” de um grande número de crianças que necessitam da escola para transmitir e analisar a formação de seu povo que foi deturpada ou até mesmo ignorada por séculos.

No plano de ação do PDE, aparece explicitado o interesse de “Promover o convívio social pelas diferenças, de maneira a contribuir na elevação da auto-estima do corpo discente e docente”. O documento aponta para a possibilidade de diálogo sobre a diferença, através do resgate histórico e da re-construção identitária.

Se tal indicação fosse implementada na prática, provavelmente algumas questões relacionadas à formação histórico-social da população estariam em pauta e, conseqüentemente, alguns estereótipos e preconceitos poderiam ser questionados.

Como se observa, nesses documentos, existem alguns direcionamentos para se evidenciar as diferenças, porém isso não chega a se efetivar na prática. Existe a preocupação de padronizar o desempenho do sujeito ligado à “formação do cidadão”, sem haver, entretanto, questionamento dos padrões estabelecidos. Essa temática fica condicionada a momentos esporádicos e comemorativos.

Santomé (1995) denomina de currículo turístico, ou seja, “em unidades didáticas isoladas nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural” (SANTOMÉ, 1995:173). Esse tipo de tratamento em relação à diversidade cultural não capacita as novas gerações a analisar criticamente o legado cultural da sociedade. A educação não pode ser considerada como memorização de informações descontextualizadas, “a instituição escolar deve ser entendida não

---

<sup>37</sup> Gadotti orienta que “o projeto pedagógico da escola está hoje inserido num cenário marcado pela diversidade. Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais” Ver GADOTTI e ROMÃO, 2001.

apenas como o lugar onde se realiza a reconstrução do *conhecimento*, mas, além disso, como um lugar onde se reflete criticamente acerca das *implicações políticas* desse conhecimento” (SANTOMÉ, 1995:176).

Em relação à análise documental do *Regimento Escolar*, itens que convencionalmente são enumerados como formativos de seu documento regimental, em relação aos fins e objetivos que compõe o capítulo I, guardam as características dos princípios e fins convergentes da Educação Nacional. Conservam, assim, o embasamento na legislação nacional, guardando como finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Regimento Escolar, 1998). A tendência de fundamentação se prolonga pelo capítulo II, que trata dos Objetivos gerais do ensino, subdividindo-os entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. É acrescido, neste ponto, o objetivo específico da escola que “estabelece como missão a formação integral e a prática de valores morais, a fim de preparar o aluno cidadão para uma vida feliz e participativa” (Regimento, 1998). O quinto objetivo faz alusão às diferenças:

Integrar o educando ao meio, a fim de atender às peculiaridades regionais e o patrimônio sócio-cultural brasileiro e os aspectos sócio-culturais de outros povos, diferenças de classe social, de crenças, de sexo, de etnia e características individuais e sociais (REGIMENTO, 1998:8).

Tal documento, como os demais, tem algumas proposições que sugerem o respeito às diferenças, contudo, assim como a documentação analisada anteriormente, não esclarece ou especifica as ações a serem tomadas para respeitar o “patrimônio sócio-cultural” ou as “características individuais e sociais”. Anunciar no texto documental a “diferença” não é suficiente como ação de transformação da prática pedagógica. Para a prática educativa emancipatória, Santos acredita na necessidade de uma ação conflitiva do educador:

O projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente, que recusa a triviliação do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções (SANTOS, 1996:16).

A grade curricular da Escola Palmares apresenta a configuração regulamentada por lei, que guarda a predominância dos conteúdos eleitos como conhecimento oficial, ou seja a base Nacional Comum. Nesta divisão sobressai quantitativamente português e matemática, além de ciências, geografia, história, Educação Física e Educação Religiosa. Na Parte Diversificada, setor que guarda as especificidades da escola, são tratados conteúdos como Ética e cidadania, Literatura Infanto-Juvenil e redação e expressão. Portanto, nesse documento, como nos demais analisados, não transparece, em suas indicações, o posicionamento de respeito à diversidade cultural.

O calendário escolar apresenta o dia 20 de novembro como feriado escolar. Essa é uma conquista do movimento negro local que conseguiu aprovar uma lei que coloca no calendário municipal esta data como ponto facultativo, em homenagem ao líder negro Zumbi dos Palmares e que é consagrado ao Dia Nacional da Consciência Negra.

Os Planos de aula representam o registro dos processos vivenciados pelos professores em sala de aula. Com relação aos Planos de aula analisados, também não foram evidenciadas atividades que explicitassem a intenção em contemplar o resgate da história dos negros. Prevalece o planejamento que visa à transmissão dos conteúdos estabelecidos hierarquicamente, privilegiando o português e matemática na sua elaboração. Os conteúdos de geo-história não ultrapassam as convenções da relação família-escola. Os conteúdos eleitos para atividades pedagógicas na sala de aula nada têm em comum com as atividades culturais desenvolvidas no subprograma cultural.

Existe a supremacia conteudista, que enquanto narrativa, exclui conhecimentos que Boaventura Santos denomina de “epistemicídio”, ou seja, o “extermínio de formas ‘subordinadas’ de conhecer”. De acordo com a teoria de que “o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos” (SILVA, 1995:196), há um caminho a ser trilhado na busca de incorporar, nos conteúdos da escola, a cultura dos “excluídos”.

As narrativas disciplinares não são neutras ou inocentes, pois são elas que legitimam o conhecimento válido. Nesse sentido a escola deve se atentar para os conhecimentos excluídos para que isso possa ajudar na construção desses sujeitos (SILVA, 1995:196).

Como se pode depreender dos documentos investigados, percebe-se que existe na parte documental omissão quanto à indicação das ações multiculturais e ao encaminhamento de práticas multiculturais como atividades participantes do cotidiano escolar. Os documentos não registram essas atividades.

As indicações dos documentos escolares, apesar de não serem suficientes, são importantes para a prática pedagógica. São eles que, como artefatos culturais, têm “sistema de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder” (SILVA, 2002:142).

A empiria coloca em relevo que o currículo é um texto racial. Assim as propostas curriculares e as práticas cotidianas ainda têm como um forte desafio a desconstrução de narrativas preconceituosas construídas historicamente.

Os profissionais entrevistados, bem como a grande maioria que atua no magistério, atualmente, têm a sua formação deficitária em relação à compreensão e posse de mecanismos capazes de incorporar, práticas ligadas à diversidade cultural de modo a contribuir para erradicação do preconceito em seu planejamento. O Multiculturalismo e os Estudos Culturais não fizeram parte de sua formação inicial. Agravando a situação, a formação continuada, quando existente, na sua maioria, ignora as mudanças propostas por esses estudos no contexto educacional. A questão da formação é inquietação que aparece no próprio documento, conforme os PCN - Pluralidade Cultural:

Há necessidade imperiosa da formação de professores no tema Pluralidade Cultural. Provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania. É investimento importante e precisa ser um compromisso político pedagógico de qualquer planejamento educacional /escolar para formação e/ou desenvolvimento profissional dos professores (Brasil, 1997h:123).

Os fundamentos do multiculturalismo crítico e suas concepções, especialmente em relação aos negros, podem se constituir em fortes aliados para, possibilitarem ao educador e à escola uma visão de inclusão e de formação do aluno que valorize sua cultura e sua etnia como forma de afirmação e elevação da auto-estima. Nesse sentido, é de suma importância para a formação de educadores que se articulem a igualdade e a diferença, oferecendo aos alunos bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente a transformações em curso e



incorporar-se à vida produtiva e sócio-política. Esse desafio se apresenta com a necessidade de se formarem educadores preparados para lidar com a diversidade cultural em sala de aula, mas acima de tudo, preparados para criticar o currículo e suas práticas.

Assim, os documentos da escola deveriam sinalizar para práticas multiculturais, possibilitando aos profissionais o conhecimento do tema e a incorporação do mesmo na sua prática. Mas não é isto que a realidade evidencia. Existe na maioria do texto a omissão da questão da diferença, evitando assim o conflito que poderia provocar situações questionadoras e de conhecimentos significativos para todos da escola.

Quanto ao aparato jurídico-normativo, nacional e o da escola, que compõem os textos relacionados nesta pesquisa, as professoras entrevistadas disseram que seu contato com esse material se deu através de estudos realizados durante a formação do magistério ou da graduação. Na formação continuada, estudos foram realizados na escola, nos cursos do CEMAP<sup>38</sup>, ou lendo livros. Uma Professora disse ainda que *“Quando tem dúvida no planejamento, recorre aos parâmetros”* (Prof<sup>a</sup> Paula).

Dentro do contexto nacional, da facilidade da distribuição gratuita, dos grupos de estudos realizados anteriormente na escola, ficaria desagradável mostrar a ignorância proposta pelos documentos. A prof<sup>a</sup> Silvia ressaltou na sua entrevista:

*Assim que foram mandados para nós, eu estava fazendo faculdade. Eu tive oportunidade de fazer trabalhos dentro deles e estudar na faculdade junto com a turma e com a professora.*  
(Prof<sup>a</sup> Silvia).

Contudo, as respostas das entrevistadas variaram entre o pouco conhecimento à tentativa de aplicação na sala. A Prof<sup>a</sup> Paula apresenta como argumentação:

*Os PCNs a gente tem estudado bastante principalmente da pré-escola e 1ª série. A nossa preocupação em trabalhar corretamente dentro dos Parâmetros. Fazendo a interdisciplinaridade com os alunos. Até agora não tive dificuldades, mas temos muito que estudar* (Prof<sup>a</sup> Paula).

<sup>38</sup> Centro Municipal de formação continuada onde são desenvolvidos grupos de estudos abertos aos professores em geral e especificamente aos professores da rede pública municipal. Tem nas suas opções de cursos o de debates sobre a inclusão de história da África nos currículos escolares.

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) constituem-se em um material de fácil acesso aos profissionais da educação, em todo país, pois foram distribuídos gratuitamente. Mesmo assim, esse documento é pouco estudado. Em entrevista, a Prof<sup>a</sup> Carmem conclui:

*Não sou chegada a ler essas coisas. Não sou fã de ler essas coisas. Esses parâmetros, esses livrinhos... eu acho assim que se a gente for seguir tudo à risca do livro a gente deixa muita coisa que a gente tem que trabalhar mesmo a desejar. Eu leio assim de vez em quando, quando eu tenho necessidade mesmo' (Prof<sup>a</sup> Carmem).*

Tal declaração evidencia o posicionamento eletivo de alguns conteúdos com valor superior a outros, quando a professora diz que existem conteúdos que ela "tem que trabalhar mesmo", e que a inclusão de novas temáticas "poderiam deixar a desejar". Isso reforça o epistemicídio, que declara alguns conteúdos curriculares são abordados apenas em datas pontuais.

O papel do educador é determinante no processo de reapropriação e reinvenção do conhecimento. Através da análise crítica dos textos, de questionamentos das ilustrações, da comparação do que se lê com o que se vê e da comparação do que se lê nos textos oficiais com o seu cotidiano, suas experiências e sua cultura, o educador pode desconstruir estigmas relacionados a questões raciais e étnicas. A importância do entendimento de cultura é primordial para esse educador, pois:

*Esse entendimento de cultura é necessário para o professor na medida em que ele atua em um sistema que através da tradição seletiva impõe a cultura dominante efetiva a alunos de segmentos étnicos e raciais diversos, colocando-a como a 'tradição' e o passado significativo. O conteúdo é realmente significativo quando este é relacionado com o contexto sócio-cultural do aluno e lhe propicia o domínio do conhecimento sistematizado (SILVA, 2001:100).*

Como a formação é deficitária, a "necessidade" apontada pela professora para o uso do PCN se mostra como preeminente. Com relação à aproximação dos profissionais com os documentos que deveriam nortear o trabalho pedagógico, evidenciam-se, nas entrevistas, duas posições. A primeira diz respeito à dificuldade de estudo. Não houve resposta de total desconhecimento aos PCNs, do Projeto criação da escola e do PDE. Contudo, as respostas foram sempre superficiais, transparecendo um estudo inócuo. A professora Paula disse: "Até agora não tive dificuldades, mas temos muito que estudar".

Além desse entrave, vigora o desconforto em falar sobre os documentos por parte de alguns profissionais, como argumenta a Professora Regina, entrevistada: “Pois é, nós assim... Ah tá difícil”. (Profª Regina). Além da resposta verbal, essa professora mostrou grande constrangimento na expressão facial e ao esfregar as mãos.

A segunda posição, conseqüência da primeira, dá aos profissionais uma falsa impressão de que têm conhecimento suficiente sobre o assunto, pelos estudos realizados. As inconstâncias dos estudos, a pouca duração e o pouco aprofundamento teórico nos temas são fatores que comprometem sua solidificação teórica. Conceituo essa aparência de aprendizagem de miragem.

Justamente por causa da aprendizagem de miragem, os profissionais acreditam compreender teoricamente todos os conceitos vinculados nos documentos da escola. Porém, a sua superficialidade não permite que as ações da prática cotidiana sejam inovadoras em direção aos conceitos transformadores da sociedade.

Pensando assim, procurei investigar qual seria o conceito de Pluralidade Cultural que estava subsidiando a prática cotidiana.

### 3.2. TENDÊNCIA MULTICULTURAL VEICULADA PELOS DOCUMENTOS

Decorrente da percepção do conhecimento propiciado pela aprendizagem de miragem, os profissionais da educação entrevistados transparecem ter apropriação do conceito de Pluralidade Cultural e de outros conceitos. Os entraves provenientes desde a elaboração dos PCN - Pluralidade Cultural até os conceitos por ele transmitidos foram tratados no capítulo anterior. Nesta seção, procuro entender a visão que profissionais têm sobre Pluralidade Cultural a partir dos contatos estabelecidos com o documento.

Como argumentei no capítulo anterior, os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente o PCN – Pluralidade Cultural, apresenta um posicionamento que transita entre o multiculturalismo conservador e o liberal (McLaren, 2000). Nesse posicionamento, pouco ou nada se poderia avançar na perspectiva da superação do currículo eurocêntrico. Moreira (1976) conceitua esse fenômeno como Zona de Sombra, sendo “pouco profícuo ao desenvolvimento de um processo de escolarização comprometida com a justiça social” (MOREIRA, 1976:19).

As professoras sentem-se familiarizadas com os conceitos. A professora Carmem disse: *"A questão da Pluralidade Cultural nós vivemos ela aqui na prática. Aqui nós temos uma clientela itinerante"*. Essa declaração se deve ao fato de que, como foi esclarecido anteriormente, a escola situa-se num bairro que recebe uma clientela, na maioria, proveniente de filhos de bóias-frias, que vêm de estados do nordeste do país (principalmente alagoanos) para trabalhar no corte de cana de uma usina de álcool da região. Realmente os alunos dessa escola são de características étnicas, culturais e sociais bem diversificadas, tanto que isso foi um dos motivos para escolha do campo. Isso fomenta a diversidade no interior da escola.

Num primeiro momento, essa declaração pode parecer animadora. A diversidade declarada seria um campo profícuo para a realização de atividades multiculturais que a respeitassem e propiciassem o resgate histórico e identitário das crianças. Assim, conversando com a Professora Paula, perguntei que tipos de atividades eram desenvolvidas para contemplar essa diversidade. Ela argumenta:

*"Pra nós não tem sido muito difícil trabalhar não. Tanto é que o trabalho que nós fizemos sobre folclore a região nordeste foi um sucesso. Principalmente por contarmos com as famílias nordestinas e a cultura deles dentro da nossa comunidade"* (Prof<sup>a</sup> Paula).

Esse tratamento, como foi alertado anteriormente, é denominado por Santomé (1995) como Currículo Turístico, onde a diversidade é tratada de forma desconexa das situações de diversidade da vida cotidiana nas salas de aula. É a cultura da festa onde se acredita transmitir as tradições do grupo constantemente recriadas e reinventadas através de preparação de festas. Essa atividade possibilitaria a re-elaboração da herança cultural dos povos contemplados no evento.

Santomé argumenta:

Como no caso da situação que conhecemos como "O DIA DE...". Em apenas um determinado dia e, inclusive numa única disciplina, nos detemos sobre esse tipo de problemática social; no restante dos dias do ano letivo, essas realidades são silenciadas, quando não atacadas (SANTOMÉ, 1995:174).

Especificamente em relação à cultura negra, realizações de atividades também seguem o posicionamento do currículo turístico. Essas são baseadas em datas pontuais como 13 de maio –

Abolição da escravatura- e 20 de novembro, feriado escolar em Ituiutaba quando se comemora o Dia Nacional da Consciência Negra. A esse respeito, a Prof<sup>a</sup> Paula esclarece:

*Em relação à cultura negra nós procuramos trabalhar assim...De uma forma natural. Vencendo... Trabalhando com as crianças a questão de mistura de raças, a questão da diferença da cor de pele, a questão da diferença de nível social. (Prof<sup>a</sup> Paula).*

Esse depoimento mostra-se relevante, pois é possível observar aí um emaranhado de conceitos e influências: “Em relação à cultura negra nós procuramos trabalhar de forma natural. Vencendo...” Na visão declarada pela Prof<sup>a</sup> Paula, não existe necessidade de se promoverem estudos sistematizados através de metodologias específicas sobre a questão racial em sala de aula. Ainda, a esse respeito, a Prof<sup>a</sup> Silvia disse:

*Como metodologia a gente tem que sempre que aparecer a gente não tem que dar muita importância porque acho que ficar dando importância demais a esses acontecimentos aí ele se torna polêmico. É tratar com naturalidade, mostrando o contrário. Se teve alguma situação de preconceito para gente falar numa boa. (Prof<sup>a</sup> Silvia. Grifos meus).*

As palavras da Prof<sup>a</sup> Silvia “Não tem que dar muita importância” por ser um tema “polêmico” confirmam as constatações da pesquisadora Cavalleiro (2000) que fala sobre essa naturalidade:

*Assim, a pluralidade étnica da sociedade e, principalmente, do espaço escolar constitui um tema que parece não ter importância para o desenvolvimento do trabalho escolar. Não obstante, constata-se que o respeito às diferenças étnicas não é verbalizado de maneira elaborada pelas professoras. Também no planejamento escolar, essa questão não está colocada de maneira explícita (CAVALLEIRO, 2000:48).*

Essas declarações deixam clara a persistência do Mito da Democracia Racial. O imaginário das entrevistadas está impregnado da concepção de que existe uma igualdade democrática entre as pessoas. Para tanto, não se justificaria uma atuação especial para a questão racial. Não é relevante pensar na construção histórica da inferioridade da raça negra, da opressão por que, no Brasil, passaram os negros escravos e que persiste na vida de seus descendentes? E nem seria importante questionar as estruturas sócio-políticas que perpetuam esse estado de inferioridade imposto aos negros? A proposta do multiculturalismo crítico deve ser a base de análise desse processo opressivo e discriminatório da nossa sociedade. O discurso educacional deve propiciar o debate e criar um conflito que desmascare o racismo existente em nossa

sociedade. Como salienta Santomé, essas questões não devem ser evitadas; “facilitando que crianças de etnias oprimidas, assim como as dos grupos dominantes, possam compreender as inter-relações entre os preconceitos, falsas expectativas e condições infra-humanas de vida das populações marginalizadas com as estruturas políticas, econômicas e culturais dessa mesma sociedade” (SANTOMÉ, 1995:170).

Os comentários sobre o tema Pluralidade Cultural, feita pelas entrevistas demonstram duas posições. A primeira, ligada à maneira como as professoras concebem o discurso oficial: algo inédito para ser lido somente mediante situações de dúvidas em relação à prática pedagógica ligada à questão multicultural, cujo tratamento, segundo essas professoras, deve ser interdisciplinar. É o que afirma a Prof<sup>a</sup> Paula:

*A questão da Pluralidade Cultural nós vivemos ela aqui na prática. Aqui nós temos uma clientela itinerante. O nosso bairro aqui, o Novo Tempo I especialmente temos muitos alagoanos e paraibanos. É o pessoal da região nordeste por causa da Triálcool. Pra nós não tem sido muito difícil trabalhar não, tanto é que o trabalho que nós fizemos sobre folclore a região nordeste foi um sucesso. Principalmente por contarmos com as famílias nordestinas e a cultura deles dentro da nossa comunidades. Em relação cultura negra nós procuramos trabalhar assim... de uma forma natural. Vencendo... trabalhando com as crianças a questão de mistura de raça, a questão da diferença da cor de pele, a questão da diferença de nível social. Nós procuramos trabalhar com as crianças incluindo dentro de todos conteúdos fazendo interdisciplinaridade. Procurando respeitar sabe... as diferenças de cada um dentro de sua própria cultura (Prof<sup>a</sup> Paula).*

Ou ainda de acordo com posicionamento da Prof<sup>a</sup> Regina:

*Com relação a diversidade de cultura nós trabalhamos muito aqui no CAIC porque tem gente de diversas regiões e me ajudou muito por estar detectando as diferentes cultura (Prof<sup>a</sup> Regina).*

A segunda posição se caracteriza pela falta de aprofundamento teórico sobre o assunto, como podemos ver nos relatos:

*Só sei falar assim da variedade né? Porque lá fala muito da diferença que existe, que a gente deve saber trabalhar com essa diferença. Não lembro muita coisa não (Prof<sup>a</sup> Silvia).*

Esse pensamento pode ser comparado à análise documental dos Planos de aula, onde nenhuma atividade crítica específica sobre a temática racial foi encontrada. O exemplo de atividades com olhar voltado para a temática racial encontrado foi o projeto de literatura onde a

professora Beth utilizou vários livros que explicitavam negros como personagem e fez o seu trabalho.

As análises dos documentos, específicos da Escola Palmares, leva à constatação de que, como nos documentos oficiais nacionais, existe a fragilidade conceitual de tratamento da diversidade. Apesar de não acreditar que só o aparato legal produziria mudanças no contexto educacional, entendo este aparato como propulsor das indagações necessárias para contestar a posição eurocêntrica cristalizada. São documentos tênues em suas indicações, dificultando, portanto, a promoção de mudanças que se fazem necessárias em tal contexto.

O que existe nesses documentos de políticas educacionais está baseado na perspectiva do multiculturalismo liberal, onde a tolerância e convivência harmônica implicam em *status* de superioridade de uma cultura sobre a outra. Essa visão pressupõe uma sociedade democrática pois possibilita a convivência harmônica com a cultura afro.

### 3.3. PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL ENQUANTO MANIFESTAÇÕES DA VISÃO EUROCÊNTRICA DE CULTURA.

Para iniciar o debate sobre a questão do preconceito racial, deve-se entender que esse é um "campo minado". Especialmente no Brasil, onde a discriminação tomou configurações diferenciadas de vários outros países. Nos EUA, por exemplo, discriminação racial se dá de forma declarada e com alvo claro e definido: qualquer pessoa que tenha pelo menos uma gota (one drop) de sangue negro dos seus descendentes, sem se apegar somente a características fenotípicas.

No Brasil a discriminação racial esbarra no Mito da Democracia Racial, como foi analisado anteriormente. Além de ser negado nas relações sociais, o preconceito se tornou contravenção penal sujeito a prisão. Existe, ainda, a dificuldade de identificação do preconceito por causa da miscigenação, do branqueamento e da falta de identidade racial. Através desses aspectos pude perceber que ainda é marcante para as professoras entrevistadas a questão do preconceito racial. Ao primeiro contato, existe a preocupação de se negar a existência de tal preconceito. A Prof<sup>a</sup> Carmem disse:

*Eu acho sim que existe. Eu tenho não sei se 6 ou 8 crianças negras. Eu tenho notado que muitos deles não discriminam não. Meus alunos não discriminam. Mas tem aqueles assim que vem da cultura da família, e que a família incentiva a discriminação (Prof<sup>a</sup> Carmem).*

*Sim, existe, ainda existe. Na minha sala nunca vi. Na escola também não tive contato de ver assim, mas fora da escola sabe né, vê. Tipo assim, há pessoas que têm preconceito quanto a cor, é difícil falar porque... tem pessoas que não sabe... tem pessoas perto da gente que têm esse tipo de preconceito... Porque é negro... você está entendendo? Não pode misturar. Tem uma separação. Você está entendendo?! (Profª Paula).*

Apesar de declararem a existência do preconceito racial, as professoras manifestam a imperceptibilidade dessa prática nas suas salas. Ainda atribuem o papel discriminador à educação familiar, como esclarece a Profª:

*Eu acho que tem que ter integração e até mesmo reuniões, eu acho que tem que ser falado com as famílias para que eles possam estar trabalhando isso em casa para nos ajudar. Às vezes têm pais que nem gostam. Se a gente falar com a criança sobre isso... falar com eles que não deve tal que tem que aceitar né tem pais que não aceitam de jeito nenhum. Tem até aquela história de falar que não quer que a criança assenta na mesma carteira que o colega. Eu acho que tinha que ser trabalhado até com as famílias. Aqui não temos carteiras individuais. Eles têm que aceitar o colega. Trabalha técnicas de aceitação (Profª Regina).*

Algumas informações podem ser sugestivas e, ao mesmo tempo, inquietantes quando tratamos da questão do preconceito e da discriminação racial. Vários autores abordam essa temática em épocas distintas. Oliveira (2002), em seu artigo, levanta questões sobre raça e racismo nas narrativas bíblicas, onde o autor encontra símbolos de negação de povos considerados inferiores. Da mesma forma, Sant'Ana (2001) informa que, desde os tempos primitivos, na Idade Média, como o preconceito se justificava por motivos de religiosidade. Munanga (2001), na sua obra, esclarece como o preconceito é usado para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros.

Essa pequena amostra de trabalhos realizados, e as análises do capítulo I, justificam-se pela necessidade de se alertar quanto à complexidade da questão racial. Quando nos remetemos ao caso brasileiro, as dificuldades ainda são maiores. A miscigenação caracterizou a postura das relações étnico-raciais brasileiras como um campo conflitivo tanto na pesquisa quanto na vida social.

Basicamente, no Brasil e no mundo, duas correntes sobre a miscigenação se debatiam e ainda têm seus resquícios na visão contemporânea. Mundialmente várias pesquisas foram realizadas com finalidade de justificar o fenômeno da diferença. Schwarcz apresenta o pensamento de pesquisadores que chegavam ao Brasil:



Dessa forma, apesar do elogio à natureza tropical contido nos relatos desses 'viajantes filósofos', a humanidade daquele local parecia representar algo por demais diverso para a percepção européia, mais disposta ao exótico do que à alteridade. A América não era, portanto, apenas imperfeita, como, sobretudo decaída do continente, e de seus homens, viesse a se afirmar a partir do século XIX (SCHWARCZ, 2001:16).

Surge daí, segundo a autora, as primeiras implicações políticas que se caracterizam por uma postura eugenista, "criada em 1883 pelo cientista britânico Francis Galton, lidava com a idéia de que a capacidade humana estava exclusivamente ligada à hereditariedade e pouco devia à educação" (SCHWARCZ, 2001:20). No Brasil essa corrente teve seus adeptos. O pesquisador Nina Rodrigues, com sua obra *Mestiçagem, crime e degenerescência* (1957), fez correlação quase mecânica entre cruzamento racial e loucura.

A segunda implicação se baseia nos estudos realizados por Gilberto Freyre, com a obra *Casa grande e senzala* (1930) que, contrariamente à questão eugenista, acreditava na mestiçagem como saída para o avanço do país, conferindo caráter nacional ao próprio Mito da Democracia Racial.

Essa duplicidade de implicações para o processo de mestiçagem passa perto tanto da naturalização das diferenças sociais, políticas e culturais quanto do problema degenerativo de um país cruzado. As marcas desse processo continuam a atuar no contexto escolar. Conforme depoimento:

*Eu não tenho alunos negros. Tenho esse moreno nosso assim... Negro?! Negro nosso nenhum. É porque nós somos negros né Luciane. Mas aquele negrinho, negro mesmo, negro não tem não. Assim (apontando para sua pele) têm muitos (Profª Silvia).*

A mestiçagem dificulta a forma de denominação de pertença tanto quanto a questão do Mito da Democracia Racial dificulta a compreensão do preconceito e do racismo. Algumas depoentes exemplificam esse pensamento:

*Quando eu percebo que existe discriminação na sala de aula eu trabalho assim oralmente com eles e peço para registrar. Faço atividade registro às vezes até. A gente discute depois do registro, coloca no mural o registro deles para estarem observando a opinião de cada um. (Profª Silvia).*

*É um trabalho árduo muito natural né. De estar colocando eles junto sem estar falando. Porque eu acho que não tem que ficar falando, pregando né. Eu acho que não é fácil nem rápido. (Prof<sup>a</sup> Silvia).*

Paraíso (1997) discute em seu artigo como os professores acreditam que a discriminação racial não faz parte do nosso cotidiano. As marcas da contaminação pelo Mito da Democracia Racial são percebidas na negação da existência da discriminação. Isso seria mais um complicador no caminho para construção de um currículo menos preconceituoso. Paraíso argumenta que “negar a existência da discriminação racial, complica em muito a tarefa de subversão das relações de poder provocadoras da marginalização, porque ao se pregar ou esconder o preconceito, não se permite conscientização do grupo discriminado” (PARAISO, 1997:8). Assim, a prof<sup>a</sup> declara:

*Só que na minha sala eles assim... eu procuro fazer o máximo. Não têm mesmo o racismo e se tivesse eu iria trabalhar de uma forma que eles iriam descobrir uma maneira de lidar com isso.. para não ter. Porque eu não acho certo. Eu sou contra. Então a gente iria procurar uma forma de trabalhar com isso para eles não ter esse preconceito. (Prof<sup>a</sup> Ruth).*

Outro pensamento que ainda persiste no imaginário brasileiro é que a negritude estaria ligada a questões de sujo, feio e mal. Oliveira (2002) corrobora essa afirmativa quando trata, em seu texto, como essa idéia foi construída desde os textos bíblicos e se espalhou para o senso comum. Silva (2001) ressalta essa idéia difundida em relação aos textos dos livros didáticos dizendo: “a cor negra aparece com muita frequência associada a personagens maus” (2001:20). A idéia de o negro estar ligado a coisa ruim ou mal traz prejuízos para a formação da auto-estima da criança. Como a prof<sup>a</sup> Regina argumenta:

*Eu achei interessante esse tempo para trás. Eu vi uma amiga nossa ela deu eu achei muito interessante eu pegaria dessa forma. É uma coisa muito simples. Ela deu uma boneca para menina dela. E a boneca era (negra) e a menina tem dois aninhos. No 1º momento ela queria lavar a boneca o tempo todo sabe?! E a mãe dela explicava que não... que a boneca não poderia tirar a cor. Que a boneca não estava suja. Que a pele dela era daquele jeito. Eu achei interessante. Eu acho que eu começaria assim. Por uma boneca com a pele mais escura sabe... Depois ia aprofundando mais no trabalho. Mas essa seria uma técnica de começar com eles (Prof<sup>a</sup> Regina).*

Quando a professora Regina expressa isso em sua entrevista, deixa claro que, para ela, essa questão é a principal em relação à estratégia de intervenção pedagógica que deve ser

trabalhada na sala. Porém, essa alternativa pouco ou nada colabora para destruir as barreiras do preconceito que tal idéia constrói, tanto para a criança negra quanto para a branca. Entendo que essa relação deve ser observada por dois ângulos. Para a criança negra, isso vem como um reforço para sua rejeição e prejudica a formação da sua auto-estima. Já para a criança branca, isso reforça o sentido de superioridade e marginalização da criança negra. Sem o entendimento da questão histórico-social, que envolve a relação racial, englobando as relações da sala, não poderá haver evolução em direção ao multiculturalismo crítico e transformador. A Prof<sup>a</sup> Carmem infere:

*Tremenda. Ele sofre discriminação porque a criança negra é enxergada sempre como coitadinha sabe? Se é muito pobre é coitadinho né? Se está na sala de aula se... é uma criança mais difícil ele é sempre deixado de lado porque é negro. Ele sofre discriminação em todos os sentidos. As pessoas dizem... podem até dizer que não. Que a escola é para todos, está incluída, mas nesse caso a gente sempre observa uma diferença de tratamento muito grande. Salvo para as exceções (Prof<sup>a</sup> Carmem)..*

Neste depoimento transparece a questão do Mito da Democracia Racial que coloca em pé de igualdade todas as pessoas:

*"São todos seres humanos né, são amigos, são companheiros e não existe isso. Você tem que estar sempre falando. Batendo nessa tecla. Acontece discriminação não só da cor negra, mais de classe social porque nós temos assim, porque nós temos também crianças com nível sócio econômico super baixo e tem também aquele com nível melhor. Tem discriminação também aí a gente trabalha sobre isso. Eu acho que nível sócio econômico influencia até mais. Na minha sala tem essa diferença. Tem o nível sócio-econômico quem influencia mais do que a cor negra. Eu tenho dois ou três que traz, no caso da raça negra, a gente nota que é a família, que é da convivência familiar. Então não é da criança é da família. Mas eu acho que na minha turma o que é mais discriminado é o nível sócio-econômico" (Prof<sup>a</sup> Regina).*

Contudo, as coletas de indicadores sociais atuais vêm desmascarando esse ponto. Pesquisadores como Hasenbalg (1999) e Paixão (2003) tratam os dados de coletados de forma diferenciada, desagregando a questão racial do contexto geral.

Historicamente, o levantamento de dados sobre a população brasileira negligenciou aqueles que pudessem ter demonstrativos de características étnico-raciais. Paixão (2003) adverte para os dados de estudos oficiais que "não deixam a menor margem de dúvida quanto ao fator de que no Brasil o critério étnico serve como um elemento determinante dos processos de estratificação e exclusão racial" (2003:27). Sendo assim, a questão da igualdade racial é

contestada quando, após tanto tempo da abolição da escravatura, ainda persistem as mesmas dificuldades, que podem até mesmo ter se agravado, para a população negra. Assim, entende-se que o modelo racial brasileiro não conseguiu erradicar o hiato social entre negros e brancos.

Em conformidade com Paixão, “deixar em um plano secundário o estudo das desigualdades étnicas no Brasil acaba servindo como elemento que esconde a efetiva dinâmica social dos olhos dos próprios estudiosos e formuladores de políticas públicas” (2003:29).

É a partir de 1987, segundo Paixão (2003), que é introduzida a variável cor e raça na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Com isso houve maior possibilidade de estudos sobre as desigualdades raciais no Brasil, através de dados quantitativos e de ampla aceitação acadêmica. Paixão, ao analisar a importância de tal inserção como variável, conclui que “os anos 90 foram marcados por um profundo recuo do Mito da Democracia Racial brasileira”, fato este que pode ser atribuído a tais índices referentes às desigualdades raciais. Pode-se citar várias constatações dos dados estatísticos com característica da variável racial, evidenciando a separação entre o mundo negro e o branco. Porém esse não é objetivo deste trabalho. Apenas me apoio nesses dados e autores para comprovar que o preconceito racial produz um processo de desigualdade social. E vale salientar o que Paixão sugere para a superação desse quadro: “um desafio para todos os brasileiros, independente de suas respectivas etnias” (PAIXÃO, 2003:63).

Portanto a questão da discriminação e do preconceito racial ainda perdura nas relações pessoais no interior da escola. O imaginário das educadoras pesquisadas se mostra contaminado pelo Mito da Democracia Racial, fazendo com que as atividades relacionadas à questão racial sejam tratadas “de forma natural”, ou seja, destituídas de tratamento pedagógico específico e necessário exigido pela temática.

A teoria do branqueamento explicita-se quando a professora, tanto quanto a sociedade brasileira, tem dificuldade de denominar as crianças pertinentes a raça negra. A nomenclatura de “moreninho” persiste como uma forma de se “amenizar” a pertença racial.

Da mesma forma, a camuflagem dos problemas raciais com a cortina da questão social aparece latente nos depoimentos. A teoria da inferioridade se manifesta conjunta com a questão social quando nos depoimentos algumas professoras manifestam compaixão pelos “coitadinhos” que demonstram a pertença racial.

Posteriormente analisarei como as práticas multiculturais se efetivam no cotidiano escolar.

### 3.4. CURRÍCULO OFICIAL E CURRÍCULO OCULTO: VOZES E SILENCIAMENTOS

Os estudos sobre currículo mostram que nos primórdios de sua teorização houve subordinação à dinâmica de classes, formulando as chamadas “teorias da reprodução”. Posteriormente, análises e estudos no campo curricular revelam a impossibilidade de a escola fechar os olhos e silenciar diante de desigualdades educacionais que vão além da classe social, centradas nas relações de gênero, raça e etnia. A partir da consideração dessas necessidades, o currículo deixa de ser uma área meramente técnica e procedimental para ser considerado um artefato social e cultural.

O movimento de reconceptualização do currículo, questiona a hegemonia e solidifica-se na pós-modernidade, quando a ciência perde a soberania da “verdade” e precisa de todos os saberes para se legitimar. Para o desenvolvimento das teorias curriculares, a pós-modernidade coloca em diálogo o currículo tradicional e o reconceptualizado:

Não é foruito o conhecimento que se introduziu nas escolas no passado e que hoje se introduz. É selecionado e organizado em torno de conjuntos de princípios e valores que provêm de alguma parte, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bom e mau, e do modo como ‘agem as boas pessoas’. Portanto, devemos entender por que o conhecimento de alguns grupos foi primeiramente representado nas escolas, precisamos ver os interesses sociais que em geral orientaram a seleção e a organização do currículo (APLLE, 1996:97).

Apple traz à tona discussões sobre as relações de poder que amalgamam a seletividade dos textos discursivos que compõe o currículo. Desconfiar da neutralidade proposta pelo currículo, na concepção Moderna, é o início da compreensão de que existem interesses sociais e econômicos nessa produção. A escola desempenha funções econômicas e culturais e incorpora regras ideológicas que preservam e aumentam um conjunto de relações estruturais existentes. Essas relações operam em um nível fundamental para ajudar alguns grupos e servem de obstáculo a outros, conforme argumenta Apple:

As escolas não controlam apenas pessoas; elas também ajudam a controlar significados. Desde que preservam e distribuem o que é considerado como o conhecimento legítimo’- o conhecimento que ‘todos devemos ter’- as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. Mas isso

não é tudo, pois a capacidade de um grupo tomar seu conhecimento em 'conhecimento para todos' está relacionada ao poder desse grupo no campo de ação político e econômico mais amplo. Poder e cultura, então, precisam ser vistos, não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes numa sociedade (APPLE, 1996:98).

Nessa perspectiva, a escola é entrelaçada numa rede de poder e controle econômico e cultural. Portanto, as desigualdades produzidas por outras instituições sociais são reproduzidas pela escola através das atividades curriculares. Nessa teia, a escolha dos conteúdos eleitos para comporem o currículo também está nesse confronto de poderes. Além da seletividade existem as formas de aplicação dos conteúdos curriculares.

A preocupação que me move está conectada à mudança de posicionamento proveniente da emergência de debates e da legislação que reconhecem a presença da diferença no contexto escolar. Conseqüentemente, surge a necessidade de novas práticas educacionais que contemplem essa postura. Evidencia-se a necessidade de se teorizar a questão da discriminação racial e sua combinação com a educação. A adoção de práticas multiculturais, com suporte no Multiculturalismo crítico (McLaren), seria uma das estratégias para mudança desse contexto. Desse modo, seria possível superar a simples conscientização da diversidade cultural marcante, na sociedade brasileira, para avançar para práticas multiculturais questionadoras das relações de poder, capazes de respeitar a diferença como uma construção histórico-social e permitir ao aluno questionar as "verdades" estabelecidas pelo currículo eurocêntrico.

As análises aqui pautadas voltam-se para a identificação de possíveis práticas de inclusão, veladas ou explícitas, em relação à cultura negra no currículo escolar. O aparato jurídico normativo aponta de forma tímida para o multiculturalismo, contudo ligado à vertente do multiculturalismo liberal. Quando me defrontei com o campo de pesquisa, percebi a existência de práticas culturais emanadas da cultura afro. Nas visitas a campo, presenciei atividades como capoeira e dança afro sendo desenvolvidas. Tal fato instigou a investigação na direção de perceber como essas práticas participariam da organização curricular. Referindo-se a tais práticas e ao que é realizado em sala de aula, uma das crianças entrevistadas revela a desconexão existente entre essas atividades:

*-Lá embaixo não é a mesma coisa daqui. Aqui é estudar e lá é dançar.*

*-Aqui é diferente?*

-É.

-Por que lá é uma coisa e aqui é outra?

-Aqui faz letra e prova. Lá dança e apresenta (criança 2).

A fala dessa criança evidencia a diferença entre o que se realiza na sala de aula e o que é realizado na sala de atividades culturais. Como ela relata, existe uma ruptura entre o que é "conhecimento", ligado a "fazer letra e prova" com o que é "dança", desconectado do que se concretiza como aprendizagem. Dependendo da forma como o currículo se efetiva na escola, ele pode assumir dois sentidos. De acordo com nomenclatura adotada por Philip Jackson (Silva, 1999), o currículo foi denominado de oculto e explícito. Segundo Silva, currículo oculto define-se como:

Mas o que é, afinal, o currículo oculto? O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (SILVA, 1999:78).

Portanto, essa dicotomia entre currículo oficial e currículo oculto é mais sutil que meramente conceitual. O currículo formal está explícito e "decodificado" em conteúdos, metodologias e recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica, de tal forma que permita controle e avaliações pelas autoridades. Apesar dessa normatização, o currículo formal convive, ou contrasta, com o currículo oculto, entendido como as mensagens transmitidas na sala de aula e no ambiente escolar, não intencionalmente. Portanto, o currículo oculto, na perspectiva crítica, tem sua função ressaltada. Segundo Silva, o currículo oculto pode ter perspectivas diversas que variam entre o conformismo às estruturas da sociedade capitalista até aos movimentos reivindicatórios de identificação, como de raça ou etnia. Silva argumenta:

Na teorização crítica, a noção de currículo oculto implica, como vimos, na possibilidade de termos um momento de iluminação e lucidez, no qual identificamos uma determinada situação como constituindo uma instância do currículo oculto. A idéia é que uma análise baseada nesse conceito permite nos tornarmos conscientes de alguma coisa que até então estava ocultada para nossa consciência. A coisa toda consiste, claro, em desocultar o currículo oculto (SILVA, 1999:79).

Silva acredita que, para transformar o currículo oculto, deve-se ter a “consciência” da sua existência, isso “que vai permitir alguma possibilidade de mudança” (SILVA, 1999:80). No contexto histórico em que as escolas públicas foram criadas, percebe-se que estas foram instrumentos para preservar a hegemonia cultural, proteger a vida, valores e normas comunitárias e os privilégios econômicos dos poderosos. As diferenças foram encaradas como impurezas. Assim, a escola se prestaria a eliminar a diversidade através da aculturação<sup>39</sup> e padronização através de um sistema conformista. Assim, a solidificação dos currículos foi ligada à preocupação de se preservar o consenso cultural e de destinar ao indivíduo o seu lugar na sociedade.

Os propósitos curriculares nessa concepção estão ligados à idéia de “planejar cientificamente” as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos” (MOREIRA e SILVA, 1995:9). Prevalece a idéia de currículo explícito ligado à aquisição de conteúdos enquanto o currículo oculto difunde idéias conservadoras ligadas a valores pré-estabelecidos como padrão.

Segundo Moreira e Silva, houve duas grandes tendências nos estudos e propostas curriculares. A primeira delas, apresentada por trabalhos de Dewey e Kilpatrick, era voltada para elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno. A segunda tendência, baseada no pensamento de Bobbit, considerava que o currículo deveria ser uma construção científica para desenvolver aspectos da personalidade adulta consideradas, então, desejáveis. A primeira tendência contribuiu para o desenvolvimento do que no Brasil se chamou de escolanovismo e a segunda constituiu a semente do que aqui se denominou tecnicismo:

Pode-se dizer que as duas tendências, em seus momentos iniciais, representaram diferentes respostas às transformações sociais, políticas e econômicas por que passava o país e que, ainda que de formas diversas, procuraram adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava. As duas juntamente com vestígios e revalorizações de uma perspectiva mais tradicional de escola e de currículo, dominaram o pensamento curricular dos anos vinte ao final da década de sessenta e início da década seguinte (MOREIRA e SILVA, 1995:13).

A noção de currículo oculto, apesar de não ser uma teoria, influenciou as críticas iniciais sobre currículos. Sua origem vem desde análises de Bowles e Gintis, que apontavam “as escolas

<sup>39</sup> Exemplo disso Apple apresenta se referindo à sociedade de Nova Iorque que no meado do século XIX desejava que a escola norte-americanizasse os hábitos dos imigrantes.



responsáveis pela socialização de crianças e jovens nas normas e atitudes necessárias para uma boa adaptação às exigências do trabalho capitalista” (SILVA, 2002:77). Já Althusser entendia que “aprendia-se a ideologia através dessas práticas”. Bernstein acreditava que “através da estrutura do currículo e a pedagogia que se aprende os códigos de classe” (Idem: 78). E a concepção de currículo oculto se estendeu além desses exemplos.

Na perspectiva crítica de currículo, pode-se citar Philip Jackson. Silva argumenta, seguindo esse autor, que o currículo oculto circulava entre a utilização de elogio e do poder que se combinaram na sala, exigindo aos professores e alunos entendê-lo para superá-lo. Robert Dreeben amplia a definição de currículo oculto, que vai além do explícito, como as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e o castigo.

Em direção contrária, nas análises críticas, as atitudes e comportamentos transmitidos através do currículo oculto são vistos como indesejáveis, como uma distorção dos genuínos objetivos da educação, na medida em que moldam as crianças e jovens para se adaptar às injustas estruturas da sociedade capitalista (SILVA, 2002:78).

Bowles e Gintis afirmam que a escola ensina às crianças de classes trabalhadoras “o seu papel subalterno nas relações sociais de produção”.

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes... Numa perspectiva mais ampla, aprendem-se, através do currículo oculto, atitudes e valores próprios de outras esferas sociais, como, por exemplo, a nacionalidade. Mais recentemente, nas análises que consideram também as dimensões de gênero, da sexualidade ou da raça...(SILVA, 2002:79).

Portanto, o currículo oculto se apresenta como reprodutor de atitudes de subordinação, ensinando o papel do dominado. O currículo oculto compõe-se de relações sociais, de organização do espaço escolar, do ensino do tempo, rituais, regras e regulamentos.

Silva (2000) acrescenta a noção de currículo oculto como “conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que ao implicitamente ‘ensinados’ através das relações sociais, dos rituais, das práticas e das configuração espacial e temporal da escola”. Assim, Silva acredita que “a idéia é que uma análise baseada nesse conceito permite nos tornarmos conscientes de alguma coisa que até então estava ocultada de nossa consciência” (SILVA, 2002:80).

O currículo, constituindo-se como dispositivo discursivo, foi historicamente naturalizado como o transmissor da verdade. Assim, quando as verdades, nele presentes, passam a ser questionadas, bem como quando se busca superar a ideologia presente em seu texto, o currículo passa a ser um campo de luta contra-hegemônica. A “descoberta” da diferença étnico-cultural fez emergirem o multiculturalismo e suas implicações neste campo. À luz dos debates promovidos por autores que argumentam sobre a presença da diversidade no contexto escolar, procurarei vislumbrar as suas implicações pedagógicas no cotidiano escolar.

Assim, uma proposta curricular deve levar em consideração a abrangência e a diversidade instalada no mundo. Portanto, deve propor reflexões sobre uma educação anti-racista e programas pluriculturais de forma visível. As formas racistas podem aflorar de diversas maneiras na escola, como nos livros didáticos.

À luz do entendimento do currículo oculto e currículo oficial, com subsídio de uma teoria que respeite e conceba o trato com “as diferenças” de forma coerente e antidiscriminatória, vêm à tona as discussões do cotidiano escolar. A Prof<sup>a</sup> Paula depõe como trata a diferença em sua sala:

*Sempre que surge algum problema de racismo na sala de aula eu procuro trabalhar com ele a questão da convivência social, de aprendermos a conviver com as diferenças. Mostrar para eles que o deficiente físico e o deficiente mental é igual a nós. A diferença é o problema que ele tem, mas ele é inteligente, ele é capaz de produzir como nós produzimos. Que o índio é igual a nós, a diferença é como ele vive, a comunidade que ele vive, que nós temos que aprender a respeitar. Geralmente como tem muitos nordestinos e mesmos negros que tem pai ou tio que é de outra região que tem um outro tipo de cultura eu procuro perguntar pra eles... peço para que eles me contar alguma coisa interessante do lugar ou da família. Eles me contam. Eu digo para eles a necessidade da convivência e através de desenhos, através de historinhas, vídeos porque nós temos muitos recursos aqui. E usamos também ajuda das professoras das aulas especializadas que trabalham muito em cima disso também. (Prof<sup>a</sup> Paula).*

A Profª Paula relata várias formas como ela lida com os casos de discriminação em sua sala. Essas atividades, entretanto, confirmando os apontamentos, até aqui feitos, a esse respeito, são esporádicas e existem apenas no currículo oculto. Tanto que, relativamente ao currículo oficial, nada de efeito foi detectado, em termos de ações e práticas ligadas à Pluralidade Cultural.

Como exemplo das considerações supracitadas, tem-se o Projeto “Abaixo o preconceito”, idealizado e implementado pela Profª Ruth, que justifica o trabalho:

*Diante da realidade em que vivemos na escola, observamos a discriminação e o preconceito entre os alunos. Vimos então a necessidade de trabalharmos essas diferenças, mostrando que tal fator é muito rico e importante, pois é através do respeito às diferenças que realmente respeitamos a individualidade do ser humano (Profª Beth).*

Sendo assim, a professora objetivou com seu trabalho “identificar os tipos de preconceito, enfatizando a importância de se viver bem com o próximo”. Porém a Profª Beth aponta as dificuldades demonstradas pelas crianças para abordar o assunto:

*Nós montamos o projeto para estarmos trabalhando o preconceito. No projeto nós pegamos sobre a raça negra porque é um ponto que os meninos têm muita dificuldade de estar consentindo tudo isso. Então a gente pegou pra esse lado. Existe muito preconceito. (Profª Beth)..*

O exemplo de atividade com olhar voltado para a temática racial encontrada foi o projeto de literatura, onde a professora Beth utilizou vários livros que explicitavam negros como personagem e fez o seu trabalho. A Profª Beth relata:

*Nós trabalhamos com livros porque eu sou professora de literatura. Pegamos livros com histórias de negros mesmo. Trabalhamos O negrinho do pastoreio, O menino marrom do Ziraldo, O Tanto, tanto! Que é uma história negra. A bonequinha preta, A cor da vida e A Menina bonita do laço de fita. Só histórias mesmo que fala sobre a raça negra (Profª Beth).*

Nas atividades desenvolvidas, a profª Beth salienta a dificuldade das crianças na execução das atividades por ela propostas:

*E na hora de estar trabalhando com as crianças dava desenhos para eles estarem colorindo depois de todas as histórias. Foi a maior dificuldade para própria criança colorir e a*

*bonequinha preta. Teve dificuldade. Queriam colorir a boneca de outra cor, mas como era a bonequinha preta então quer dizer, o desenho tinha que acompanhar a história. Tivemos muita dificuldade nesse ponto. As próprias crianças tinham dificuldades de estar colorindo a boneca preta (Prof<sup>a</sup> Beth).*

A Prof<sup>a</sup> Beth continua o seu relato do projeto desenvolvido:

*Trabalhamos também "A cor da vida" onde que mostra a rivalidade de duas mães com as crianças e no final da conta as duas crianças são amigas e as duas mães têm que fazer as pazes porque os próprios filhos mostram que não têm preconceito entre eles. Tivemos que trabalhar também essa história com os meninos. Trabalhamos também com mensagens para eles refletirem. Trabalhamos também com a estrela verde. Demos uma estrela verde para cada uma criança para colocar no coração a paz, a harmonia. Pra que eles entendessem sobre o preconceito que todo mundo é igual a todo mundo. Cor de pele não tem que diferenciar essas coisas. Fizemos recorte de revistas e fizemos até desfile (Prof<sup>a</sup> Beth).*

*A avaliação é feita até hoje mesmo tendo terminado o projeto, mas a gente está sempre falando a mesma coisa. E deu uma melhorada de quase 100%. Até em termos de raça. Colegas entre raça, amor. Porque eles xingavam muito: A negrinha! O preto! Eu não vou brincar com esse menino porque ele é preto. Sempre teve essas diferenças. Então a avaliação está sendo gradativamente (Prof<sup>a</sup> Beth).*

Da mesma forma como o projeto de literatura foi desenvolvido com intuito de se discutir as questões da discriminação racial, nas aulas de dança as crianças têm oportunidade de conviver com diferentes ritmos que contemplam a diversidade cultural. Contudo as atividades desenvolvidas nessas aulas não são reconhecidas pelas outras professoras. A Prof<sup>a</sup> Ruth argumenta:

*Existe uma dificuldade em se desenvolver a dança por aqui. Tem professores que acham que é só brincar e nem gostam de liberar as crianças para as atividades. Acham que é perda de tempo... os meninos precisam é estudar (Prof<sup>a</sup> Ruth).*

Evidencia-se nesta fala o que predomina na maioria dos pensamentos na escola. Existe um valor asoberbado para as matérias eleitas como "conhecimento científico", como Santomé aponta:

*Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas (SANTOMÉ, 1995:161).*

Através das observações das aulas de dança, pode-se inferir que as atividades desenvolvidas nesse setor são ligadas à cultura negra e à nordestina, que fazem parte da relação de culturas negadas e silenciadas, sendo, assim, merecedoras de pouca atenção no formato do currículo atual. Para que a escola seja democratizadora, uma das formas é selecionar conteúdos curriculares com experiências e culturas diversas. Giroux explica como:

A questão de como democratizar as escolas de forma a capacitar aqueles grupos mal representados no currículo ou simplesmente não representados a produzir suas próprias auto-imagens, contar suas próprias histórias e se envolver num diálogo respeitoso com outros grupos (GIROUX, 1995:92).

Contudo, as atividades desenvolvidas nas aulas de dança ainda guardaram uma outra conotação. Existe a dificuldade de formação do professor para lidar com as questões ligadas ao preconceito e à discriminação. Por isso algumas atitudes que, para a professora, possam ser de resgate e valorização cultural são, na realidade, atividades que veiculam preconceitos cristalizados no imaginário da população, o que pode ser percebido na coreografia sobre a história da cidade.

A coreografia reproduz a história da colonização da cidade. Inicia com uma música *country*, mostrando a chegada dos primeiros habitantes da cidade. O cenário é rural, com feno e alguns blocos espalhados pelo ginásio. As crianças estão com roupas de vaqueiros, cordas e simulam andar à cavalo durante a coreografia. Em outro momento, inicia-se a música carnavalesca "O seu cabelo não nega..." entram meninas negras caracterizadas de Carmem Miranda e dançam sobre os blocos.

Ao mesmo tempo, essa cena reproduz dois estereótipos ligados à cultura negra. O primeiro, ligado ao sentido de inferioridade. Os personagens ligados à cultura europeia se apresentam altivos e conquistadores enquanto os negros são representados através da dança e não do trabalho. O segundo estereótipo se anuncia através da música escolhida para representar a cultura negra. A profª escolhe uma música carnavalesca, porque "é a música que mostra a alegria do povo brasileiro". Além disso, é uma música que simboliza o preconceito racial, pois "a cor não pega". A profª Ruth não demonstra perceber essa faceta da discriminação, pelo contrário, ela acredita que enaltece, através dessa coreografia, a raça negra.

As atividades multiculturais realizadas têm uma perspectiva pontual e excêntrica ligada ao multiculturalismo liberal, que reconhece a necessidade dessas culturas viverem harmonicamente e não contribuem para práticas que provoquem rupturas estruturais nas narrativas que garantem as práticas discriminatórias ou de superioridade de uma cultura sobre a outra. Essa “concessão” se baseia no Mito da Democracia Racial.

Além disso, as atividades como dança afro e capocira são desenvolvidas na escola sem conexão com o currículo oficial. O que potencialmente poderia ser uma oportunidade de prática multicultural crítica, onde se questionariam fatores históricos e sociais da comunidade negra envolvida nessas atividades, procurando ressaltar os valores que formam, até então obscurecidos, passa como uma atividade desconexa da situação de aprendizagem.

Outro fator que chama a atenção é a necessidade de formação teórica dos profissionais para lidarem com o preconceito e a discriminação racial de forma a contribuírem para a desconstrução de estereótipos cristalizados.

Percebem-se, portanto, duas experiências de natureza multicultural, vivenciadas no cotidiano da prática escolar. A primeira, ligada à literatura, tem o aval das demais professoras mesmo estas acreditando que não seria temática “eleita” para suas aulas do currículo oficial, poderia ser discutida em uma matéria de “menor importância” na grade curricular que seria a literatura.

A segunda prática, ligada à dança, é realizada na escola à revelia das professoras regentes, que até dificultam o acesso dos alunos a essa atividade. O que é comum no trato das duas posições é a marginalidade que lhes é dispensada no cotidiano escolar.

Outra característica depreendida dessas observações é a fragilidade teórica das professoras que condenam essas atividades multiculturais. Na expectativa de contribuir para desconstruir estereótipos cristalizados, elas podem chegar a reproduzi-los. Isso se evidencia quando a Prof<sup>a</sup> Ruth escolhe a música carnavalesca que tem o refrão que diz “o seu cabelo não nega mulata porque és mulata na cor. Mas como a cor não pega mulata... Mulata eu quero seu amor”. Tal letra declara posição de discriminação racial ligada a características fenotípicas, como a cor da pele e textura do cabelo.

Nesse contexto, percebe-se que a prática multicultural não está conectada a uma postura indicada pelos documentos. Ela emerge da preocupação e sensibilidade de alguns professores

envolvidos com a questão. Portanto, entende-se que o arcabouço jurídico-normativo não tem alcance até a prática pedagógica.

Através das observações empíricas, percebe-se que a dificuldade para lidar com a temática racial é uma constante no cotidiano escolar, tanto nos documentos quanto na prática cotidiana. Exemplo disso é o relato da Profª Paula, que declara a existência de momentos em que as crianças discriminam umas às outras. No entanto, a Profª Paula não sente que isso seria assunto ou “conteúdo eleito” para suas atividades. Neste momento, a Profª Paula solicita a colaboração da Profª Beth, que, através do projeto desenvolvido no conteúdo de literatura, busca aborda a temática em questão.

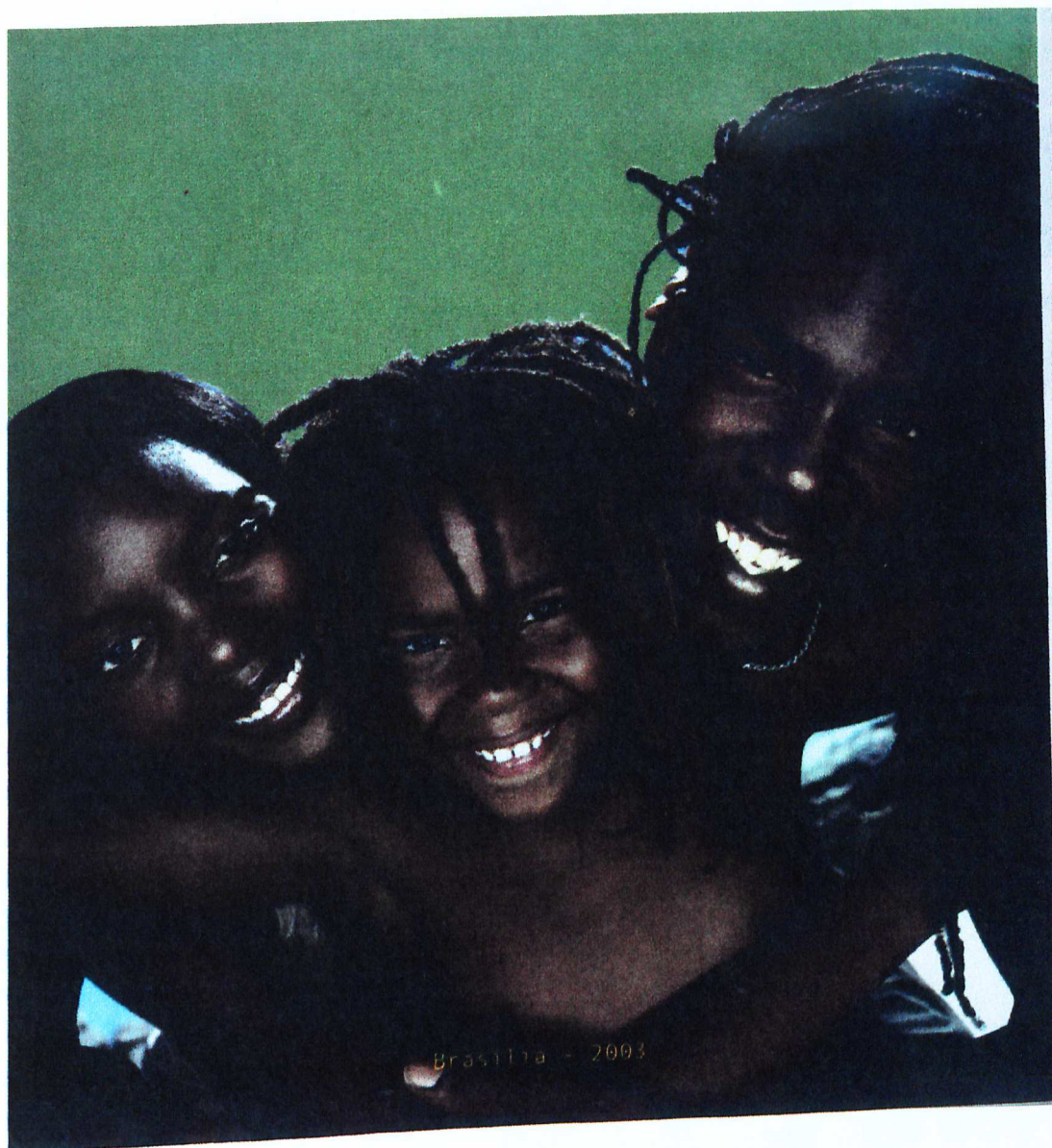
O momento da realização do projeto de literatura, ou mesmo das aulas de dança, seriam aqueles “disponibilizados” para abordar a temática racial. Dessa forma, percebe-se que essas questões mesmo nos momentos em que são contempladas, são tratadas de forma segregada, isolada das demais ações pertinentes ao currículo ao currículo oficial.

Esta postura pode corroborar a afirmação de Santomé (1995) a respeito da expansão dos “currículos turísticos”, conforme abordado anteriormente. Com isso, a materialização de práticas multiculturais ligadas à questão racial, estariam se opondo à posição de transversalização apontada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tais posturas incidem em uma prática que, possivelmente pouco contribui para a formação identitária e cultural que a população negra necessita.

Concluindo, a proposta da ação que envolve a elaboração curricular deve ter a intenção pedagógica de preparar alunos para serem cidadãos ativos e críticos, membros solidários e democráticos de uma sociedade também solidária e democrática (Apple, 1985; Santomé 1995). Para que isso se efetive é necessário que se realizem atividades que coloquem os alunos em situações de experimentação de atitudes e de culturas diferenciadas.

As práticas educativas podem, oculta ou explicitamente, difundir idéias homogeneizadoras. Santomé destaca que os currículos da forma como têm sido elaborados legitimam culturas e “isso acarreta, entre outras coisas, que determinados recursos sejam empregados ou não, mereçam nossa atenção ou nossa displicência” (SANTOMÉ, 1995: 165). Como o autor explica, o currículo influencia nas Políticas Públicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS





Nessa concepção de seleção de conteúdos fica evidente que existem práticas no interior da escola que se manifestam, de certa forma, de maneira “clandestina”. O currículo oculto se configura nessa posição. Apesar de não ser uma teoria propriamente dita, o currículo oculto tem sido abordado por vários autores. Silva define que “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2002:78).

Assim, através das observações do campo, percebe-se que as práticas educativas emanadas do currículo oficial não têm possibilitado avanços rumo ao multiculturalismo. No entanto, o currículo oculto tem favorecido algumas práticas que se posicionam para essa ala renovadora, inspirada no multiculturalismo. Nas observações do cotidiano da escola, percebi a “marginalidade” das atividades multiculturais. Esse acobertamento, conseqüentemente, tem o intuito de enfraquecer essas atividades como práticas transformadoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta pesquisa se pautou na análise da possibilidade de o aparato jurídico-normativo educacional da década de 90, emergido de reivindicações do Movimento Negro, ter provocado impactos no cotidiano da escola. Assim, a centralidade das discussões ficou nos nexos das Políticas Públicas, com ênfase na questão racial e suas implicações no currículo escolar através de sua materialização no cotidiano. As situações vividas como criança, adolescente, e, posteriormente, profissional me fizeram inferir que houve pouca mudança em relação à temática racial na escola. Já como pesquisadora, em contato com a concretude da escola, pude perceber os avanços e as limitações desse aparato.

O desenvolvimento da pesquisa empírica deste trabalho corroborou hipóteses que me acompanham em outras fases de minha trajetória pessoal e profissional: o currículo escolar nega, exclui e silencia práticas multiculturais. Ao me deparar com a concretude da dinâmica escolar, enquanto pesquisadora, foi possível verificar as ausências e omissões em relação às manifestações culturais provenientes de grupos étnicos e raciais diferenciados do cânon europeu.

No primeiro capítulo deste trabalho, analisei, através do resgate histórico-social, a produção da suposta inferioridade da população negra e o processo de naturalização de tal suposição. A naturalização da inferioridade se justificaria por meio de argumentos teológicos e teorias pseudocientíficas. Conforme foi evidenciado no decorrer do trabalho, as teorias sobre a questão racial tiveram influência marcante no imaginário nacional. Construiu-se então historicamente, a crença de que o negro teria *déficit* em relação ao branco. Isso se estabelece no senso comum como a teoria da inferioridade. Pensando assim, entendo que os formuladores de Políticas Públicas estariam contaminados pelas formulações dessas teorias em relação à questão racial. E já que os negros não teriam as mesmas potencialidades dos brancos, não se justificaria a implementação de políticas para essa população. Da mesma forma, essa teoria refletiu na escola. Seguindo esse pensamento, a escola não deveria se importar com a população negra, pois a ela estaria pré-destinado o fracasso. Tais discussões mostraram-se relevantes porque possibilitam compreender como a escola se reservou o direito de manter um currículo eurocêntrico com características eminentemente na posição do branco, do sexo masculino e cristão, havendo um abandono em relação a qualquer coisa fora disso.

Porém a ação do Movimento Negro foi historicamente decisiva para a resistência dessa população. Desde a abolição da escravidão existem movimentos reivindicatórios de

educação. Atualmente o movimento abandona a posição denunciadora para evoluir para uma posição propositiva. Justamente essa postura contra-hegemônica fez emergir no Brasil o aparato jurídico normativo que embasa as transformações educacionais na década de 90. Tais ações reivindicatórias do Movimento Negro têm implicações importantes para as transformações legais e mudanças no contexto educacional brasileiro. Essa postura evidenciou necessidade de um aparato legal que provocasse mudanças na área educacional, contemplando a diversidade estabelecida por uma população mestiça com diferentes posturas culturais e históricas.

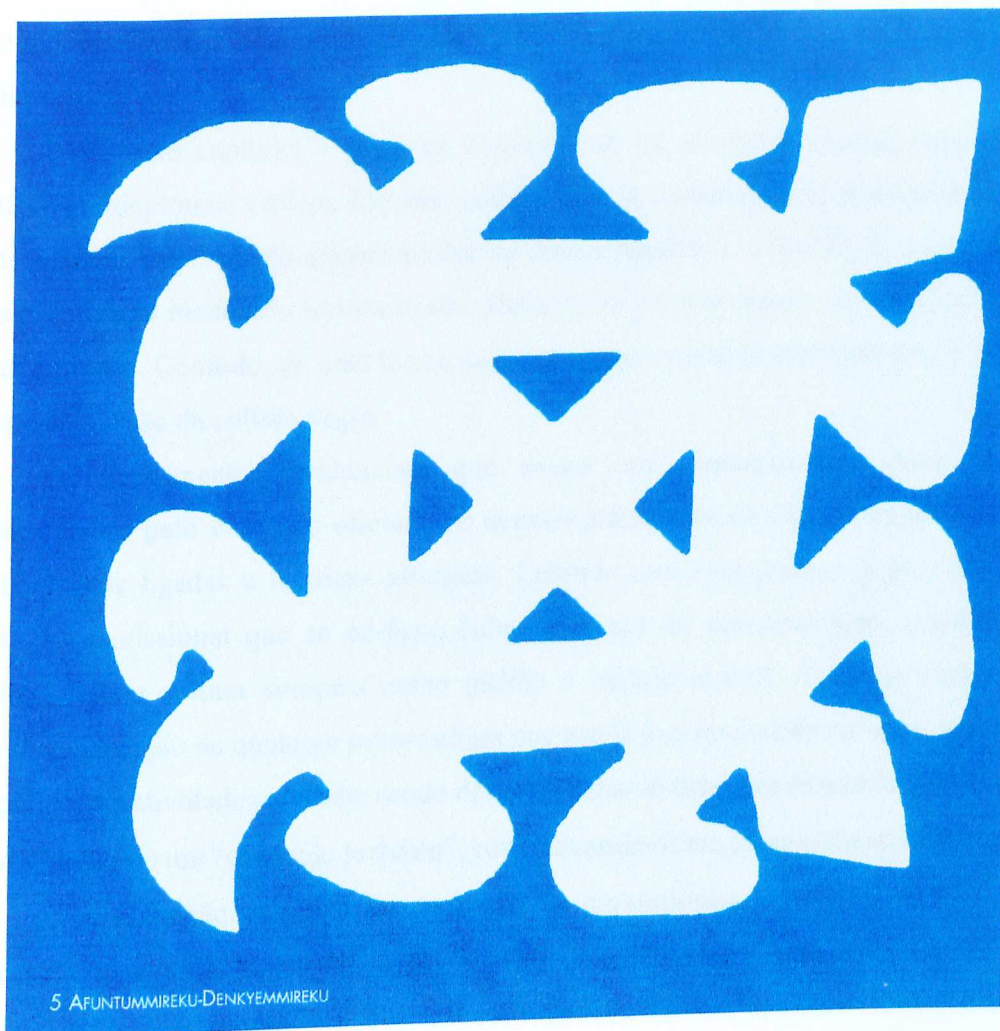
No segundo capítulo, a questão do aparato legal emergido passa a ser foco das análises que procuram evidenciar os avanços e as limitações dessas propostas. Mostra-se importante verificar as origens dessas políticas públicas. Tais verificações possibilitaram entender um processo que perpassa pelas relações internacionais. Os órgãos financiadores internacionais têm implementado ações em vários países que visam à uniformização de currículos através de propostas de currículo comum ou Parâmetros Curriculares Nacionais.

Transparece nesse aparato a visão multicultural liberal e conservadora. O suporte teórico veiculado não questiona a historicidade das diferenças raciais nem traz o conflito para os debates do cotidiano escolar. Apesar da questão racial fazer parte das questões ressaltadas nesse aparato, constatei que predomina a posição conservadora e tradicional. Portanto, entendo que dificilmente o aparato poderá causar grandes impactos transformadores na prática cotidiana da escola.

As entrevistas mostram que existe um desconhecimento sobre o teor do aparato jurídico normativo. Entre muitas evidências que este trabalho me suscitou, um deles se destaca: o que denominei Aprendizagem de miragem. Os profissionais acreditam que têm conhecimento suficiente para trabalhar a questão da diversidade racial na escola. Porém ao discutir sobre o assunto, os relatos mostram que a superficialidade do conhecimento teórico dificulta o trabalho pedagógico transformador.

Os mecanismos de poder que silenciaram a voz do negro, historicamente, ainda persistem impregnados nas práticas curriculares e no aparato jurídico normativo que emerge na década de 90. O aparato jurídico-normativo pode ser um início para mudanças curriculares inspiradas no pensamento multicultural crítico. Porém, se esse aparato não se efetivar no currículo e nas práticas do cotidiano escolar serão apenas leis obsoletas que não conseguiram sair do papel e se materializarem no cotidiano.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA



AFUNTUMMIREKU-DENKYEMMIREKU – O crocodilo de  
cabeça múltipla com um único estômago.  
Simboliza: unidade na diversidade. Democracia, a unicidade da  
humanidade a despeito das diversidades culturais.  
Fonte: Símbolos da cultura Adinkra. País: Gana



Creio que o tema Pluralidade Cultural esteja em seus primórdios de pesquisa, portanto vejo a necessidade de abordar esse tema, procurando entender os caminhos de sua elaboração e implementação.

No último capítulo, a pesquisa concentra-se no cotidiano escolar, buscando localizar práticas multiculturais críticas. Existem práticas que se manifestam no interior da escola, porém essas práticas estão sendo empreendidas de forma paralela e à revelia do currículo oficial. A escola continua mantendo um currículo oficial com predominância de uma cultura européia, cristã e branca. Contudo, de uma forma paralela existem práticas multiculturais e manifestações artísticas que são da cultura negra.

Os depoimentos evidenciam que existe um distanciamento entre as atividades desenvolvidas pelo currículo oficial e as demais práticas da escola, em especial as atividades multiculturais ligadas a matrizes africanas. Entendo que essa postura é proveniente de uma formação profissional que se edificou sobre as bases do eurocentrismo, conseqüentemente, privilegiando a cultura européia como padrão e inquestionável. A escola com essa postura dificulta a inserção de qualquer outra cultura que esteja fora do padrão europeu, branco, cristão e masculino. As atividades que vêm sendo desenvolvidas no dia-a-dia da escola estão representadas por atividades de um “currículo turístico”, concretizando-se em datas comemorativas superficiais.

A investigação empírica faz reafirmar os pressupostos anteriores de que as Políticas Públicas educacionais estão ancoradas no viés do multiculturalismo liberal. Assim, sugere a pertinência do tema, porém sem levar em consideração a forma conflitiva com que o tema deve ser tratado para desconstruir a discriminação construída historicamente.

O resultado deste trabalho e as análises feitas deixam claro que, apesar das fragilidades do aparato jurídico, em termos de legislação e normatização, essa documentação tem avançado na perspectiva de questionar as verdades postas. Contudo, esse aparato se torna inócuo quando visto na prática da escola.

Espero que essa discussão prossiga para que possamos avançar rumo a uma pedagogia multicultural crítica, onde negros (e todas as “minorias”) possam se ver e serem vistos. Isso colaboraria para que “marcas” existentes na população brasileira por vários anos pudessem ser menos reveladas pelo preconceito e a discriminação racial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre, RG: Artes Médicas, 1985.
- \_\_\_\_\_. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **A escola básica na virada do século**. Cultura, política e educação. São Paulo: Cortez, 1996. P. 25-43.
- ARAUJO, Washington. Zumbi canta na curva do sino. Disponível em: [www.simil.com/synapsis/197/g/syn197\\_g.htm](http://www.simil.com/synapsis/197/g/syn197_g.htm) . Acesso em: 30 de ago. 2003.
- AZEVEDO, C. M. M. de, **Onda Negra, medo branco: o negro no imaginário das elites-Século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- AZEVEDO, E. **Raça conceito e preconceito**. São Paulo: Ática, 1990.
- BACELAR, Jeferson e CAROSO, Carlos.(orgs). **Brasil, um país de negros? – Rio de Janeiro: Pallas; Salvador, BA: CEAO, 1999.**
- BARCELOS, Luiz Cláudio. **Educação: um quadro de desigualdades raciais**. In: estudos afro-asiáticos. Rio de Janeiro, nº 23, pp. 37-69, dezembro de 1992.
- \_\_\_\_\_. **Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade**. In: Cadernos de Pesquisa, nº 86. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, agosto de 1993.
- BERNARDINO, Joaze. **Ação Afirmativa e a rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil**. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, n.02, 2002, pp.247-273.
- BIZZO, Nélio Marco Vincenzo. **Eugenia: quando a Biologia faz falta ao cidadão**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 92, pp.38-52,1995.
- BLAJBERG, Salomon. As indiossincrasias raciais brasileiras na formulação das políticas

- públicas em vista da eliminação do apartheid formal na África do sul (pp. 35-44). Lin.*
- MUNANGA, Kabenguele. **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**  
USP. EDUSP: Estação Ciências. 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Lisboa: DIFER, 1989.
- \_\_\_\_\_. In: Renato Ortiz (Org.) **Sociologia-a economia das trocas lingüísticas.**{s/l}:  
Ática, 1995.
- BRASIL. Ministério da educação. secretaria de educação fundamental. **Parâmetros  
Curriculares Nacionais. Introdução**, 1997a.
- \_\_\_\_\_. Língua Portuguesa, 1997b.
- \_\_\_\_\_. Matemática, 1997c.
- \_\_\_\_\_. Ciências Naturais, 1997d.
- \_\_\_\_\_. Educação Física, 1997e.
- \_\_\_\_\_. História e Geografia, 1997f.
- \_\_\_\_\_. Meio Ambiente e saúde, 1997g.
- \_\_\_\_\_. Pluralidade Cultural e Orientação sexual, 1997h.
- \_\_\_\_\_. Arte, 1997i.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 8642 de 31 de março de 1993**. Dispõe sobre a instituição do Programa  
Nacional de Atenção Integral à criança e ao adolescente (PRONAICA).
- \_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 96**: estabelece as Diretrizes e Bases da  
Educação Nacional. Brasília: [s.n.], 1996.
- \_\_\_\_\_. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9394, de 20 de dezembro de  
1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo  
oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-  
brasileira".
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18 ed. Rev. ampl. São Paulo,

1998.

BURITY, Joanildo A. **Cultura e identidade: perspectivas interdisciplinares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CANEN, Ana, ARBACHE, Ana Paula e FRANCO, Monique. **Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses**. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2000.

CARVALHO, N. M. de. **Arte-educação e etnicidade: elementos para uma interpretação da experiência educativa do Grupo Olodum**. Florianópolis: UFSC, (Dissertação de mestrado, 1994).

CARVALHO, Merise Santos de. **Tensões cotidianas e teóricas colocadas pela questão da diferença e do multiculturalismo**. Trabalho apresentado no XI ENDIPE, Goiânia, 2002.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e racias** - São Paulo: Summus, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar. Educação e Poder – racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Summus, 2000.

\_\_\_\_\_. **Racismo e anti –racismo na educação- repensando nossa escola.– org**, São Paulo: Summus, 2001.

CELSO, Afonso. **Por que me ufano do meu país**. Rio de Janeiro, Expressão e cultura, 1997.

CHAGAS, C. C. das. **Negro uma identidade em construção**. São Paulo: Vozes, 1996.



CONSORTE, Josildeth Gomes. **Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade.** Cadernos Cedes 43, Antropologia e Educação: interfaces do ensino e da pesquisa. p. 26-37, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber (org). **A escola básica na virada do século. Cultura, política e educação.** São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Currículo nos liminares do contemporâneo** - Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. **Caminhos Investigativos. Novos olhares na pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões.** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1938.

CUNHA, Luiz Antônio. **Parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética.** Cadernos de Pesquisa, n.99, p.60-72, nov.1996.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo.** Afro-ásia, Salvador n.19/20, 1997.

\_\_\_\_\_. **Racismo e Anti-Racismos no Brasil. Pluralismo Étnico e Multiculturalismo.** Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Multiculturalismo e educação.**In: Relações raciais e educação: discussões contemporâneas. Iolanda de Oliveira (org) Cadernos PENESB – Niterói: Intertexto, 2000.

DAYRELL, Juarez.(org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DAVIS, Darien J. **Afro-brasileiros hoje.**São Paulo: Summus, 2000.

ESSED, Philomena. **Por trás da fachada holandesa: multiculturalismo e negação do racismo nos Países Baixos.** Estudos Afro-asiáticos, Rio de Janeiro, n. 28, p.171-185, 1994.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FERNANDES, F. **A Integração do Negro na sociedade de classes,** São Paulo: Ática, 1986.

FERREIRA, G. A. **Identidade negra: descaminhos.** São Paulo em Perspectiva. São Paulo, 1988.

FIGUEIRA, Vera Moreira. **O preconceito racial na escola.** Estudos Afro-asiáticos, Rio de Janeiro, n. 18, p. 63-72, maio 1990.

FIORI, N. **Aspectos da Evolução da Ensino Público. Ensino Público e Política da Assimilação Cultural no estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano,** 2. ed., Florianópolis: UFSC/SEESC, 1991.

FISCHMANN, Roseli. **Superação da discriminação étnica: um exercício de cidadania, com muitos caminhos.** São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1995.

FONSECA, Marcus Vinícius. **As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. Negro e educação. Presença do negro no sistema educacional brasileiro.** Ação educativa – ANPED. São Paulo, 2001.

Fundação Carlos Chagas. **Cadernos de Pesquisa** nº 63. São Paulo, novembro de 1987.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão;** tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_ **A ordem do discurso.** Edições Loyola, São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo. (1970). **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro. Schmidt, 1933.

\_\_\_\_\_. **Sobrados e mucambos**. São Paulo. Editora Nacional, 1936.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (orgs)- **A autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo freire, 20001.

GIROUX, Henry A. Praticando estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Por uma pedagogia e política da branquidade**. Cadernos de pesquisa, nº 107, p. 97-132,1999.

GOULD, Stephen Jay. **A Falsa medida do homem**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Movimento negro e educação**. Revista da ANPED – nº 63 set/ out/ nov/ dez-2000 pp.34-48.

\_\_\_\_\_. **O Jogo das diferenças – O Multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **A Trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial. Um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte**. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte. Faculdade de Educação da UFMG, 1994.

\_\_\_\_\_. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

\_\_\_\_\_. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e BARBOSA, Maria de Assunção (orgs). **O pensamento**

**negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro.** São Carlos: Ed. Da UFSCar, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação.** In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, secretaria do Ensino Fundamental, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade.** In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola** – São Paulo: Summus, 2001.

\_\_\_\_\_. **O impacto do diferente: reflexões sobre a escola e a diversidade cultural.** In: **Negro educação e multiculturalismo.** PORTO, Maria do Rosário Silveira...(orgs) São Paulo: Editora Panorama, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALMENSCHLAGER, Vera Lucia da Silva. **Etnomatemática: uma experiência educacional** – São Paulo: Summus, 2001.

HASENBALG, Carlos A **Desigualdades sociais e oportunidade educacional. A produção do fracasso** em Cadernos de Pesquisa, nº 63, nov. 1987, pp.24-26.

\_\_\_\_ e SILVA, Nelson do Valle. **Raça e oportunidades educacionais no Brasil** em Cadernos de pesquisa, nº 73, maio de 1990, pp38-45.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre Desigualdade Racial e Política no Brasil.** Estudos Afro-Asiáticos. (25): 141-159. CEAA, 1993.

\_\_\_\_, Silva, Nelson do V. e LIMA, Márcia. **Cor e estratificação social.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

JANNI, Otávio e MUNANGA, Kebegele – **O Racismo no Mundo Contemporâneo em Relações Raciais e Educação:** discussões contemporâneas, Iolanda de Oliveira (org) cadernos RENESA, 2, Niterói, Intertesto, 2000.

\_\_\_\_. **A racialização do mundo.** Tempo Social; Revista Sociologia USP, São Paulo, v. 8,

- n. 1, p. 1-23, maio 1996.
- KREUTZ, Lucio. *Identidade étnica e processo escolar*. Cadernos de pesquisa, n 107, p.79-96, 1999.
- LACERDA, João Batista. *Sur lês métis au Brésil*. Paris, Imprimerie Devouge. 1911.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do EU e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *O sujeito da educação: estudos focaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas*. Belo horizonte; Autêntica, 2001.
- LIMA, I. C. e ROMÃO, J. (Org.). *As Idéias Racistas, os Negros e a Educação*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1997. (O Pensamento Negro na educação, n.1).
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Negros e Currículo*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1997. (O pensamento Negro na Educação, n.2).
- \_\_\_\_\_. *Educação Popular afro-brasileira*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros - NEN, 1999 (Série O pensamento Negro em educação, nº 05).
- LIMA, I. C. Et. Al. (org). *Os negros, os Conteúdos Escolares e a Diversidade Cultural*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1998. (O pensamento Negro na Educação, n.3).
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Pluralismo Cultural em Políticas de currículo Nacional. In MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org) *Currículo: Políticas e Práticas*, Campinas, SP. Papirus, 1999.
- LUCAS, M Angélica Francisco. *Temas transversais: Novidades? Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual de Pesquisadores em educação*. ANPED. Caxambu, 2001.
- LUIS, Maria do Carmo; SALVADOR Maria Nazaré e JUNIOR, Henrique Cunha. *A criança (negra) e a educação*. In: cadernos de Pesquisa, nº 31. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, maio de 1990.
- LUZ, Narcinária P. *Insurgência negra e a pedagogia do embranquecimento*.

Dissertação de mestrado. Salvador, FAGED/UFBA, 1990.

MALIK, Kenam. **The meaning of race**. London, Mac Millan.1996.

MARTINEZ, Maria Elena. **Cultura no singular ou cultura no plural. As reformas educativas no Brasil e na Argentina nos anos 90**. Dissertação de mestrado. Departamento de Educação da PUC – Rio; 2000.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. Educação e Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976. p, 9-22.

\_\_\_\_\_. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, tomaz Tadeu da Silva; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.7-20.

\_\_\_\_\_. **Os parâmetros curriculares nacionais mais uma vez em questão**. In: BICUDO Maria Aparecida Viggiani, SILVA JUNIOR.Celestino Alves da (Org.). **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade**. São Paulo: UNESP. 1996.p. 97-110. (Seminários e debates, v.3).

\_\_\_\_\_. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões**. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG,2001.

MUNANGA, Kabengele. **Estratégias e Políticas de combate à discriminação Racial** (org) São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

\_\_\_\_\_.**Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. (org) **Superando o racismo na escola.** – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. 2001.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro. Processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1978.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e autoconceito identidade e interação na sala de aula.** Campinas: Papyrus, 1994.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Uma leitura do racismo a partir das narrativas bíblicas. In: **Negro educação e multiculturalismo.** PORTO, Maria do Rosário Silveira...(orgs) São Paulo: Editora Panorama, 2002.

\_\_\_\_\_. **Africanidades: referências metodológicas e teóricas em experiências educacionais no interior de comunidades de matrizes africanas no Brasil.** Trabalho apresentado no I Encontro de Pesquisa em educação da Região Sudeste da ANPED, 2003.

OLIVEIRA, R. de. **Reações Raciais na escola: uma experiência de intervenção.** São Paulo, 1992. (Dissertação de Mestrado).

ORTIZ, Renato. (Org.) **Sociologia – a economia das trocas lingüísticas.**{s/l}: Ática, 1995.

PAIXÃO, Marcelo. **Desenvolvimento Humano e relações raciais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. e SANTANA, Wania. **O negro no Brasil, a dura luta por inserção social.** Revista Rumos nº 183, abril 2001, pp. 24-32.

PARAISO, Marlucy Alves. **Currículo, etnia e poder: o silêncio que discrimina.** Trabalho apresentado na 20ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 1997.

PARÉ, M. **O desenvolvimento da auto-estima da criança negra**. In: TRIUMPHO, V. (org). Aspectos da negritude. Porto Alegre, Martins Livreiro, 1991.

PIERUCCI, Sacrist Sacris. **Ciladas da diferença**. São Paulo: USP - Editora 34, 2000.

PINTO, Regina Pahim. **A escola e a questão da pluralidade étnica**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.55, p. 3-17, nov. 1985.

\_\_\_\_\_. **Educação do negro: uma revisão da bibliografia**. In: Cadernos de Pesquisa, nº 80. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, fevereiro 1992.

\_\_\_\_\_. **Raça e educação: uma articulação incipiente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 80, p. 41-50, fev. 1992.

\_\_\_\_\_. **A questão racial e a formação dos professores**. In: **Relações raciais e educação: discussões contemporâneas**. Iolanda de Oliveira (org) cadernos PENESB – Niterói: Intertexto, 2000.

PORTO, Maria do Rosário; CATANI, Afrânio M, PRUDENTE, Celso, GILIOI, Renato.(orgs). **Negro, educação e multiculturalismo**. São Paulo: Editora Panorama, 2002.

**REGIMENTO ESCOLAR**, 1998.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro. A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995.

RIBEIRO, Cristiane Maria. **Anti-racismo e educação: O projeto político pedagógico das lideranças negras de Uberlândia** – Universidade Federal de Uberlândia, 2000. (Dissertação de mestrado).

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. **Políticas de ação afirmativa e a temática racial no Projeto de Educação para a paz**. Salvador: UFBA, 1997 (Coleção Novos Toques).

\_\_\_\_\_. **Identidade do afro-descendente e sentimento de pertença a networks organizados**



em torno da temática racial. In: BACELAR, Jefferson e Caroso, Carlos. **Brasil, um país de negros?** Rio de Janeiro: Pallas; Salvador, BA: CEAO, 1999.

RICARDO, Cassiano. **A marcha para o oeste: a influência da bandeira na formação social e política do Brasil.** José Olympio. Edusp. Rio de Janeiro/ São Paulo, 1970.

RODRIGUES, Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil.** Salvador: Progresso, 1957.

\_\_\_\_\_. **Os africanos no Brasil.** Companhia editora Nacional. São Paulo, 1977.

ROMERO, Silvio. **História da literatura brasileira.** Cultrix. São Paulo, 1975.

RONILK, Suely. **Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico.** Revista do Departamento de Ciências Humanas. Universidade de Santa Cruz. Santa Cruz do Sul, 1995.

\_\_\_\_\_. **Despachos no museu. Sabe-se lá o que vai acontecer...In: Imagens de Foucault e Deleuze.** RAYO, Margareth e ORLANDI, Luiz B L e VEIGA\_NETO, Alfredo. DP&A, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Relações raciais e rendimento escolar em Caderno de Pesquisa** nº 63, novembro de 1987, pp. 19-23.

ROSENFELD, Michael. **Educação, cultura e igualdade: multiculturalismo e narrativa social.** In: SOUZA, Jessé (org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil - Estados Unidos.** Brasília, DF: Paralelo, 1997.p.77-83.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo e Diversidade cultural.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.) **Territórios Contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Escolarização e cultura: a dupla determinação.** In SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Org.). **Novos mapas**

**culturais novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996. p.34-57.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de educação Fundamental, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Luiz Eron da Silva - Porto Alegre: Sulina, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Edmilson dos (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **Selvagens, exótico, demoníacos. Idéias e imagens sobre uma gente de cor preta.** Estudos Afro-asiáticos, Ano 24, nº 2, 2002, pp.275-289.

\_\_\_\_\_. **A invenção de ser negro. (um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros).** São Paulo: EDUC/FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola** – São Paulo: Summus, 2001.

SANTOS, Kátia Costa dos. **Construção multicultural: reflexões sobre políticas alternativas para o ensino de língua estrangeira.** Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP, 2002.

- SANTOS, Sales Augusto dos. **A formação do mercado de trabalho livre em São Paulo: tensões raciais e marginalização social.** Dissertação de mestrado em sociologia. Universidade de Brasília, 1977.
- SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação.** Campinas: Autores Associados, 1997.
- SCHAEBER, Petra. Carro do ano, celular, antena parabólica: símbolos de uma vida melhor? – Ascensão social de negros -mestiços através de grupos culturais em Salvador. In: **Brasil: Um país de negros?.** BACELAR, Jefferson e CAROSO, Carlos. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador, BA: CEAO, 1999.
- SCHWARCZ, Lilia K M. Raça como negociação. Sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: FONSECA, Maria Nazareth S. (org) **Brasil afro-brasileiro.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SEMPRINI, Andréa. **Multiculturalismo.** Tradução Laureano Pelegrin. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador: CEAO, CED, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Questões legais e racismo na história do Brasil.** In: Munanga K. (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo: Edusp, pp.121-32, 1996.
- SILVA, Gilberto Ferreira da. **Do multiculturalismo à educação intercultural. Estudo dos processos identitários de jovens das escolas públicas de ensino médio na região metropolitana de Porto Alegre.** Tese de doutorado – Educação/UFRGS. Porto Alegre, 2001.
- SILVA Jr., Hédio. **Anti-racismo-coletânea de leis brasileiras - federais, estaduais e**

municipais. São Paulo: editora Oliveira Mendes Ltda. 1998.

\_\_\_\_\_. **Direito de igualdade racial: aspectos constitucionais, civis e penais: doutrina e jurisprudência.** São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2002.

SILVA, Maria Vieira da. **O enfoque do negro no currículo escolar: algumas possibilidades de resignificação.** No prelo. 2004.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. (org). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro.** São Carlos: Ed. Da UFSCar, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação. Estudos foucautianos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa passagem Pós-moderna.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **O currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Alienígenas na sala de aula.** Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: VOZES, 1995b.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo horizonte, Autêntica, 2002.

SISS, Ahyas. **Dimensões e concepções de multiculturalismo: considerações iniciais.** In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Relações raciais e educação: discussões contemporâneas -** Niterói: Intertexto, 2000.

SOUZA, Elisabeth Fernandes de. **Repercussões do discurso pedagógico sobre Relações Raciais nos PCNs.** In: **Relações raciais e educação: discussões contemporâneas.** Iolanda de Oliveira (org) Cadernos PENESB – Niterói: Intertexto, 2000.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

THOMAS, W. **The unadjusted Girl: cases and Standpoint for behavior analysis.** Boston: Little, Brown and Co., 1923.

TORRES, Alberto. **O problema nacional brasileiro: introdução a um programa de organização nacional.** Editora Nacional/UnB. Brasília, 1982.

TORRES SANTOMÉ, J. **Políticas educativas, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aulas,** Revista Brasileira de Educação, n. 4, Jan/fev/mar/abr, p.5-25, 1997.

TRINDADE, Azoilda L da e SANTOS, Rafael. **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola -** Rio de Janeiro: DP&A., 1999.

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. **Proposta metodológica de combate ao racismo nas escolas.** In: Cadernos de Pesquisa, nº 93. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, maio de 1995.

\_\_\_\_\_. **Para além do multiculturalismo: a educação intercultural na Europa.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V. 79, n. 191, p. 7-18, jan./abr. 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo e interdisciplinaridade.** In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.) **Currículo: questões atuais.** Campinas: Papirus, 1997.