

**DIVERSIDADE
NA EDUCAÇÃO
REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS**

**Presidente da República Federativa do Brasil
Luiz Inácio Lula da Silva**

**Ministro de Estado da Educação
Cristovam Buarque**

**Secretário-Executivo
Rubem Fonseca Filho**

**Secretário de Educação Média e Tecnológica
Antonio Ibañez Ruiz**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
PROGRAMA DIVERSIDADE NA UNIVERSIDADE**

**DIVERSIDADE
NA EDUCAÇÃO
REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS**

**BRASÍLIA
2003**

Coordenação:

Marise Nogueira Ramos

Jorge Manoel Adão

Graciete Maria Nascimento Barros

Revisão:

Denise Goulart

Diagramação e Projeto Gráfico:

Oliveira de Souza Júnior

Tiragem:

4.000 exemplares

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Média e Tecnológica

Programa Diversidade na Universidade

Diretoria de Ensino Médio

Esplanada dos Ministérios, Bloco L – 4º Andar

Brasília/DF – 70.047-900

Tel: (61) 410-8010

Fax: (61) 410-9643

e-mail: dem@mec.gov.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

D618d Diversidade na educação : reflexões e experiências / Coordenação : Marise Nogueira Ramos, Jorge Manoel Adão, Graciete Maria Nascimento Barros. - Brasília : Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.
170 p.

Programa Diversidade na Universidade.

1. Educação para a diversidade. 2. Etnoeducação 3. Programa Diversidade na Universidade I. Ramos, Marise Nogueira. II. Adão, Jorge Manoel. III. Barros, Graciete Maria Nascimento. IV. Brasil. Secretaria de Educação Média e Tecnológica

CDU: 008:37

SUMÁRIO

	Apresentação	5
	Prefácio	9
1	Direito e Legislação Educacional para a Diversidade Étnica – Breve Histórico <i>Hélio Silva Jr.</i>	13
2	Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Elaboração de Currículos Escolares – Ensaando Pressupostos <i>Wilson Roberto de Mattos – UNEB</i>	27
3	Algumas Considerações sobre a Diversidade e a Identidade Negra no Brasil <i>Kabengele Munanga – USP</i>	35
4	Diversidade Étnico-Cultural e Educação: Perspectivas e Desafios <i>Ana Lúcia Valente – UNB</i>	51
5	Educação e Diversidade Étnicocultural <i>Nilma Lino Gomes – UFMG</i>	67
6	Políticas Educacionais para Afro-Brasileiros e Indígenas <i>Valter Roberto Silvério – UFSCar</i>	77
7	Curso Superação - Pré-Vestibular para Afrodescendentes em Porto Alegre - RS <i>José Fernando de Oliveira Moreira</i>	91

8	Posso Ser o que Você É, Sem Deixar de Ser Quem Sou <i>Marcos Terena</i> 99
9	Políticas Educacionais com os Povos Indígenas <i>Francisca Novantino P. de Ângelo – CNE</i> 105
10	Educação em Contexto de Diversidade Étnica: os Povos no Brasil <i>Luís Donisete Benzi Grupioni – CIBEC/MEC</i> 111
11	Formação de Professores Indígenas em Nível Superior: A Experiência do 3º Grau Indígena <i>Elias Januário – UNEMAT</i> 123
12	Educação na Visão do Professor Indígena <i>Fausto da Silva Mandulão/Professor Macuxi - UFRO</i> 129
13	Valores Civilizatórios Indígenas e Afro-Brasileiros: Saberes Necessários para a Formulação de Políticas Educacionais <i>Maria de Lourdes Bandeira – UFBA</i> 139
14	Experiência Inovadora o CEAFFRO: Pressupostos e Metodologias <i>Valdecir Nascimento</i> 155
15	Propostas e Recomendações do Coletivo de Professores dos NEABs (Núcleos de Estudos Afro-brasileiros) <i>José Jorge de Carvalho – UnB</i> 161

É indubitável o fato de que nós, brasileiros, vivemos numa sociedade complexa, plural, diversa e desigual. A nossa diversidade e pluralidade, contudo, não se exhibe só através das diferentes culturas constituintes da população. A nossa diversidade se expressa na marcante desigualdade social brasileira, seja entre ricos e pobres, entre brancos e negros ou índios, seja, enfim, entre os poucos que usufruem da cidadania plena e os integrantes de uma significativa parcela da população que tem sido sistemática e historicamente empurrada para as suas margens.

A nossa diversidade se manifesta nas tensões resultantes dessa desigualdade, que explodem em conflitos sociais. Expressa-se, conseqüentemente, na organização popular para a conquista de direitos. A consciência da necessidade de afirmação é crescente, como revela, entre outros, a progressiva organização dos povos indígenas, e a organização, a luta e as proposições das entidades e grupos do Movimento Negro. São intensas as reivindicações atuais pelo respeito à diferença, como as de gênero, de opção sexual, a dos portadores de necessidades especiais etc.

Como promotores das políticas educacionais no Brasil não podemos nos eximir da tarefa, no contexto de nossas responsabilidades, de construção de um Brasil mais justo, mais solidário, mais fraterno e mais democrático.

As desigualdades sociais, culturais, econômicas e raciais encontram-se refletidas, como se sabe, no sistema educacional brasileiro. O pertencimento racial, em especial, foi e é central na definição e na construção dessa desigualdade. Replicando os mais de trezentos e cinquenta anos de trabalho escravagista, o negro na sociedade brasileira continua sendo alijado da participação digna, democrática e cidadã e, portanto, da educação formal desse País. Assim, não obstante o aumento progressivo da escolaridade média da população brasileira em geral ao longo do século XX, a diferença entre a escolaridade dos jovens brancos e negros continua a mesma vivida pelos pais e avós desses jovens.

Apesar, também, por exemplo, dos esforços e lutas para tornar realidade uma educação escolar indígena, específica e de qualidade, muito ainda precisa ser feito para que os sistemas de ensino considerem a dimensão da identidade cultural e do problema da relação hierarquizada entre as sociedades indígenas e a sociedade nacional, de forma a encampar e a ajudar a construir uma escola indígena que seja promotora da autonomia e da defesa dos povos indígenas.

O Programa Diversidade na Universidade, desenvolvido na Diretoria de Ensino Médio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, desde setembro de 2002, vem somar-se às várias iniciativas de implementação de políticas públicas pelo atual governo em prol das populações desfavorecidas deste País.

É neste contexto que o Programa Diversidade na Universidade se propõe a criar condições e possibilidades para a inserção da diversidade cultural e da equidade social no cotidiano da escola e da sala de aula do ensino médio. Esta iniciativa faz parte de uma estratégia mais ampla do Ministério da Educação para elaborar e implementar políticas de acesso da população negro-brasileira e indígena no sistema educacional.

Este livro reúne trabalhos apresentados no I Fórum Nacional Diversidade na Universidade, promovido pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC), realizado de 10 a 13 de dezembro de 2002, em Brasília, com o objetivo de coletar sugestões sobre as questões da inclusão social e da diversidade étnico-racial, a partir de reflexões feitas por estudiosos no assunto.

O I Fórum Diversidade na Universidade, realizado num contexto de transição governamental, revestiu-se do formato de recomendações da sociedade civil, de intelectuais e de representantes de entidades e grupos constituintes do movimento negro e do

movimento indígena para apoiar a elaboração de propostas de políticas públicas e estratégias de inclusão social no sistema educacional.

Pelo valor das contribuições e pela riqueza dos debates, avaliamos que a publicação dos textos que embasaram a participação de intelectuais e militantes dos movimentos negro e indígena, naquele momento, seria uma atitude ética e política de nossa parte, expressando, assim, a determinação de consolidarmos uma política de inclusão étnico-racial na educação.

Apresentamos, então, o livro: “Diversidade na Educação: Reflexões e Experiências”, que somar-se-á à importante bibliografia referente ao tema da diversidade étnico-racial.

ANTONIO IBÁÑEZ RUIZ

Secretário de Educação Média e Tecnológica

Estamos cientes da tradição, na educação brasileira, de implantação de políticas para a educação básica que se pretenderam universalistas e que visavam expandir a oferta de vagas. Questiona-se, agora, se a escola produzida no bojo de uma pretensão universalista e homogeneizadora atende ao modelo de sociedade desejada. Esta deve caracterizar-se pelo respeito à diferença e por abrir a possibilidade de que segmentos sociais, grupos étnicos ou culturais realizem-se plenamente.

Os artigos e as experiências inovadoras compiladas neste livro são um importante instrumento para repensarmos o ensino médio em interlocução com outros atores no marco da assunção do Estado sobre o seu papel na promoção da igualdade. Encontramos, no presente livro, muito do acúmulo da discussão sobre política educacional inclusiva.

Muitas propostas apresentadas referem-se à formação continuada de professoras e professores com o objetivo de redimensionar a prática educativa, o que vem ao encontro das prioridades desta Secretaria. Outras dizem respeito a propostas de ação afirmativa, princípio de discriminação positiva cujo debate está sendo amadurecido no seio da sociedade brasileira desde a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, de 2001.

No artigo de Silva Júnior, encontramos um pouco da história de mobilização em torno da denúncia das diferenças de oportunidades entre brancos e não brancos, a descrição do momento em que a “repressão à discriminação se afigurava insuficiente para garantir a igualdade” (pag. 16), quando se exige do Estado políticas compensatórias e de ação afirmativa. O autor coteja o consignado na legislação brasileira para mostrá-la como um instrumento para a consecução dos objetivos de equidade. Encontramos, também, no texto de Silvério, a discussão sobre ação afirmativa a partir das diferentes visões do pensamento social brasileiro sobre a questão racial.

A história da mobilização social é tema, também, dos artigos de Marcos Terena e de Fausto Macuxi. Eles contam sobre a conquista da educação escolar indígena diferenciada e esclarecem sobre o contexto multiétnico abarcado pelo termo genérico índio. Em coro

com Grupioni e Novantino P. de Ângelo, defendem: a participação efetiva dos povos indígenas na construção das políticas educativas a eles dirigidas; o currículo escolar específico e diferenciado e a formação de professores indígenas para a docência e para a gestão escolar. A educação escolar indígena deve ser pautada pelos princípios da interculturalidade, do respeito à diversidade lingüística e do fortalecimento das práticas socioculturais e do projeto político futuro de cada povo.

A discussão sobre o currículo também perpassa os artigos de intelectuais envolvidos com a presença da população e cultura negra na escola. Mattos propõe que a partir de uma nova configuração dos quadros interpretativos, encaminhemos um revisitar historiográfico e uma resignificação das sociabilidades não-hegemônicas. Isto para a interpretação das experiências negras no Brasil e para a inclusão do conhecimento sobre os valores civilizatórios e sobre o universo cultural afro-brasileiro no cotidiano escolar. Este autor traz a consciência de que não basta a inclusão da temática do negro e do índio nos currículos e livros escolares, mas que esta deve ser pautada por princípios que os façam emergir como sujeitos de sua história e, portanto, contra o discurso hegemônico de passividade e estereotipia que os construiu.

Na mesma direção, Bandeira traz a discussão sobre a inclusão dos valores civilizatórios indígenas e afro-brasileiros para uma educação que leve em conta o pluralismo, o respeito às diferenças e a integração das diversidades na escola. Seu artigo recupera comparativamente o lugar do negro e do índio na história e no imaginário nacional, que se consubstanciam, inclusive, nos dois projetos políticos atuais que portam representantes dos movimentos negros e indígenas.

Este revisitar em torno de novos significados e sentidos que configuram identidades é recuperado nos textos de Munanga, Valente e Gomes. Eles trazem reflexões conceituais de fundo necessárias ao empreendimento crítico, seja político ou pedagógico. A partir da dinâmica de identidades e da contingência histórica de que os africanos tenham recebido, há um tempo, a identidade coletiva de “negros”, Munanga questiona-se sobre como combinar princípios de igualdade

e diversidade e discorre sobre a importância da política de reconhecimento. Valente, na mesma direção, discute como articular as dimensões universal e singular nas práticas educativas e propõe a interface entre áreas do conhecimento como antropologia e educação para o refinamento com vistas à inclusão, no currículo escolar, dos debates sobre cultura, raça, etnia, identidade e pluralidade que constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Gomes, por sua vez, enfatiza a função social e política da escola e recupera a importância de se pensar, no seu cotidiano, a relação entre o eu e o outro que o conceito de diversidade cultural propicia.

A partir de lugares de fala, de trajetórias políticas e pessoais distintas, a contribuição dos autores dos seguintes artigos complementam-se e reforçam a fecundidade do diálogo na definição das políticas públicas em educação.

MARISE NOGUEIRA RAMOS

Diretora de Ensino Médio

Coordenadora do Programa de Diversidade na Universidade

**DIREITO E LEGISLAÇÃO
EDUCACIONAL PARA
A DIVERSIDADE ÉTNICA
– BREVE HISTÓRICO**

Hélio Silva Júnior

I. Breve histórico

O ano de 2001 registra a irrupção, no espaço público e na agenda política do País, de um vigoroso debate acerca da oportunidade, necessidade e tipologia de políticas públicas de promoção da igualdade racial na sociedade brasileira.

Medidas administrativas palpáveis – ainda que tímidas –, especialmente na esfera do governo federal, embora desprovidas de uma política, de uma orientação governamental, começaram a proliferar, fortalecendo a reivindicação por medidas positivas voltadas para a promoção da igualdade, há anos pleiteadas pelo Movimento Negro.

A rigor, trata-se de um fenômeno que ganhou relevância a partir de 1995, ano em que as principais entidades e lideranças do Movimento Negro passaram a assumir abertamente a reivindicação por políticas de promoção da igualdade racial¹.

Em novembro de 1995, os principais jornais do País registravam a mais notável manifestação contemporânea de rua organizada pelo Movimento Negro brasileiro: a “Marcha Zumbi dos Palmares, Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, que, em 20 novembro daquele ano, reuniu cerca de trinta mil pessoas em Brasília, ocasião na qual os coordenadores do evento reuniram-se com o Presidente da República, entregando-lhe um documento pactuado entre as principais organizações e lideranças negras do País. No documento da “Marcha” pode-se ler: “Não basta, repetimos, a mera abstenção da prática discriminatória: impõem-se medidas eficazes de promoção da igualdade de oportunidade e respeito à diferença. (...) adoção de políticas de promoção da igualdade².”

O consenso em torno de políticas de promoção da igualdade, terminologia cunhada no aludido documento, representou algo de enorme importância, se levamos em consideração a influência de um certo pensamento de esquerda na concepção e prática do Movimento Negro, em função da qual uma parcela importante da liderança via com desconfiança a reivindicação por políticas de inclusão racial – tidas como “integracionistas” e supostamente divorciadas de uma proposta mais radical de transformação social.

Fato é que a “Marcha” representou não apenas um promissor momento de ação unificada do conjunto da militância, como também marcou a eleição da proposta de

¹ Note-se que já no início dos noventa, mais precisamente a partir de 1992, um grupo de ativistas do Núcleo de Consciência Negra da Universidade de São Paulo, liderados por Fernando Conceição, intelectual e militante negro, chegou a realizar atos políticos e inclusive a propor uma ação judicial postulando reparação pecuniária aos negros brasileiros, em razão dos prejuízos causados pelo escravismo.

² Por uma Política Nacional de Combate ao Racismo e à Desigualdade Racial: *Marcha Zumbi Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*. Brasília: Cultura Gráfica e Editora Ltda., 1996, pp. 23 e 26.

políticas de promoção da igualdade como um tema de consenso no discurso da liderança negra.

Outro dado a ser assinalado refere-se ao fato de que o termo *políticas de promoção da igualdade racial* não foi, à época, densificado por nenhum conteúdo específico, seja reserva de acesso, cotas, metas ou reparação, tendo expressado o entendimento pactuado entre a liderança de que a mera repressão à discriminação se afigurava insuficiente para garantir a igualdade; donde a formulação de que o Estado deveria desempenhar o papel de promotor, de indutor da igualdade, por meio de medidas positivas, propositivas.

Retomando, ainda no ano de 1995, o jornal “Folha de São Paulo” fez publicar a primeira pesquisa de opinião, de âmbito nacional, com o objetivo de capturar a reação popular em face das propostas de políticas de promoção da igualdade racial. Diante da pergunta acerca de reserva de vagas para negros nas universidades e no trabalho, as respostas foram basicamente as seguintes: entre os negros, 40% a favor, e 35% contra; entre os pardos 35% a favor, e 39% contra; entre os brancos, 36% a favor, e 35% contra³.

Um ano depois, em 1996, o governo federal editava o Decreto 1.904, de 13 de maio de 1995, instituindo o Programa Nacional de Direitos Humanos, no qual constavam duas proposições endereçadas à temática das políticas de promoção da igualdade, a saber: 1. “apoiar ações da iniciativa privada que realizem discriminação positiva”; 2. “formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a população negra”.

Os conceitos de discriminação positiva e compensação passam então a integrar declarações oficiais, assinalando o reconhecimento, por parte do governo federal, da necessidade de medidas positivas.

II. O impacto da Conferência de Durban

A despeito de todo o debate registrado nos últimos anos, o marco do ingresso da temática das cotas na mídia, nas casas legislativas e órgãos públicos foi, inquestionavelmente, o processo preparatório da participação brasileira na Conferência de Durban, que teve seu auge no segundo semestre do ano de 2001.

Em setembro de 2000, a Presidência da República instituiu um Comitê paritário, composto por representantes de órgãos governamentais e de intelectuais e lideranças negras, aos quais foi entregue a tarefa de promover o debate no plano interno, representar o País nos foros internacionais pertinentes e elaborar o documento que seria encaminhado à Conferência sul-africana.

O Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata registra as seguintes formulações, entre outras:

³ Racismo Cordial. *Folha de São Paulo/DataFolha*. São Paulo: Ática, 1995. p. 78.

- “adoção de medidas reparatórias às vítimas do racismo, da discriminação racial e de formas conexas de intolerância, por meio de políticas específicas para a superação da desigualdade”;
- “criação de um fundo de reparação social gerido pelo governo e pela sociedade civil destinado a financiar políticas de cunho inclusivo no âmbito da educação”;
- “proposição de emenda ao art. 45, da Lei de Licitações Públicas, de modo a possibilitar que, uma vez esgotados todos os procedimentos licitatórios, configurando-se empate, o critério de desempate, hoje definido por sorteio, seja substituído pelo critério de maior presença vertical de negros, homossexuais e mulheres no quadro funcional dos licitantes”; e
- “adoção de cotas ou outras medidas afirmativas que promovam o acesso dos negros às universidades públicas”.

Deste conjunto de propostas, a idéia de cotas nas universidades mereceu destaque especial por parte da mídia, e serviu de estopim para deflagrar um acalorado debate público.

Merece destaque que a mobilização interna voltada para a Conferência de Durban, tanto as iniciativas oficiais, quanto a movimentação das entidades do Movimento Negro, acrescidas da adoção da proposta de “cotas”, centralizou sobremaneira a atenção da mídia, de modo que não será exagero afirmar que nunca antes houve debate tão intenso nos meios de comunicação.

Representantes governamentais, de um lado, e, de outro, algumas das principais lideranças do Movimento Negro, esmeravam-se em pronunciamentos públicos, quase que semanalmente, fomentando o debate na sociedade. Um debate jamais visto até então.

III. A judicialização da temática da educação

Vale notar, por outro lado, que o Brasil assiste atualmente a um fenômeno sem precedentes na experiência jurídica nacional: a judicialização crescente de certas problemáticas, isto é, o crescimento de demandas populares endereçadas ao Poder Judiciário, notadamente com o objetivo de fazer valer direitos anunciados formalmente mas ineficazes na prática.

O direito à educação figura perfeitamente no rol daquelas demandas, de modo que já se tornou um fato quase corriqueiro a propositura de ações judiciais que visam obrigar o Poder Executivo a aplicar percentuais orçamentários na área de educação, ou a disponibilizar vagas nas escolas, ou mesmo a pagar mensalidades em instituições privadas para alunos aos quais não se assegurou vagas em estabelecimentos públicos. Num passado recente, integrantes do Ministério Público chegaram mesmo a propor denúncias e inquéritos policiais para punir pais negligentes no encaminhamento de seus filhos para a escola.

Este fenômeno ilustra, de um lado, a ampliação da consciência social de direitos e, de outro, a expansão do controle exercido pela sociedade civil sobre a ação do Estado, especialmente no tocante às obrigações previstas em lei e não raro ignoradas pelos dirigentes públicos.

Sendo a educação um direito público, nada mais natural que os indivíduos, sobretudo em ações coletivas, demandem o Estado, responsabilizando-o pelas carências, pela exclusão e outras violações de direitos que decorram de ações ou omissões das políticas educacionais.

No caso específico do problema da desigualdade e da discriminação racial no sistema escolar, é flagrante o hiato que separa os enunciados legais, os direitos anunciados nos tratados internacionais da alarmante realidade visível a olho nu, diagnosticada nos estudos e pesquisas sobre o tema, e denunciada há décadas pelas entidades do Movimento Negro.

Note-se que durante longo período se acreditou que a experiência de discriminação racial em sala de aula teria como sujeitos, via de regra, professor *versus* aluno, e, uma vez ocorrida a discriminação, a solução passaria pela incriminação, a sanção penal do professor acusado de discriminação. Contudo, a experiência concreta evidenciou os limites de uma tal equação.

De fato, não se trata de um conflito entre indivíduos, mas entre o Estado e uma parcela significativa da população brasileira – ao menos metade dos brasileiros(as), segundo o IBGE. Ademais, tão ou mais importante do que punir comportamentos individuais, necessitamos de políticas públicas e políticas educacionais que assegurem eficácia ao princípio da igualdade racial.

Mais do que punir, podemos e devemos prevenir. Mais do que combater a discriminação, devemos promover a igualdade.

Um caminho possível para cumprirmos este desiderato deverá passar necessariamente pela diminuição e mesmo pela eliminação da distância que separa a igualdade prevista na norma legal das desigualdades que decorrem da omissão e da ineficiência das políticas educacionais.

IV. Direito e educação

Vale lembrar que, segundo norma do art. 23, inciso V, da Constituição Federal, “é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência”.

Disciplinando esta regra de colaboração entre as entidades federativas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) emprega a locução *sistemas de ensino*, compreendendo os sistemas de ensino de âmbito federal, estaduais e municipais.

No que se refere aos níveis de ensino, a mesma LDB procede a seguinte demarcação:

- educação infantil, que contempla as crianças de 0 a seis anos, atendidas em creches e pré-escolas;
- educação básica, compreendendo os níveis fundamental (primário e ginásial), de caráter obrigatório e gratuito, com duração mínima de oito anos; e médio (colegial), com um ciclo de três anos;
- educação de jovens e adultos, destinada aos jovens e adultos privados do acesso ao ensino na idade regular;
- educação profissional;
- educação superior; e
- educação especial.

Dicção do art. 205, da Lei Maior, consigna que “a educação é direito de todos e dever do Estado”.

Vejamos ainda três outros importantes preceitos constitucionais pertinentes.

“Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.”

“Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.”

“Art. 242 - § 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.”

Segundo magistério do constitucionalista José Afonso da Silva, “a educação, como processo de reconstrução da experiência, é um atributo da pessoa humana e, por isso, tem que ser comum a todos. É essa a concepção que a Constituição agasalha nos arts. 205 a 214, quando declara que ela é um direito de todos e um dever do Estado. Tal concepção importa, como já assinalamos, em elevar a educação à categoria de serviço público essencial que ao Poder Público impende possibilitar a todos(...)”.⁴

Na qualidade de serviço público, de natureza essencial, a prestação de ensino pode ser oferecida diretamente pelo Estado, ou, por intermédio de terceiros, tal como previsto no Texto Constitucional:

“Art. 209. O Ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I – cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.”

⁴ José AFONSO DA SILVA. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 16ª ed., São Paulo: Malheiros, 1999. p. 397.

A autorização, que se distingue da concessão e permissão de serviço público, mesmo não estando expressamente regulada na Lei Federal das Concessões e Permissões (Lei 8.987, de 13 de fevereiro de 1995), é ato administrativo discricionário, mediante o qual a Administração Pública outorga a terceiros, por meio de decreto ou portaria, o direito de explorar serviço público.

Terceiros, denominados autorizatários, poderão ser pessoas jurídicas, no caso específico, estabelecimentos de ensino que, mediante uma remuneração, têm sob sua direção pessoas para serem educadas e receberem instrução. Assim, os autorizatários são as pessoas jurídicas de direito privado, prestadoras de serviço público.

Ao estabelecimento de ensino, quer se trate de natureza pública, ou particular, cumpre velar pela integridade física, mental, psicológica, psíquica e moral da criança e do adolescente, respondendo objetivamente pelos danos causados às crianças e adolescentes que estejam sob sua guarda.

Vale dizer, seja público ou particular, o estabelecimento de ensino é responsável por qualquer violação de direitos que uma criança ou adolescente venha a sofrer no seu interior.

Veamos o enunciado constitucional referente à matéria: “Art. 37, § 6º. As pessoas jurídicas de direito público e as de direito privado prestadoras de serviços públicos, responderão pelos danos que seus agentes, nessa qualidade, causarem a terceiros, assegurado o direito de regresso contra o responsável nos casos de dolo ou culpa”.

Interpretando este dispositivo constitucional, entendeu o Supremo Tribunal Federal que “a obrigação governamental de preservar a intangibilidade dos alunos, enquanto estes se encontrarem no recinto do estabelecimento escolar, constitui encargo indissociável do dever que incumbe ao Estado de dispensar proteção efetiva a todos os estudantes que se acharem sob a guarda imediata do Poder Público nos estabelecimentos oficiais de ensino. Descumprida essa obrigação, e vulnerada a integridade corporal do aluno, emerge a responsabilidade civil do Poder Público pelos danos causados a quem, no momento do fato lesivo, se achava sob guarda, vigilância e proteção das autoridades e dos funcionários escolares” (STF – Recurso Especial nº 109.615-2/RJ – DJU de 2.8.96, p. 25.785).

V. O direito de igualdade racial no sistema de ensino

O tema da educação pluriétnica ou da educação para a igualdade racial mereceu relevo especial na Constituição de 5 de outubro de 1988. Refletindo antigas reivindicações das entidades do Movimento Negro, o texto constitucional estabeleceu - ao menos formalmente - uma revolucionária configuração para a escola, no sentido não apenas de assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência dos vários grupos étnicos,

mas também em termos de redefinir o tratamento dispensado pelo sistema de ensino à pluralidade racial que caracteriza a sociedade brasileira.

No nível das normas constitucionais, observa-se um leque de preceitos destinados à sanção da discriminação racial *lato sensu*.

Assim é que o Preâmbulo da Constituição Federal consigna o repúdio ao preconceito⁵; o art. 3º, IV, proíbe o preconceito e qualquer outra forma de discriminação (de onde se poderia inferir que preconceito seria espécie do gênero discriminação); o art. 4º, VIII, assinala a repulsa ao racismo no âmbito das relações internacionais; o art. 5º, XLI, prescreve que a lei punirá qualquer forma de discriminação atentatória dos direitos e garantias fundamentais; o mesmo art. 5º, XLII, criminaliza a prática do racismo; o art. 7º, XXX, proíbe diferença de salários e de critério de admissão por motivo de cor, dentre outras motivações, e finalmente o art. 227, que atribui ao Estado o dever de colocar a criança a salvo de toda forma de discriminação e repudia o preconceito contra portadores de deficiência.

Os tratados internacionais

Segundo norma do art. 5º, § 2º, “os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte”.

A garantia da vigência dos tratados internacionais também foi textualmente prestigiada na Constituição, de modo que a força normativa dos direitos neles elencados está prevista em importantes regras processuais constitucionais.

Note-se ainda que o dispositivo do art. 109, inciso III, da Lei Fundamental, atribui à Justiça Federal a competência para processar e julgar “as causas fundadas em tratado ou contrato da União com Estado estrangeiro ou organismo internacional”.

Já na seara infraconstitucional, a inércia ou a omissão do Presidente da República em face das providências necessárias à execução e ao cumprimento dos tratados internacionais configura crime de responsabilidade, sujeitando-o ao *Impeachment*, conforme disposto no art. 8º, item 8, da Lei nº 1.079/50.

De outra parte, do ângulo procedimental, a inclusão do tratado internacional ao direito interno resulta da confluência de dois atos prescritos no texto constitucional: a aprovação, pelo Congresso Nacional, por meio de Decreto Legislativo (CF, art. 49, I), a

⁵ Trata-se de uma evidente impropriedade semântica, uma vez que o preconceito, uma categoria psicológica, designa elementos volitivos e/ou afetivos situados na esfera da liberdade interior do indivíduo, no terreno da subjetividade, da liberdade de opinião e de pensamento, sendo insuscetível, portanto, de regramento jurídico - ao menos no Estado Democrático de Direito. Com base neste entendimento, arriscamos afirmar que, ao empregar o termo preconceito, a *voluntas legislatoris*, a vontade do legislador, pretendeu significar discriminação, esta sim uma conduta passível de sanção estatal.

ratificação pelo Presidente da República (art. 84, VIII), seguida do depósito do instrumento de ratificação, junto ao órgão que o deliberou.

Segundo Flávia Piovesan, “consagra-se, assim, a colaboração entre Executivo e Legislativo na conclusão dos tratados internacionais, que não se aperfeiçoa enquanto a vontade do Poder Executivo, manifestada pelo Presidente da República, não se somar à vontade do Congresso Nacional”⁶.

Invocando o princípio da máxima efetividade da norma constitucional e ancorada em prestigiosa doutrina, Piovesan adverte para a necessária distinção entre tratados de direitos humanos e tratados de natureza diversa daqueles, concluindo que a Constituição conferiu aos primeiros o *status* de norma constitucional: “a Constituição de 88 recepciona os direitos enunciados em tratados internacionais de que o Brasil é parte, conferindo-lhes natureza de norma constitucional. Isto é, os direitos constantes nos tratados internacionais integram e complementam o catálogo de direitos constitucionalmente previsto, o que justifica estender a estes direitos o regime constitucional conferido aos demais direitos e garantias fundamentais”⁷.

Contrariando este entendimento, assim tem-se manifestado o Supremo Tribunal Federal a respeito da matéria:

1. “Os tratados se baseiam em plano de igualdade com atos do Congresso” (Recurso Extraordinário nº 80.004 – Rel. Xavier de Albuquerque – j. 1.06.77);

2. “Os tratados concluídos pelo Estado Federal tem o mesmo grau de autoridade e de eficácia das leis nacionais” (Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 1.347 – Rel. Celso de Mello – DJU 01.12.95, p. 41.685);

3. “Tratados e convenções internacionais – tendo-se presente o sistema jurídico existente no Brasil (RTJ 83/809) guardam estrita relação de paridade normativa com as leis ordinárias editadas pelo Estado brasileiro. A normatividade emergente dos tratados internacionais, dentro do sistema jurídico brasileiro, permite situar esses atos de direito internacional público, no que concerne a hierarquia das fontes, no mesmo plano e no mesmo grau de eficácia em que se posicionam as leis internas do Brasil. A eventual precedência dos atos internacionais sobre as normas infraconstitucionais de direito interno brasileiro somente ocorrerá – presente o contexto de eventual situação de antinomia com o ordenamento doméstico –, não em virtude de uma inexistente primazia hierárquica, mas, sempre, em face da aplicação do critério da especialidade” (STF – Extradução nº 662 – Rel. Celso de Mello – DJU de 30.05.97, p. 23.176).

Não padece dúvida, portanto, de que os tratados internacionais estão situados, quando menos, no mesmo grau de hierarquia das leis de direito interno.

⁶ Flávia PIOVESAN, *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 3ª ed., São Paulo: Max Limonad, 1997, p. 79.

⁷ *Ibidem*, p. 89.

Resulta do exposto que os tratados internacionais antidiscriminatórios dos quais o Brasil é signatário, consoante versaremos oportunamente, conformam instrumentos jurídicos da maior relevância. Vejamos alguns deles.

A Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, promulgada pelo Decreto nº 63.223, de 06 de setembro de 1968

“Art. 1º. Para os fins da presente Convenção, o termo “discriminação” abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino e, principalmente:

- a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino;
- b) limitar a nível inferior a educação de qualquer pessoa ou grupo;
- c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou
- d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem”.

Importa assinalar que o fenômeno da limitação previsto na alínea “b” da norma transcrita acima fica perfeitamente evidenciado pelos estudos, pesquisas e vivências cotidianas, há décadas denunciadas pelo Movimento Negro brasileiro.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelo Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990

“Art. 19. 1. Os Estados Partes adotarão todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela.”

“Art. 28. 1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente:

2. Os Estados Partes adotarão todas as medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana da criança e em conformidade com a presente Convenção.”

“Art. 29. 1. Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de:

- a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial;
- b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
- c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua;
- d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena.”

Note-se que a questão da violência mental, do direito à identidade cultural própria e da preparação da criança para assumir um espírito de compreensão, paz e amizade entre os grupos étnicos enquadra-se perfeitamente nas reivindicações feitas pelo Movimento Negro no sentido da redefinição dos conteúdos e das práticas pedagógicas.

É interessante observarmos que o Anexo do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001) registra que “no Brasil, desde o século XVI, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngüe, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas.”

É curioso perceber que a substituição do termo índios, pelo vocábulo negros, em nada alteraria o sentido desta assertiva, com a simples diferença de que o referido plano prossegue acreditando que o sistema de ensino respeita os valores, a identidade e a cultura da população negra brasileira.

Vê-se, assim, ser forçoso reconhecer a existência de um verdadeiro fosso, um hiato, entre os enunciados legais e as variadas práticas discriminatórias presentes no cotidiano escolar.

A nosso ver, o sistema educacional brasileiro assumiria uma outra configuração, menos divorciada do ideário igualitário e democrático previsto na Constituição, se esta mesma Constituição, bem como as leis ordinárias, fosse levada em conta pelo Poder Público, notadamente o Executivo e o Judiciário.

Deste modo, entendemos que a promoção da consciência dos direitos já disponibilizados pelo sistema jurídico brasileiro se afigura como condição básica para a tomada de uma nova postura diante do problema, seja por parte de educadores,

administradores, lideranças políticas, estudiosos, operadores do direito e demais atores sociais.

Hélio Silva Jr., Advogado, Mestre em Direito Processual Penal e Doutor em Direito Constitucional pela PUC-SP, Coordenador Executivo do CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, consultor de órgãos governamentais e não-governamentais.

**VALORES CIVILIZATÓRIOS
AFRO-BRASILEIROS NA
ELABORAÇÃO DE
CURRÍCULOS ESCOLARES
– ENSAIANDO PRESSUPOSTOS**

*Wilson Roberto de Mattos***

* Este texto, com alguma diferença, foi publicado originalmente na Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.12, n.19, pp. 247-252, jan/jun,2003.

** Doutor em História Social pela PUC-SP. Professor Adjunto de História na Universidade do Estado da Bahia. Diretor do Departamento de Ciências Humanas/ UNEB – Campus V. Professor do Mestrado em Educação e Contemporaneidade/ UNEB – Campus I. E-mail: mattosfamily@uol.com.br.

Abordar o tema dos valores civilizatórios, seja na sociedade brasileira ou em qualquer outra sociedade com características pluriculturais semelhantes, não é tarefa de pouca dificuldade, sobretudo quando nos ocupamos em identificar seus conteúdos e significados amplos a partir de um referencial circunscrito a um universo cultural, por definição de pouca precisão, no caso que nos interessa, o universo cultural afro-brasileiro. Sendo assim, antes mesmo de propormos formas de introduzir os valores civilizatórios afro-brasileiros na elaboração dos currículos escolares, convém especificarmos, ainda que brevemente, qual a nossa compreensão do tema e, sobretudo, deixar clara a posição teórica que referencia essa nossa compreensão.

Se tão somente considerarmos os traços notórios da presença africana no Brasil – da língua à densidade numérica, da arte à religiosidade –, dada a extensão e significado desta presença, pensar em valores civilizatórios afro-brasileiros é quase o mesmo que pensar em valores civilizatórios nacionais. Perguntaríamos, então: qual a forma mais adequada de caracterizar os fundamentos e significados de determinadas práticas que envolvem os descendentes de africanos no Brasil que, no conjunto, nos possibilite atribuir-lhes o estatuto de valores civilizatórios, ou seja, uma reunião articulada de proposições éticas, relacionais e existenciais que responde por uma especificidade no interior da chamada civilização brasileira?

O caminho mais seguro e, certamente, o mais usual é o esforço em identificar, no interior do complexo cultural brasileiro, sobretudo através da interpretação dos significados mais amplos das manifestações hegemônicas numérica ou culturalmente pelas populações negras, recriações cosmológicas herdadas de sociedades africanas pré-coloniais ou mesmo similares às dimensões culturais mais profundas das sociedades africanas contemporâneas.

Evidentemente, por ser a sociedade brasileira composta na sua grande maioria por afro-descendentes, há um número considerável dessas recriações que nos une ao continente africano de forma inexorável. Alguns exemplos conhecidos e presentes na bibliografia especializada podem ser aqui enumerados: as concepções diferenciais de morte e ancestralidade; o significado cosmológico da vida humana e da relação com a natureza; a oralidade como forma privilegiada da comunicação e transmissão dos saberes, bem como o valor da palavra e o caráter sagrado de todas as dimensões da existência humana.

Não obstante a necessária identificação desses valores, cremos ser de igual ou de maior importância considerarmos a forma como os concebemos. A elevação desses valores a verdadeiros redentores da nossa dignidade e identidade, aviltadas pela supremacia dos

valores brancos hegemônicos, mesmo que cumpra a função de um recurso político contra-hegemônico, imediato e igualmente reconfortante para a nossa subjetividade individual e coletiva, não pode obscurecer nossa visão em relação ao risco muito provável de incorreremos nas armadilhas dos *essencialismos*, na reprodução não refletida desses valores como conteúdos inalterados de uma tradição supostamente imune às injunções do tempo. A desatenção ao imperativo da história, com suas mudanças e permanências no *continuum* temporal, no mínimo, pode levar à cristalização de valores absolutamente extemporâneos em relação às características e demandas da contemporaneidade.

Pensar a historicidade dos valores civilizatórios afro-brasileiros como forma de aumentarmos a sua eficácia no sentido daquilo que definirmos como nossas principais demandas de ordem política, cultural, racial ou, como prefiro, da ordem da necessidade de edificação de uma cultura política afro-descendente, implica um esforço intelectual de retomada da nossa história através, principalmente, do trabalho de construção da nossa memória social própria, em conjunto com a crítica da memória social que a supremacia branca ocidental nos legou como herança, e que, na maioria das vezes, reproduzimos com pouca consciência acerca das suas formas, conteúdos e efeitos reiteradores de uma economia de relações raciais, calcada na pressuposição da nossa inferioridade.

Não se trata simplesmente de contrapor de forma maniqueísta e ingênua, à memória social herdada, uma outra memória social e racial positiva e supostamente superior. Qualquer tentativa de substituir uma supremacia racial por outra, além de ser historicamente improvável, é igualmente condenável. Trata-se, sim, de ativar a possibilidade de dar expressão e significado a conteúdos históricos concretos silenciados pelas memórias dominantes, trazer à cena e positivar os conteúdos não codificados pelas linguagens convencionais, ressignificar as sociabilidades não-hegemônicas e as múltiplas temporalidades do viver cotidiano. Em palavras mais ousadas, trata-se de construir e divulgar concepções e pressupostos capazes de reorientar a nossa compreensão do nosso próprio passado – e, se preciso, mudá-lo na forma como ele se nos mostra –, à luz consciente de um projeto político e civilizacional contemporâneo, ao mesmo tempo emancipador e anti-racista. São de um eminente judeu levado à morte por uma insidiosa perseguição racista os seguintes excertos sobre a história:

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele foi de fato. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo [...]. O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer. [...] existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração,

foi-nos concedida uma frágil força messiânica para qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente. (BENJAMIN, 1987, pp. 222-232)

O passado do povo negro brasileiro tem-nos feito apelos incessantes, cabe a nós configurarmos os quadros que podem dar-lhe visibilidade significativa para além do que as narrativas dominantes estabeleceram como sua “verdade”. Os nossos mortos não descansarão em paz enquanto não nos apropriarmos da memória de suas vidas conectando-as às nossas lutas presentes.

Embora o passado africano, tanto pré como colonial e pós-colonial, componha um amplo repertório de temas e processos que devemos enfrentar a partir de novas configurações interpretativas afinadas com as nossas reais demandas, e isso é uma necessidade inadiável, eu, particularmente, considero de igual urgência uma revisitação crítica e politicamente orientada sobre as experiências negras em terras brasileiras e, dentre estas, a principal delas, a experiência traumática da escravidão. Justifico: dos cinco séculos de história, a partir do nosso ingresso involuntário no mundo moderno, quase quatro séculos nós vivemos sob o jugo do regime escravista.

Um regime de relações humano-sociais, infelizmente, tão longo – para o bem ou para o mal, dependendo de onde nos localizamos socialmente, num país onde a desigualdade é uma perversa insistência histórica –, deixa marcas profundas e indeléveis na forma como nos concebemos como seres humanos, organizamos a nossa existência, elaboramos nossas memórias, construímos nossas identidades e nos relacionamos uns com os outros e com o real. Negligenciar a sua importância como substrato cultural na definição de papéis, relações sociais e raciais contemporâneas é abdicar da chance de formularmos nossas demandas políticas e culturais anti-racistas com maior precisão e possibilidade de êxito. Acreditar em uma ponte que nos ligue ao passado, ou mesmo ao presente africano, sem a intermediação do que a própria escravidão nos legou como herança em termos de resistência e recriações culturais relativamente originais, em nome de uma tentativa, ainda que compreensível, de apagar as marcas negativas que ela, a escravidão, cravou em nossas consciências individuais e na dinâmica das relações sociais, de um modo geral, é, para dizer o mínimo, desprezar o vigor criativo e culturalmente fecundo de um imenso contingente populacional que jamais se conformou com os limites das imposições normativas e legais.

Como exemplo, para nos concentrarmos no campo da historiografia, cabe mencionar a existência de um número considerável de estudos que, rompendo com as concepções tradicionais que levavam ao pé da letra a definição jurídica do escravo como *coisa*, inauguram a concepção, já hoje consensual, do papel que os escravos – e populações negras de um modo geral –, desempenharam tanto no processo que culminou na abolição, quanto no forjar, cultural e politicamente, formas possíveis de resistência e sobrevivência

no interior da própria escravidão. Reconhece-se também que as possibilidades interpretativas dessa forma diferenciada de angular o processo, com suas variáveis e desdobramentos, obrigaram esforços no sentido de uma ampla revisão crítica das bases teórico-metodológicas anteriores, assim como a edificação ou adoção de postulados que, ancorados em pesquisas cuidadosas quanto à definição dos temas, periodizações e objetos, garantiram o seu rigor.

No conjunto desses estudos, o binômio escravidão-liberdade, alicerçado em um conceito ampliado de resistência, possibilitou o rompimento justificado com a idéia de escravidão concebida estruturalmente e, à luz de novos significados atribuídos a termos conceituais mediadores, como por exemplo: paternalismo, hegemonia, cultura e experiência, inclusive, valores civilizatórios, facilitou o desvendamento das múltiplas variáveis da relação fundamental entre senhores e escravos.

É forte a idéia de que a dinâmica das relações entre senhores e escravos – e outras formas de relações verticais correlatas, no interior de uma, digamos, economia moral paternalista que aproximava, não sem conflitos, uns e outros, em meio a resistências e arranjos de acomodação cotidianos –, forjou um espaço social no interior do qual os escravos construíram um mundo próprio, relativamente autônomo, e que também configura-se na contemporaneidade como nossa herança.

Tanto esta idéia de paternalismo quanto a de *experiência* como lastro histórico concreto no fazer-se das coletividades (grupais ou de classes), com implicações formativas ao nível da sua consciência e cultura, libertaram a historiografia sobre a escravidão dos esquemas interpretativos tradicionais, pouco ou nada flexíveis e, na maioria das vezes, absolutamente infrutíferos do ponto de vista da necessidade de construção de uma nova memória capaz de orientar as lutas anti-racistas contemporâneas.

Alguns procedimentos historiográficos, inclusive, já avançam hipóteses mais ousadas sobre a interpretação das experiências negras no Brasil, adentrando no núcleo do que tem sido considerado como valores civilizatórios afro-brasileiros. Um exemplo é a tentativa de tematizar conteúdos pouco usuais no campo da historiografia. O historiador e professor da Universidade Estadual de Campinas, Sidney Chalhoub, no capítulo intitulado *Raízes culturais negras da tradição vacinophobica*, do seu livro *Cidade Febril* (1996), através de um método originalmente batizado por ele de “saltos e saltinhos”, emprestado à personagem machadiana Capitú, busca nas tradições africanas dos mitos das divindades da terra como Omolu/Obaluaiê (nagô) / Xapanã (jêje) valores culturais-religiosos, cuja recriação/atualização no Brasil, através das populações afro-descendentes, acredita-se, funcionou como orientadora cultural na reação popular à vacinação obrigatória contra a febre amarela no conflito conhecido como a Revolta da Vacina, ocorrido no começo do século XX, na cidade do Rio de Janeiro. Citando um outro historiador original na adoção de um método semelhante, escreve Chalhoub (1996, p.144):

Robert Slenes vem demonstrando que as culturas religiosas da África Central informavam muito do que os escravos do sudeste pensavam de sua condição, sendo mesmo decisivas na articulação de formas de resistência ao cativo. Sendo assim, o que é necessário fazer para reforçar a hipótese da importância de Omolu na resistência à vacinação, é mostrar a possibilidade real de reinterpretação desse orixá em termos dos pressupostos cosmológicos básicos dos povos da África Central.

Está claro que estas concepções e inovações temáticas e teórico-metodológicas cumpriram um papel decisivo, no sentido de nos orientar a pensar a escravidão e os próprios escravos para além da sua mera posição na estrutura produtiva. As interpretações pautadas nesses princípios relativizam o peso estrutural do escravismo como sistema para que os escravos possam emergir como sujeitos na história, assim como, sujeitos da sua própria história. Mas, mesmo reconhecida a importância intelectual desta virada teórico-metodológica e temática, particularmente continuo acreditando que, às nossas demandas políticas, culturais e de luta anti-racista contemporâneas, a história da África, a história da escravidão brasileira ou mesmo a história da presença da África no Brasil, através de valores recriados ou de qualquer outro expediente histórico-cultural, só farão sentido – parafraseando uma frase significativa de Stuart Hall – se forem recontadas através da política da memória e do desejo.

Para finalizar exponho, de modo sintético, alguns aspectos iniciais, portanto provisórios, de um trabalho que tenta dar operacionalidade à conjunção entre memória e história de populações afro-descendentes, na perspectiva de uma interpretação alternativa aos postulados hegemônicos.

Em execução há dois anos, o projeto de pesquisa intitulado: *Negras Lembranças: memórias da dor e da alegria*, desenvolvido no recôncavo sul do Estado da Bahia, através dos procedimentos da história oral, tem como objeto as memórias de velhos afro-descendentes moradores da região e, como objetivos, identificar e interpretar os significados que por eles são atribuídos às suas experiências no mundo do trabalho, nas relações de parentesco e vizinhança, no universo da religiosidade, das festas e de outras formas de expressão criativas.

As histórias de vida – opção inicial acerca do formato dos depoimentos –, registram em proporção significativa, fatos, práticas, processos, hábitos e concepções que configuram aquilo que Paul Gilroy (2001) codificou conceitualmente como o “sublime”, ou seja, a dimensão redentora da dor ou a capacidade criativa que as populações negras tinham, na escravidão, e têm, ainda hoje, de transformar a experiência da exclusão social, da opressão, do preconceito e da discriminação racial em substrato cultural-existencial vívido, voltado para a afirmação positiva e celebração da vida, principalmente através da inventividade nas formas de expressão criativas como a música, a literatura, a dança e outras artes

performáticas, mas também na edificação de valores humanos, ético-relacionais, cuja dimensão prática, nas lutas empreendidas cotidianamente pelas populações negras da região, é evidente: a astúcia em arranjar cotidianamente a sobrevivência; a solidariedade como imperativo ético nas relações intra e inter-grupos; a fé na vida como possibilidade e devir, a certeza de que tudo pode melhorar.

Os pressupostos básicos da pesquisa, sustentados na articulação entre memória e história, informam que as sociabilidades e modos de vida não-hegemônicos dos grupos negros pesquisados, expressos das mais variadas formas no universo amplo da cultura, produzem valores e significados que configuram identidades e conferem sentidos à sua existência social. Mais do que isso, as próprias narrativas, expressando o vivido tal qual concebido, via memória dos depoentes, indicam que essas identidades e sentidos não devem ser vistos como características definitivas ou essenciais cristalizadas de uma vez por todas, mas como resultados provisórios, porque contextuais, históricos, de um processo agonístico de resistências e acomodações em relação aos vetores impositivos dos estratos hegemônicos da cultura.

Contemporaneamente, é no interior desta arena conflituosa, permeada pelas injunções da história, que se constroem e se reconstroem valores, que se avaliam as possibilidades de que esses valores contribuam para o aperfeiçoamento da nossa civilização, não só através dos processos de elaboração de políticas educacionais e currículos escolares mas, sobretudo, através de uma nova cultura política que interiorize nossa memória própria e a nossa história afro-descendente como instituidoras de novas formas de se organizar as relações humano-sociais, nas diferenças e nas semelhanças.

Referências

- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In: _____. *Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. 3ª ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987; pp. 222-232.
- CHALHOUB, Sidney. *Cidade Febril: cortiços e epidemias na corte imperial*. São Paulo, SP: Cia. das Letras, 1996.
- GILROY, Paul. *O Atlântico Negro*. Rio de Janeiro, RJ: Editora 34, 2001.
- HALL, Stuart. Identidade Cultural e Diáspora: “cidadania”. Organizado por Antonio Augusto Arantes. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, DF, pp. 68-75, 1996.
- SLENES, Robert. Malungo n’goma vem!: África coberta e descoberta do Brasil. *Revista USP*, São Paulo, SP, n° 12, pp. 48-67, 1991/1992.
- _____. *Na senzala, uma flor*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1999.

**ALGUMAS CONSIDERAÇÕES
SOBRE A DIVERSIDADE
E A IDENTIDADE NEGRA
NO BRASIL**

Kabengele Munanga

Tem toda razão o autor da frase “tudo é história”, pois tudo tem uma história. Visto deste ponto de vista, a identidade negra não surge da tomada de consciência de uma diferença de pigmentação ou de uma diferença biológica entre populações negras e brancas e/ou negras e amarelas. Ela resulta de um longo processo histórico que começa com o descobrimento, no século XV, do continente africano e de seus habitantes pelos navegadores portugueses, descobrimento esse que abriu o caminho às relações mercantilistas com a África, ao tráfico negreiro, à escravidão e enfim à colonização do continente africano e de seus povos.

É nesse contexto histórico que devemos entender a chamada identidade negra no Brasil, num país onde quase não se houve um discurso ideológico articulado sobre a identidade “amarela” e a identidade “branca”, justamente porque os que coletivamente são portadores das cores da pele branca e amarela não passaram por uma história semelhante à dos brasileiros coletivamente portadores da pigmentação escura. Essa história a conhecemos bem: esses povos foram seqüestrados, capturados, arrancados de suas raízes e trazidos amarrados aos países do continente americano, o Brasil incluído, sem saber por onde estavam sendo levados e por que motivo estavam sendo levados. Uma história totalmente diferente da história dos emigrados europeus, árabes, judeus e orientais que, voluntariamente, decidiram sair de seus respectivos países, de acordo com a conjuntura econômica e histórica interna e internacional que influenciaram suas decisões para emigrar. Evidentemente, eles também sofreram rupturas que teriam provocado alguns traumas, o que explicaria os processos de construção das identidades particulares como a “italianidade brasileira”, a identidade gaúcha etc. Mas em nenhum momento a cor de sua pele clara foi objeto de representações negativas e de construção de uma identidade negativa que, embora inicialmente atribuída, acabou sendo introjetada, interiorizada e naturalizada pelas próprias vítimas da discriminação racial.

Por isso, comecei minha peregrinação na temática da identidade negra com a publicação, em 1986, de um pequeno livro intitulado *Negritude: Usos e sentidos*, publicado pela Editora Ática. E, treze anos depois, em 1999, publiquei *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus a Identidade Negra*, pela Editora Vozes. Entre esses dois livros, publiquei uma dezena de artigos que, somando-se aos livros, ilustram um movimento de fluxo e refluxo que corre no meu pensamento em torno da questão da identidade e as dificuldades que terei por muito tempo para colocar um ponto final. A sensação que tenho cada vez que estou convidado para falar deste assunto é a de ter começado ontem, ou a de estar sempre engatinhando. Os fluxos e refluxos no meu pensamento são provas sintomáticas de que, além de minhas dificuldades, a questão da

identidade apresenta uma dinâmica inesgotável no tempo e no espaço e que algumas explicações e conclusões que podemos tirar sobre seu estudo serão sempre provisórias.

Com efeito, no “Negritude”, que foi nossa primeira tentativa para cercar as noções de alteridade e identidade em torno do conceito de negritude resultado do contexto colonial, tentei mostrar que um dos objetivos fundamentais da negritude era a afirmação e a reabilitação da identidade cultural, da personalidade própria dos povos negros. Poetas, romancistas, etnólogos, filósofos, historiadores, etc. quiseram restituir à África o orgulho do seu passado, afirmar o valor de suas culturas, rejeitar uma assimilação que teria sufocado sua personalidade (Munanga, Kabengele. *Negritude: Usos e Sentidos*, 2ª edição. São Paulo: Ática, 1986, p.44).

No meu movimento de fluxo e refluxo, tentei, a partir da problemática da negritude, entender as dificuldades que os afro-descendentes encontram para canalizar politicamente sua identidade cultural. Minhas tentativas explicativas esbarravam sempre em um obstáculo: a mestiçagem. Foi então o que me levou a situar a questão da formação da identidade negra no Brasil dentro da proposta da formação da identidade nacional, cujo processo passaria pela eliminação das diversidades étnicas e biológicas, segundo o modelo de construção do Estado-Nação ilustrado pelos países como a França. Apesar das diferenças dos contextos históricos e geográficos, cheguei à conclusão de que tanto a negritude no contexto africano como o ideal do branqueamento no contexto brasileiro, tinham um denominador comum: eram ambos resultado de um racismo universalista, que quis assimilar os africanos e seus descendentes brasileiros numa cultura considerada como superior. Assimilação essa que se faria através da falsa mestiçagem cultural e da miscigenação. Ambos os casos prefiguram também um quadro de intoxicação mental que uma vez totalmente introjetada levaria à alienação e à negação da própria humanidade. A resistência dos povos dominados deu origem a uma cultura de resistência como muito bem descrito por J.B.Borges Pereira no seu trabalho intitulado “A cultura negra: resistência de cultura à cultura de resistência” (In: *Dédalo – Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP*, nº 23, São Paulo: MAE/USP, 1984, pp. 177-188).

A partir destas palavras introdutórias que mostram quanto esta questão ocupou e ocupa espaço na minha reflexão, vou tentar definir minimamente os conceitos em discussão e a partir daí problematizá-los, situando-os nos diversos contextos em que são usados.

A identidade é, para os indivíduos, a fonte de sentido e de experiência. Como escreve Calhoun, “não conhecemos nenhum povo sem nome, nenhuma língua e nenhuma cultura que não fazem, de uma maneira ou de outra, a distinção entre ela e a outra, entre nós e eles. (...) O conhecimento de si – sempre uma construção e não uma descoberta, nunca é totalmente separável da pretensão de ser percebido pelos outros”. (Calhoun, Craig. *Social theory and the politics of identity*. Oxford, Blackwell, 1994, pp. 9-10. Castells, Manuel. *Le pouvoir de l'identité*. Paris: Fayard, 1999, p. 16). Visto deste ângulo, a identidade é um processo de construção de sentido, a partir de um atributo cultural, ou de um

conjunto coerente de atributos culturais, que recebe prioridade sobre as outras fontes (Castells, Manuel. op. cit., p.17). É esse conjunto coerente de atributos culturais considerados mais pertinentes que os outros que os antropólogos costumam chamar de sinais diacríticos. Um mesmo indivíduo, um mesmo ator coletivo pode possuir muitas identidades. Essa pluralidade de identidades pode engendrar tensões e contradições, tanto na imagem que o indivíduo tem de si como na sua ação no seio da sociedade.

Sendo assim, a identidade é um assunto estreitamente ligada à própria história da humanidade. Nas sociedades que a antropologia transformou em primitivas, mas que na realidade são nossos contemporâneos com escolhas culturais diferentes das dos europeus, o discurso identitário é veiculado através do pensamento mítico. Por exemplo, entre os Urubus, grupo tribal do vale do Pindaré (Maranhão), assim nomeados pelos vizinhos, mas que se autodenominam Kaapor (Kaa=madeira, mata, floresta e Pôr=ser), todos os homens vieram das madeiras. Todos, só que, enquanto os Kaapor originaram-se das madeiras boas, os outros homens nasceram das madeiras podres.

Nas civilizações antigas grega e romana, a consciência da identidade se expressa pelos conceitos de “grego” e “bárbaro”, dos que tinham a romanidade ou cidadania romana e dos que tinham apenas direitos naturais de todo ser humano, os quirites e os peregrinos.

Com o descobrimento do continente no século XV, os povos africanos receberam a identidade coletiva de “negros”. Nos séculos XVI e XVII os teólogos se colocavam, a questão de saber se esses negros eram bestas ou seres humanos iguais aos europeus. Questão retomada pelos filósofos iluministas no século XVIII e cuja resposta desembocou numa classificação absurda da diversidade humana em raças superiores e inferiores. Daí a origem do racismo científico ou racialismo que infelizmente interfere até hoje nas relações entre sociedades humanas.

Do ponto de vista da antropologia, todas as identidades são construídas, daí o verdadeiro problema de saber como, a partir de que e porque. A elaboração de uma identidade empresta seus materiais da história, da geografia, da biologia, das estruturas de produção e reprodução, da memória coletiva e dos fantasmas pessoais, dos aparelhos do poder, das revelações religiosas e das categorias culturais. Mas os indivíduos, os grupos sociais, as sociedades transformam todos esses materiais e redefinem seu sentido em função de determinações sociais e de projetos culturais que se enraízam na sua estrutura social e no seu quadro do espaço-tempo (Castells, Manuel, op. cit. p. 18).

O por quem e o porque determinam largamente o conteúdo simbólico da identidade cultural construída e sua significação para os que se identificam com ela ou se situam resolutamente fora dela. Tendo em vista que a construção social da identidade se produz sempre num contexto caracterizado pelas relações de força, podemos distinguir três formas de identidade de origens diferentes:

- a identidade legitimadora, que é elaborada pelas instituições dominantes da sociedade, afim de estender e racionalizar sua dominação sobre os atores sociais;

- a identidade de resistência, que é produzida pelos atores sociais que se encontram em posição ou condições desvalorizadas ou estigmatizadas pela lógica dominante. Para resistir e sobreviver, eles se barricam na base dos princípios estrangeiros ou contrários aos que impregnam as instituições dominantes da sociedade (ver Calhoun, Craig (ed). *Social theory and the Politics of identity*. Oxford: Blackwell, 1994, p. 17; apud Castells, op. cit. p. 18); e
- a identidade-projeto: quando os atores sociais, com base no material cultural à sua disposição, constroem uma nova identidade que redefine sua posição na sociedade e, conseqüentemente, se propõem em transformar o conjunto da estrutura social. É o que acontece, por exemplo, quando o feminismo abandona uma simples defesa da identidade e dos direitos da mulher para passar à ofensiva, colocar em causa o patriarcado, ou seja, a família patriarcal, todas as estruturas de produção e reprodução, da sexualidade e da personalidade, sobre as quais as sociedades são historicamente fundadas. Naturalmente, uma identidade que surge como resistência pode mais tarde suscitar um projeto que, depois, pode se tornar dominante no fio da evolução histórica e transformar-se em identidade legitimadora, para racionalizar sua dominação. A dinâmica das identidades no decorrer desta cadeia mostra suficientemente como, do ponto de vista da teoria sócio-antropológica, nenhuma delas pode ser uma essência, ou ter um valor progressivo ou regressivo em si fora do contexto histórico.

A dinâmica das sociedades e culturas modernas foi sempre acompanhada de uma certa idéia da humanidade, de uma apreensão do ser humano pensado essencialmente através das noções de igualdade e de liberdade. Na medida em que a significação dessa idéia moderna da humanidade e seu alcance foram aperfeiçoando-se, ela se viu atravessada por uma tensão muito forte entre duas exigências comparativamente autênticas (Mesure, Sylvie; Renaut, Alain. *Alter Ego. Les Paradoxes de l'identité démocratique*. Paris: Aubier, 1999, p. 18).

A primeira experiência, veiculada por essa nova idéia (democrática) de humanidade é cronologicamente mais antiga. Ela corresponde à convicção constitutiva de um primeiro humanismo moderno, segundo a qual a humanidade é uma natureza ou uma essência. Na lógica desse humanismo chamado essencialista (tal como se desenvolveu de Grotius ou Pufendorf à filosofia das luzes), a humanidade define-se pela posse de uma identidade específica ou genérica (por exemplo, a que faz do homem um animal racional). No horizonte dessa primeira exigência afirma-se com clareza os valores do universalismo ou do humanismo abstrato, universalista e democrático, tal como foi concebido pela afirmação segundo a qual existe uma natureza comum a todos os homens, idênticos em cada um deles, em virtude da qual eles têm os mesmos direitos, quaisquer que sejam suas características distintivas (de idade, de sexo, de etnia etc.). O primeiro artigo da Declaração dos Direitos do Homem de 1789, constitui a expressão mais familiar dessa experiência

não negociável: “Todos os homens nascem e permanecem livres e iguais em “direitos”. Mas dez anos antes, as Declarações americanas não disseram coisa diferente a este respeito: “Todos os homens nasceram igualmente livres e independentes: eles têm direitos certos, essenciais e naturais” (Declaração de Virgínia, 1776).

A segunda exigência se fez presente desde o fim do século XVIII na Alemanha, depois na França e na Inglaterra, na medida em que alguns efeitos perversos da primeira exigência se deixaram perceber. Essencialmente, a representação da humanidade em termos de identidade indiferenciada podia também desembocar na perspectiva de uma tirania do universal e o conceito essencialista do homem podia igualmente servir de pretexto para discriminar do resto da humanidade os indivíduos ou grupos de indivíduos não correspondendo à identidade específica e para excluí-los, em direitos e em fatos da humanidade plena e inteira. O romantismo alemão colocou severamente em questão, em sua crítica contra a Revolução Francesa, as virtualidades inquietantes de toda a política dos direitos do homem, acusado de abrir o caminho ao despotismo que se contenta de algumas máximas universais e sacrifica totalmente a riqueza e a diversidade das tradições. Dois séculos mais tarde, alguns dos desvios hiperbolicamente denunciados como inevitáveis por essas críticas “contra-revolucionárias” se inscreveram no real. Conhecemos as justas críticas que, deste ponto de vista, foram feitas à filosofia universalista moderna, incluída a filosofia das luzes, notadamente por não ter levado seus partidários a denunciar o escravismo. A tal ponto que a mesma França que foi uma das terras do desenvolvimento dessa filosofia das luzes manteve a escravidão em suas colônias até 1848, como que para mostrar ao mundo que os herdeiros das luzes nada viram de chocante e de inaceitável no Código Negro (Code Noir), que fazia dos africanos deportados nas Antilhas “bens móveis”, com o estatuto jurídico de objeto que se pode comprar ou vender. Da mesma maneira, a Constituição americana de 1787 era favorável à incorporação da abolição na Declaração dos Direitos do Homem quatro anos mais tarde, mas a abolição da escravidão só foi proclamada em 1868 e a garantia do direito do voto para os negros interveio bem mais tarde, através das leis adotadas de 1957 a 1965 sobre os direitos cívicos (Mesure, Sylvie: Renaut, Alain, op. cit. pp. 20-21).

Foi em parte nesse contexto, e em virtude desses equívocos da primeira exigência inscrita na primeira idéia da humanidade que se desenhou, originalmente, na constelação do romantismo político, fortemente antimoderna, uma outra exigência que paradoxalmente a própria consciência democrática devia acabar por integrar. À afirmação universalista da identidade intrínseca da humanidade veio se sobrepor uma nova convicção: existe certo, uma identidade humana, mas esta identidade é sempre diversificada, segundo os modos de existência ou de representação, as maneiras de pensar, de julgar, de sentir próprio às comunidades culturais, de língua, de sexo, às quais pertencem os indivíduos e que são irredutíveis às outras comunidades.

Historicamente, é preciso insistir sobre isso, esta segunda exigência afirma-se antes contra a primeira: toda a constelação do romantismo alemão na qual apareceu essa

temática da diferença foi marcada por uma denúncia do humanismo abstrato e por uma colocação em causa correlativa dos ideais e dos valores que lhe eram solidários (crítica dos direitos do homem e do igualitarismo democrático, revalorização das sociedades pré-modernas, de suas tradições e de suas hierarquias). Na ótica dessa ruptura com a dinâmica moderna de democratização, a exigência de pensar o outro por referência a uma identidade específica concebida em termos de essência foi também considerada como um grave fator de desumanização e de alienação.

A convicção que anima as correntes românticas e comunitaristas é a de que os princípios da modernidade política e sua dinâmica individualista (liberal) teriam arrancado o homem de seus laços naturais (comunitários), ao fazer abstração de sua inscrição originária numa humanidade particular. Pelo contrário, é essa inscrição originária que seria preciso considerar como “propriamente humana”, no sentido da fórmula de Aristóteles, segundo a qual “o homem é um animal político” e que significaria de fato que o homem é um animal definido por pertencer a uma comunidade na qual ele se reconhece e é reconhecido (Mesure, op. cit. p. 22).

A questão fundamental que se coloca hoje é a de saber se “a representação democrática da identidade deve continuar a fazer abstração das diferenças ou deve integrá-las no quadro de uma identidade diferenciada, integração sem a qual a metade da humanidade não se veria reconhecida naquilo que a diferencia? Trata-se de uma tarefa muito difícil que um humanismo realmente contemporâneo assumiria, tornando seu o motivo de uma identidade diferenciada: tomar certo (como afirmação da diferença na identidade) suas distâncias em relação ao humanismo naturalista ou essencialista, mas segundo uma *démarche* que embora não romântica e não comunitarista, permaneceria no terreno de um universalismo a reelaborar. A essa reelaboração corresponderia simbolicamente uma apreensão da humanidade levando em conta as duas exigências: reconhecer a alteridade do outro, concordando ao mesmo tempo sem reserva que ele partilha conosco, inteiramente, essa identidade específica que faz de cada ser humano um eu, isto é, uma subjetividade. Segundo uma primeira perspectiva, trata-se de liberar a humanidade inscrita em todo homem, considerando cada ser humano como irreduzível a qualquer assinação, seja ela de uma natureza particular ou de uma condição social naturalizada. A afirmação dessa irreduzibilidade abre o humano à autonomia que é sua destinação ou vocação que seria negada pela atribuição reificante de uma qualquer determinação natural ou naturalizada. Ao mesmo tempo, ela ameaça o espaço da verdadeira universalidade humana que é, não a universalidade de uma essência ou de uma natureza, mas sim, ao contrário, a de uma capacidade de afastamento de toda essência ou de toda natureza. Nessa única condição, a alteridade do outro é apreendida através da convicção de que ele se afirma ao mesmo título como nós, como sujeito (e não como um objeto ou um animal). Como nós, ele aparece não ser redutível a nada que o define e que ao definí-lo o separaria de nós – que essa separação seja do sexo, da raça, da cultura, da classe ou de grupo social, até mesmo da idade.

Sobre essa primeira perspectiva veio então se sobrepor progressivamente uma segunda, numa lógica possível de ser reconstruída. Como a identidade universal assim afirmada não tem outro conteúdo a não ser o reconhecimento de uma capacidade de autonomia, ela é de alguma maneira uma universalidade vazia que se encontra valorizada. Isto quer dizer “uma identidade específica (a da espécie humana sem nenhum conteúdo capaz de corresponder à assinação de um conjunto de determinações suscetíveis de serem enumeradas; uma identidade que consiste, muito pelo contrário na irreduzibilidade – própria condição de autonomia – a uma qualquer natureza, fosse ela do ser racional suposto universal. Neste sentido e segundo uma lógica que é própria da identidade diferenciada, o alter ego é também, como tal, reconhecido na sua alteridade em relação a eu ou a nós, porque ele não é como ser humano, definido por nada, ele não pode ser identificado a nada e por nada que não seja comum no sentido de uma natureza. Como a identidade específica corresponde a uma universalidade vazia, a percepção do outro como humano equivale então a reconhecê-lo em sua diferença e como um ser cuja própria diferença tem um valor imprescritível.

É neste ponto preciso que a exigência expressa unilateralmente pela segunda idéia da humanidade, que se afirmou originalmente contra a idéia universalista, encontra a sua parte de verdade em favor de sua transformação por integração a um universalismo em si repensado. Como disse o Prof. Milton Santos, para ser cidadão do mundo, tem de ser antes cidadão de algum lugar.

A identidade democrática tal como se tentam concebê-la futuramente nunca foi dada e constituiu-se progressivamente segundo um processo que, longe de terminar, persegue-se ainda aos nossos olhos. É por isso que não seria inútil para melhor cercar ainda essa estranha alquimia da identidade, evocar alguns terrenos concretos onde esta construção está hoje em andamento.

Com efeito, nas sociedades democráticas, o domínio do direito é o mais diretamente concernido pelos paradoxos da identidade. Em princípio, entra na definição do Estado democrático como Estado de direito, que todo ser humano seja reconhecido e respeitado como um sujeito do direito: “os homens nascem e permanecem livres e iguais em direito”. Muitas dificuldades surgem, porém, quando se trata de aplicar essa noção de sujeito de direito a alguns indivíduos ou grupos de indivíduos a respeito dos quais é importantíssimo perguntar-se para definir os direitos que lhes pertencem em determinadas situações. Até que ponto eles podem ser considerados como sujeitos de direito? Esta interrogação aparece à primeira impressão eminentemente escandalosa ao olhar dos princípios teóricos do humanismo jurídico, justamente porque ele postula há mais de dois séculos que os homens são todos, desde seu nascimento e em todas as circunstâncias de sua existência, os sujeitos dos mesmos direitos. Escandalosa em teoria, a questão foi inevitável, pois se impõe à reflexão quando se trata de precisar a articulação entre o Estado do direito e o Sujeito do direito (Mesure, op. cit. p. 33).

Mas reconhecer a todos os indivíduos os mesmos direitos significaria fazer

abstração de suas diferenças atribuindo-lhes os direitos idênticos, ou, pelo contrário, atribuir direitos diferentes a indivíduos percebidos além de suas diferenças como constituindo pessoas ao mesmo título? Questão que Habermas levanta com razão quando sublinha a força que têm as sociedades democráticas para interrogar-se sobre os aspectos permanentes sob os quais convém tratar igualmente o que é igual e diferentemente o que é diferente”, enquanto que a própria modernidade política nos havia bem acostumado em tratar igualmente o que é diferente.

Isto significa, porém, como o proclama Habermas, que é necessário mudar a concepção paradigmática do direito? Pelo menos é preciso ter a coragem, sem pretensão de nenhum tipo, abrir o dossiê (Habermas. *L'intégration Républicaine. Essai de Théorie politique*. Paris: Fayard, 1998, p. 285).

O segundo terreno também em andamento consiste na necessidade, até na exigência, do reconhecimento público das identidades. Muitas correntes políticas atuais atuam em torno desta questão do reconhecimento. A necessidade, pode-se dizer, é uma das forças em obra atrás dos movimentos nacionalistas. Quanto à exigência, ela ocupa a primeira posição na política atual dos grupos minoritários ou subalternos, em certas formas de feminismo e naquilo que se chamam hoje de política do multiculturalismo.

Neste último caso, a exigência de reconhecimento toma uma certa acuidade pelo fato dos supostos vínculos entre reconhecimento e identidade, onde este último termo designa alguma coisa que se assemelha à percepção que as pessoas têm de si e das características fundamentais que as definem como seres humanos. “A tese é a de que nossa identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou por sua ausência, ou ainda pela má percepção que os outros têm dela: uma pessoa ou um grupo de pessoas pode sofrer um prejuízo ou uma deformação real se as pessoas ou as sociedades que os rodeiam lhes devolvem uma imagem limitada, depreciativa ou desprezível deles mesmos. O não reconhecimento ou o reconhecimento inadequado pode causar prejuízo ou uma deformação de opressão, ao aprisionar alguns num modo de ser falso, deformado e reduzido” (Taylor, Charles. *Multiculturalisme. Différence et Démocratie*. Paris: Aubier, 1994, pp.41-42).

Neste sentido, certas feministas têm adiantado que as mulheres em algumas sociedades patriarcais foram ameaçadas para adotar uma imagem depreciativa delas mesmas. Elas interiorizaram a imagem da inferioridade contra elas forjada, de tal modo que mesmo desaparecendo alguns obstáculos objetivos à sua progressão, elas podem permanecer incapazes de tirar proveito dessas novas possibilidades. Além disso, elas são condenadas a sofrer a tortura de uma baixa estima de si. Uma análise parecida foi feita a respeito dos negros: durante gerações a sociedade branca tem feito deles uma imagem depreciativa à qual alguns deles não tiveram força para resistir. Deste ponto de vista, essa autodepreciação torna-se uma das armas mais eficazes de sua própria opressão. Seu primeiro objetivo deveria ser o de desembaraçar-se dessa identidade imposta destrutiva.

Recentemente, uma análise similar foi feita para os povos indígenas e colonizados em geral. Estima-se que, desde o descobrimento, os europeus fizeram deles uma imagem inferior e não civilizada e que foram capazes de impor essa imagem aos povos subjugados pela força. O personagem de Caliban simbolizaria melhor o retrato desdenhoso dos aborígenes do novo mundo.

Nessas perspectivas, a falta de reconhecimento não apenas revela o esquecimento do respeito normalmente devido. Ela pode infligir uma ferida cruel ao oprimir suas vítimas de um ódio de si paralisante. O reconhecimento não é simplesmente uma cortesia que as faz à pessoas: é uma necessidade humana vital (Taylor, Charles, op. cit., p. 42).

“Assim, minha descoberta da minha própria identidade não significa que a elaboro no isolamento, sim a negocio por diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. É a razão pela qual o desenvolvimento de um ideal de identidade engendrado interiormente dá uma nova importância ao reconhecimento. Minha própria identidade depende virtualmente de minhas relações dialógicas com os outros” (Taylor, Charles, op. cit. p. 52).

Em nosso foro interior, somos todos conscientes que nossa identidade pode ser formada ou deformada no decorrer de nossos contatos com os outros “doadores de sentido” No plano pessoal, pode-se ver até que ponto uma identidade original necessita de um reconhecimento dado ou retido por outros “doadores de sentido”, até que ponto ela é vulnerável (Taylor, Charles, op. cit., p. 54).

Um dos autores defensores dessa idéia da exigência do reconhecimento é sem dúvida Frantz Fanon. Em seu famoso livro “Os Condenados da Terra”, ele sustenta que a arma essencial dos colonizadores era a imposição da imagem dos colonizados sobre os povos submissos. Para se libertarem, estes últimos devem, antes de mais nada, desembaraçar-se dessas imagens em si depreciativas. Fanon recomendava a violência como forma de liberação, em resposta à violência original da dominação estrangeira. Todos aqueles que se inspiraram de Fanon não seguiram esta via, mas a idéia de luta para mudar a imagem de si – ao mesmo tempo no espírito do dominado e contra o dominador – foi amplamente aplicada. Essa idéia tornou-se fatal em algumas correntes feministas e também um elemento muito importante no debate contemporâneo sobre o multiculturalismo.

O lugar essencial deste debate é o mundo da educação no sentido amplo, em particular os departamentos de estudos clássicos das universidades, onde se multiplicam (nas universidades americanas) as demandas para modificar, alargar ou restringir o cânone dos autores acadêmicos, tendo como motivo que o cânone hoje em vigor é quase inteiramente composto de “*machos brancos e mortos*”. Seria preciso, dizem, reservar um maior espaço às mulheres e aos povos de raças e culturas não-européias.

A razão dessas mudanças propostas não é – pelo menos principalmente – que a todos os estudantes pudessem faltar alguma coisa importante pela exclusão de um sexo ou de certas raças ou de certas culturas – mas sim para evitar que as mulheres e os estudantes dos grupos excluídos sofressem diretamente por omissão – uma imagem depreciativa de si mesmo, porque toda criatividade e todo valor parecem ligados aos machos de origem européia. Alargar e mudar o currículo escolar se torna então essencial, não tão em nome de uma cultura mais vasta para todo mundo, mas sim para dar o reconhecimento legítimo àqueles que até então eram excluídos. A idéia fundamental que sustenta essas demandas é a de que o reconhecimento possa forjar a identidade, particularmente na sua explicação fanoniana: “os grupos dominantes tendem a reforçar sua posição hegemônica ao inculcar uma imagem de inferioridade aos grupos submissos. A luta pela liberdade e igualdade deve então passar por uma nova revisão dessas imagens. Estimam-se que os cursos multiculturalistas ajudarão no processo de revisão (Taylor, Charles, op. cit. p., 90).

Conclusão

Podemos viver juntos? Iguais e diferentes. Tal é o título muito sugestivo do livro de Alain Touraine publicado em 1997. Sem dúvida, este título remete diretamente à realidade de muitos países ocidentais, em especial a França, país do próprio autor. Naqueles países, alguns argumentos políticos defendem a idéia de que “a distância entre certas culturas é tão grande que não há como elas se entenderem. Por isso, não devem ser misturadas, pelo contrário, devem, ou serem afastadas uma da outra em territórios separados ou em espaços segregados, ou devem ser colocadas numa relação de dominação –subordinação claramente definida como foi no sistema colonial. Essa é uma concepção holística que dá uma nova forma ao racismo hoje naqueles países. Ela conduz a julgar inevitáveis, até mesmo desejáveis, as guerras entre as culturas e religiões ou a organizar a segregação das culturas minoritárias.

Mas podemos abandonar a mistura de horizontes, que foi nossa abordagem até agora, para voltar para casa, na sociedade brasileira na qual estamos todos concretamente inseridos. Acho que as culturas produzidas por várias comunidades não vivem em territórios segregados. Salvo a realidade das sociedades indígenas com as quais não convivemos, penso que no Brasil contemporâneo existe um processo de transculturação inegável. Visto deste ângulo, aqui as cercas das identidades vacilam, os deuses se tocam, os sangues se misturam. Mas nem por isso devemos sustentar a idéia de uma identidade mestiça que seria uma espécie de identidade legitimadora, ideologicamente projetada para recuperar o mito de democracia racial. Para construir uma unidade nacional não é preciso uma unidade cultural. Alguns exemplos extremos mostram isso. Os Estados Unidos, país de uma grande diversidade cultural, e o Japão, país de grande homogeneidade

cultural, oferecem exemplos de dois países com unidade e consciência nacional muito consolidadas. No oposto, temos o exemplo da Somália, que é uma grande homogeneidade cultural, pois formado apenas por um grupo étnico, mas que não consegue formar sua unidade e consciência nacional. Atribuindo à identidade um conteúdo político como sempre o fiz em meus trabalhos, não vejo como fazer dela uma figura mestiça, pois construída no terreno das exclusões, portanto do político. Negros, índios, mulheres, homossexuais, classes sociais e outras diversidades regionais produzem identidades diversas e não mestiças. Cultura e comunidade não devem ser confundidas, porque nenhuma sociedade aberta às trocas e às mudanças tem unidade cultural completa, tendo em vista que as culturas são construções que se transformam constantemente ao reinterpretar experiências novas. O que torna artificial a busca de uma essência ou de uma alma nacional, ou ainda a redução da cultura a um código de condutas.

Por isso, critico a idéia de que uma sociedade deve ter uma unidade cultural, seja da razão, de uma religião, de uma etnia ou, no caso do Brasil, de uma unidade cultural construída pela mestiçagem biológica (a miscigenação) e pela mestiçagem cultural (o sincretismo).

A questão fundamental que permanece colocada é saber como podemos combinar a igualdade com a diversidade para podermos viver harmoniosamente juntos? Não vejo outro caminho a não ser a associação da democracia política com a diversidade cultural baseadas na liberdade do sujeito. O ego e o alter estão sempre juntos, numa relação dialógica. Não há uma sociedade multicultural possível sem o recurso a um princípio universalista que permite a comunicação entre indivíduos e grupos socialmente e culturalmente diferentes. Mas também não há uma possível se este princípio universalista comanda uma concepção da organização social e da vida pessoal que se julga normal e superior aos outros. Deve-se criticar a identificação dos direitos do homem com certas formas de organização social, em particular com o liberalismo econômico, mas é também importante afirmar o direito à liberdade e à igualdade de todos os indivíduos nos limites que não devem franquear nenhum governo, nenhum código jurídico, e que concerne ao mesmo tempo os direitos culturais, como os das mulheres, os direitos políticos como a liberdade de expressão e de escolha. Penso aqui no caso limite de Salman Rushdie, autor dos *Versos Satânicos*. O Islão não faz a separação entre o religioso e o político, o indivíduo e a sociedade, o público e o privado. Colocado no contexto islâmico, Salman Rushdie é condenável. Acontece também que aquele contexto faz parte da cultura muçulmana na diáspora presente também na Inglaterra. Por isso, dizer simplesmente “aqui é assim”, é um desrespeito à cultura desses cidadãos ingleses de cultura e religião islâmica. Mas, por outro lado, se coloca a questão dos princípios universais dos direitos do homem, no que toque a liberdade de expressão e de escolha e em nome dos quais não se podia aceitar a condenação e, mais do que isso, o homicídio.

Bibliografia

- Munanga, Kabengele. *Negritude: Usos e Sentidos*, 2ª edição. São Paulo: Ática, 1986, p. 44.
- Munanga, Kabengele. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil. Identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- Pereira, João Baptista Borges. “A cultura negra: resistência de cultura a cultura de resistência”. In: *Dédalo – Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP*, nº 23, São Paulo: MAE/USP, 984, pp. 177-188.
- Queiroz, Renato da Silva. *Não Vi e Não Gostei: o fenômeno do preconceito*. São Paulo: Editora Moderna, 1996.
- Laraia, Roque de Barros. *A situação das minorias étnicas no Brasil*. Brasília, UnB, 1978 (Série Antropologia, 22).
- Laraia, Roque de Barros. “Relações entre negros e brancos no Brasil”. In: *DADOS*, nº 21, Rio de Janeiro, 1979 (resenha bibliográfica), p. 1121.
- Laraia, Roque de Barros. “Embranquecimento: a utopia racista”. In: *Revista Estudos*. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, vol.15, nº ½ – jan/jun, 1983, pp. 21-26.
- Calhoun, Craig. *Social theory and the politics of identity*. Oxford, Blackwell, 1994, pp. 9-10.
- Castells, Manuel. *Le pouvoir de l'identité*. Paris: Fayard, 1999, p. 16.
- Etzioni, Amitai d'. *The Spirit of Comunity: Rights, Responsibility, and the Comunitariam Agenda*. New York, Crown, 1993.
- Touraine, Alain. “La Formation du Sujet”. In: François Dubert et Michel Wieworka (ed.) *Penser le Sujet*. Paris: Fayard, 1995, pp. 21-46.
- Touraine, Alain. *Pourrons-Nous Vivre Ensemble? Égaux et différents*. Paris: Fayard, 1997.
- Cunha, Manuela Carneiro da. *Negros Estrangeiros. Os Escravos libertos e sua Volta à África*. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 206.
- Mesure, Sylvie; Renaut, Alain. *Alter Ego. Les Paradoxes de l'identité démocratique*. Paris: Aubier, 1999, p. 18.
- Habermas, Jurgen. *L'intégration Républicaine. Essai de Théorie politique*. Paris: Fayard, 1998, p. 285
- Taylor, Charles. *Multiculturalismo. Différence et Démocratie*. Paris: Aubier, 1994, pp. 41-42.
- Fanon, Franz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- Fanon, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: FATOR, 1983.
- Santos, Milton. *A Natureza do Espaço. Técnica e tempo, razão e emoção*, 3ª edição. São Paulo: HUCITEC, 1999, pp. 208-209.
- Amselle, Jean-Loup. *Vers um multiculturalismo francês*. Paris: Aubier, 1996, p.21.

- Mead e Baldwin. *O Racismo Ao Vivo (Título original: A Rap on Race)*, Lisboa: Publicações Don Quixote, 1973.
- Taguieff, Pierre-André. *La Force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. Paris: La Découverte, 1988, pp. 16-18.
- Leclerc, Gérard. *Anthropologie et Colonialisme*. Paris: Fayard, 1972, pp.116-117.
- Mary, Lucy. *Natives policies in Africa*, 1937.
- American Anthropological Association. "A Statement on Human Rights". In: *American Anthropologist*, 1947.
- Lévi-Strauss, Claude. *Le regard éloigné*, pp. 14, 47.
- Bath, Frederic. *Ethnic Groups and Boundaries*. Boston, The Little, Brown and Company, 1969.
- Sahlins, Ilhas de História.
- Cohen, Abner. *Custom and politics in Urban Africa*, London, RKP, 1969.
- Oliveira, Roberto Cardoso de. *Identidade, etnias e estrutura social*. São Paulo: livraria Pioneira, 1976.
- Santos, Milton. *Por uma Outra Globalização*, 2ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2000, p. 114.
- Carnoy, Martin. *Faded Dreams: The Politics and Economics of Race in America*, New York, Cambridge, University Press, 1994.
- Wallman, Sandra. *Ethnicity at Work*. Cambridge University Press, 1978.
- Hochschild, Jennifer. *Fancing up to the american dream: Race, Class, and The Soul of The Nation*. Princeton, J, Princeton University Press, 1995, p. 75.
- West, Cornel. "Black strivings in a twilight Civilization", in: Henry Louis Gates Jr, & West, Cornel(ed). *The Structure of Race*. New York, Alfred Knoff, 1996, pp. 53-112.
- West, Cornel. *Questão de Raça*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- McLaren, Peter. *Multiculturalismo Crítico*, 2ªed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- Torres, Carlos Alberto. *Democracia, Educação e Multiculturalismo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

**DIVERSIDADE ÉTNICO-
CULTURAL E EDUCAÇÃO:
PERSPECTIVAS E DESAFIOS**

Ana Lúcia Valente¹

¹ Profa. da FAV/UnB, com doutorado em Antropologia/USP e pós-doutorado pela Université Catholique de Louvain/Bélgica.

Nesse texto procuro destacar alguns aspectos teórico-práticos capazes de balizar o que vem sendo feito e discutido no campo educacional, sem o que a avaliação das perspectivas e desafios no tratamento da diversidade étnico-cultural e na implementação de políticas públicas para os negros pode ser comprometida. Com essa proposta, busco politizar o debate, na medida em que se dimensiona o alcance e as dificuldades na proposição e operacionalização de políticas de ação afirmativa. Tal exercício se impõe num momento de transição política, quando são abertas possibilidades de redirecionamento das iniciativas em curso, conhecido o compromisso do governo eleito com a implementação de políticas sociais no País.

Trata-se de recuperar algumas idéias alinhavadas em outros artigos, sempre sujeitas a reavaliações, desde que confrontadas com argumentos sólidos e marcados pelo respeito as diferentes posições teóricas que atravessam os estudos acadêmicos e iluminam às práticas políticas, para que a reivindicação do respeito à diferença não seja apenas figura de retórica. Aqui, essas idéias, complexamente imbricadas, ganham um novo formato, mais didático, com o intuito de trazer à baila questões certamente polêmicas, mas que deverão ser enfrentadas, porque há adversários a combater e suas armas não podem ser menosprezadas.

1) Conhecimento da conformação do Estado e das relações de poder existentes

Considerando-se que a organização social dominante é capitalista, marcada por lutas entre classes e concepções de mundo antagônicas, o Estado – instância superestrutural dessa organização – expressa os interesses hegemônicos e relações de poder desiguais. Nessa perspectiva, importa também recuperar a história e conquistas empreendidas pelos grupos negros organizados, especialmente na conquista e ocupação de postos na estrutura de poder, empreendendo com competência uma “guerra de posição” que tem favorecido abertura de espaços fundamentais à luta anti-racista, dos quais não se pode abrir mão.

Recentemente, foi desencadeado um processo de reorganização do capital, buscando novas respostas para a retomada da acumulação. Esse processo, denominado de globalização, agudizou as tendências percebidas no início do século XX, quando o capital financeiro assumiu a hegemonia, evidenciando condições materiais que o ideário neoliberal tenta justificar, dissimulando o fato de serem formas contemporâneas de exploração e dominação. Organismos internacionais, ao adotarem esse ideário,

pressionaram os países pobres a desarmar uma rede de proteção que, segundo análises de matiz ideológico diverso, ampliou a miséria, expulsando dos processos produtivos um contingente humano de dimensões gigantescas, e promoveu maior exploração daqueles que se mantêm ocupados. Como decorrência do desemprego estrutural, o trabalho é desregulamentado, precarizado, ampliando-se a terceirização e as atividades temporárias e ilegais. Isso implica a perda de conquistas históricas dos trabalhadores que, sob ameaça de não poder garantir a sobrevivência, aceitam as condições impostas.

No caso dos negros brasileiros, assim como de outros grupos marcados pela diferença, a justificativa do capital para a não absorção do trabalhador são inúmeras. Efetivamente, a única resposta plausível é que são desnecessários. Pelas regras do mercado, não há emprego para todos e é crível que as leis que protegem as pessoas com marcas diferenciais se efetivam na medida em que estas se tornam atrativos para o mercado e o poder da atração reside nas vantagens econômicas. As evidências empíricas de desigualdade, no mercado de trabalho e no campo educacional, parecem se encaixar como uma luva no discurso de que, se mais qualificados, os negros poderiam pleitear melhores trabalhos e rendimentos. Discurso falacioso na medida em que a simplificação do trabalho sob o capitalismo dispensa a qualificação, promovendo a especialização e, com ela, a perda da compreensão do processo de produção da existência. Mesmo admitindo-se que a produtividade dos que consigam trabalho possa ser aumentada com educação, num processo desfavorável de negociação para a garantia de emprego, conhecido o sistema das relações raciais no Brasil, é difícil imaginar que o estigma racial será negligenciado. Ante a precarização, a desregulamentação, a temporalidade e a ilegalidade de atividades que garantam a sobrevivência numa sociedade produtora de mercadorias, também não podem ser menosprezadas eventuais estratégias que transformem medidas de discriminação positiva no campo educacional em sobrecarga de manifestações racistas.

Considerando que o Banco Mundial transformou-se “no organismo com maior visibilidade no panorama educativo, ocupando em grande parte o espaço tradicionalmente conferido à UNESCO” (Torres, 1996, pp. 125-6), não se pode perder de vista que para atenuar as críticas ao programa de transformação estrutural, adequado ao padrão de desenvolvimento neoliberal, o organismo internacional abriu uma linha de “financiamento de programas sociais compensatórios voltados para as camadas mais pobres da população, destinados a atenuar as tensões sociais geradas pelo ajuste” (Soares, 1996, p. 27). Entretanto, a compreensão de que a implementação de políticas de ação afirmativa para os negros serve aos interesses de uma lógica societária excludente, limitando-se a aliviar tensões sociais e a propor medidas compensatórias, não deve nos fazer perder de vista o espaço da contradição, garantindo a própria coerência metodológica dessa análise. Sabe-se que essas políticas vêm recebendo apoio governamental, em especial do Ministério da Educação, que, ao que tudo indica, conta com a possibilidade de financiamento dos organismos internacionais. Contudo, isso não pode nos conduzir à visão maniqueísta de

tomar o capital como “demoníaco” ou a negar peremptoriamente medidas de governantes que aderiram ao ideário neoliberal. Como a “exclusão” faz parte da lógica interna do capitalismo, compreender o seu movimento pode permitir o redirecionamento dessas propostas na perspectiva da transformação e garantir controle e influência sobre as políticas públicas.

Na medida em que o movimento da história é produzido na luta entre concepções de mundo antagônicas e de que as críticas ao programa de ajuste estrutural partem de movimentos sociais, organizações não-governamentais, como também dos próprios governos, impondo rearranjos na trajetória original planejada, vale iluminar esse debate com a contribuição de Samira Lancillotti (2000), parafraseando-a: pode ser considerado um avanço a incorporação dos negros pela escola regular, em todos os níveis. Como expressão das contradições sociais existentes, é também no âmbito da educação formal que se deve buscar condições de acesso de todos ao conhecimento. Mas pretende-se que esse movimento extrapole os limites e os muros institucionais, atingindo o processo educativo da formação humana, que ocorre em todas as dimensões da vida. Espera-se que o domínio da realidade, em suas dimensões universal e singular, possa permitir a construção de novas sociabilidades que anunciem uma nova hegemonia. Impõe-se, assim, aos militantes de organizações negras, aos estudiosos e a todos aqueles comprometidos e envolvidos nesse debate sobre a implementação de políticas afirmativas, redimensionar tática e estrategicamente uma luta que não se pode “perder” ou justificar o diletantismo. A história já nos deu lições de sobra para que possamos projetar um futuro diferente, mesmo sem certezas (Valente, 2000a).

2) Negociação possível e correlação de forças políticas

As propostas de instituições internacionais ou transnacionais (FMI, BID, BIRD, CEPAL) estão marcadas pela racionalidade instrumental, que reitera o caráter de “exclusão” ou inclusão perversa de amplas parcelas da população do planeta. No contexto de crise mundial, é tendencialmente previsível que eclodam movimentos reivindicando especificidades, bem como surjam medidas impeditivas da presença de imigrantes por países que integram blocos econômicos, a nova forma de articulação do capitalismo. Racismo e xenofobia, no plano internacional e regional, impõem a necessidade de uma reflexão atenta que propicie a compreensão histórica desse processo. Se, operacionalmente, o racismo toma a forma de “etnicização” da força de trabalho, ou seja, permite a hierarquização de profissões e remunerações na sociedade, os prognósticos para Brasil, Mercosul e Alca são desalentadores.

Na gestão de FHC, sabe-se quais os compromissos assumidos. Contudo, com a vitória do candidato do Partido dos Trabalhadores – PT, porque “a esperança venceu o medo”, a correlação de forças será modificada? Qual a negociação possível?

3) Articulação das dimensões universal e singular

Venho defendendo uma perspectiva universal de compressão da diversidade - contrariando o combate ao universalismo feito pelos movimentos negros, que passa a ser recuperado “através da mestiçagem e das idéias do sincretismo sempre presentes na retórica oficial” (Munanga, 1999, p. 126). Meu argumento é que nada impede que manifestações singulares ou específicas possam ser iluminadas quando referidas a uma dimensão universal, capaz de apreender o movimento da realidade.

Nessa apreensão, duas vertentes podem ser definidas. Em primeiro lugar, considera-se a importância de empreender ações mais concretas de garantia de exercício da cidadania, analisando a pertinência de se pensar uma proposta educacional que contemple o contraditório processo de criação/significação da diversidade cultural *para* uma educação igualitária ou *para* a cidadania paritária. Uma proposta que tenha, sobretudo, o compromisso de desvelar os usos sociais dos conhecimentos transmitidos que, enquanto criações humanas, são passíveis de serem transformados (Valente, 1999b). Se se advoga a necessidade de salvaguardar os princípios da cidadania, é preciso, em contrapartida, estabelecer limites ao relativismo cultural, alertar para os perigos de um multiculturalismo absoluto, pleno de recusa do outro, que promove a fragmentação do espaço político e a degradação da democracia e buscar a articulação dos valores universais² e das especificidades culturais.

Essa conjunção do singular, do particular e do universal poderia potencializar um novo modelo de integração, supondo idealmente que cada um se reconheça numa visão política comum, para além das diferenças individuais e de grupo. Porque a democracia não é possível senão quando um direito comum regula a coexistência das liberdades individuais e particulares. Assim, a passagem da educação intercultural à educação para a cidadania exige reflexões que ultrapassam os campos da antropologia e da educação, ocupando o espaço de discussões jurídicas e das teorias do Estado³. Nesse caso, menos do que demarcar fronteiras do conhecimento sabidamente artificiais, importa estabelecer uma linha de reflexão teórica que recupere a totalidade histórica definida pela organização social dominante.

No tocante ao que vem sendo chamado de “políticas universalistas”, os dados produzidos pelo MEC apontam para a conclusão de que os avanços no campo educacional alteraram significativamente o quadro de desigualdades raciais (Valente, 2003). Diante desse quadro, pode-se afirmar peremptoriamente que não estejam sendo anunciadas e efetivadas oportunidades educacionais para os negros? A reivindicação deixa de ter sentido e é esvaziada?

² Universais porque valores do capitalismo, marcado por concepções de mundo antagônicas.

³ Nesse contexto, ganha relevo a discussão sobre a democracia, seus limites e possibilidades num Estado cuja conformação é também histórica.

É esse “universalismo”⁴ que tem sido combatido por organizações negras. Combate inglório, na medida em que, nesse caso, esse “universalismo” não nega o atendimento de necessidades específicas. Essa pode ser uma armadilha do ideário dominante que induz a dar destaque ao que é política e estrategicamente secundário. Justificado e legitimado o movimento que busca assegurar oportunidades específicas para os negros, o calcanhar de Aquiles passa a ser **como** fazê-lo, sem que disso resulte o efeito contrário ao que se pretende: que essas políticas se transmutem em tiros que saem pela culatra, ou que sejam analisadas romântica e ingenuamente. Essa parece ser a condição para que o processo possa ser direcionado para o atendimento dos interesses e necessidades do grupo racial, na perspectiva da transformação.

4) Definição do público-alvo/clientela das políticas públicas

Como já se discutiu em outra oportunidade (Borges Pereira, 1982, 1982b, 1993; Valente, 1986), os militantes negros, ao procurarem estabelecer limites grupais em termos de ‘nós’ e ‘eles’, esbarram em problemas como a diversidade de cor de uma população negra mestiça e no perigo de suas formulações serem consideradas segregacionistas e, portanto, negando o ideário nacional de integração. Essas duas ordens de dificuldades constituem empecilhos efetivos para a definição da clientela de políticas de ação afirmativa. Não que os mestiços deixem de enfrentar os mesmos problemas que os negros, mas admitindo-se que ser negro no Brasil é uma questão política (Valente, 1997, p. 46), o compromisso com a superação do racismo passa a ser mais importante que a delimitação grupal, sem a qual, entretanto, as políticas específicas são esvaziadas. Mais recentemente, afirma Lilia Schwarcz que, com a politização da questão racial e a realização de “estudos mais diretamente engajados com os movimentos sociais negros, ou com o debate sobre a ‘ação afirmativa’ (...) é fato que esses trabalhos (...) têm, em alguns casos, padecido de um certo distanciamento, necessário, à reflexão crítica” (1999, p. 303). Afinal, como lembra a historiadora e antropóloga, não há como desconsiderar que a produção sobre essa temática guarda a especificidade e não a exclusividade de ter a questão da mestiçagem como elemento revelador de uma conformação nacional original (Schwarcz, 1999, p. 270).

Por outro lado, militantes de movimentos negros são incisivos na crítica à “academia” e ao anacronismo de suas reflexões, resultante de sua suposta lentidão para acompanhar o movimento do real e as experiências práticas em andamento, que, entre outras coisas, demonstram ser a questão da mestiçagem, envolvendo a discussão sobre o

⁴ Entre aspas porque na perspectiva metodológica que adoto, o universal expressa a conformação do capitalismo atual. É a partir dessa base que se pode encontrar os caminhos singulares e específicos para a superação de problemas pênhas de singularidades e especificidades, mas que vêm sendo cada vez mais transformados em problemas globais.

estabelecimento de limites grupais, uma questão ideológica já superada por imperativos da ação política.

Não se pode concordar que a discussão sobre a mestiçagem seja uma “falsa questão”, como defende parcela da militância negra – mesmo porque, de 1980 a 1991, a taxa de crescimento da população negra, entre jovens de 15-24 anos de 2,3% (0,2% para os brancos) está “relacionada não só à fecundidade mais alta associada a este grupo como também aos efeitos da miscigenação” (IBGE, 2001). É claro que se deve admitir como procedimento metodológico correto a proposta de compreensão do movimento do real. Mas, de que real se fala? Sem que se negue a importância de dominar as manifestações cotidianas, suas singularidades e especificidades, é preciso redimensioná-las no quadro universal da organização social dominante. Disso decorre a necessidade de compreender o movimento do capitalismo.

Nessa perspectiva, vale lembrar que quatro grandes “crises” do capitalismo engendrando processos de homogeneização, nas décadas de 1930, 1950, 1970 e 1990, numa surpreendente regularidade de uma vintena de anos, em média, tornaram visíveis processos de reivindicação da diferença cultural (Valente, 1999b). Dito de outra maneira, as diferenças culturais aparecem como “problema” quando movimentos de integração homogeneizadora procuram suprimi-las ou mantê-las sob controle, de forma a não colocar em risco o seu projeto. Ou, ainda, como afirmei, a preocupação em torno das diferenças, transformando-as em um “problema”, quando são marcas distintivas e necessárias da condição humana – não podendo ser consideradas epifenômenos –, parece cumprir a função de deslocar para outra instância de embate as contradições econômicas próprias do capitalismo. Nesse caso, coerente com essa perspectiva, a discussão sobre a verdadeira raiz do problema é abandonada, contentando-se em mascará-la e em buscar medidas paliativas e reformadoras no campo cultural.

Atualmente, a questão da mestiçagem volta a ser rediscutida por alguns estudiosos. Na Europa, a tendência de conferir novos significados ao processo, frente aos desafios da diversidade cultural, vem ganhando força e adeptos. Como sugere Mello (2000), pode-se aventar a possibilidade de, nessa produção, manifestar-se a redescoberta da obra de Gilberto Freyre, cuja contribuição para a tese da democracia racial é inequívoca e que vem merecendo releituras no Brasil, por tabela, na esteira da moda européia.

Kabengele Munanga (1999) propõe-se a rediscutir a ideologia racial elaborada a partir do final de século XIX até meados do século XX. De sua análise conclui-se que a mestiçagem, biológica e culturalmente, tal como foi articulada pelo pensamento brasileiro nesse período, “desembocaria numa sociedade unirracial e unicultural”, subentendendo “o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma nova civilização” (p. 90). O autor, em sua análise, demonstra que se o biológico e o político-ideológico não se confundem, não podem ser dissociados. Daí que, como processo negociado, não se pode menosprezar a possibilidade de os mestiços proclamarem uma identidade própria que, no entanto, não seja única. Mesmo porque são imprevisíveis os

resultados da luta dos movimentos negros, que não podem prescindir dos mestiços para forjar a solidariedade necessária no caminho da mobilização política

Nesse sentido, parece deslocado no tempo o questionamento do autor de “como entender que possam construir uma identidade mestiça quando o ideal de todos é branquear cada vez mais para passar à categoria branca?” (p. 108). Considerando que a ambigüidade é a característica mais importante do racismo brasileiro e que o mestiço a simboliza assim como permeia “a reflexão do estudioso do tema como o próprio viver das pessoas que cotidiana ou institucionalmente enfrentam a pluralidade étnica brasileira” (p. 126), avalio que a hipótese de branqueamento político-ideológico, hoje, é improvável e que o estado de liminaridade é suportável, permanecendo a ambigüidade raça/classe.

5) Consideração do conhecimento acumulado no campo da antropologia

Já foram escritos alguns artigos a respeito do diálogo que deveria ser profícuo entre a antropologia e a educação, esses dois campos do conhecimento. No entanto, há ainda fortes resistências advindas do “campo educacional”, manifestações de desinteresse que impedem o avanço do conhecimento sobre a temática e que não evitam a armadilha do eterno recomeçar. Por exemplo, nos PCN, os conceitos de cultura, raça e etnia merecem destaque entre os conhecimentos antropológicos, apontados como contribuições para o estudo da pluralidade cultural no âmbito da escola. Outras contribuições seriam advindas dos fundamentos éticos, conhecimentos jurídicos, conhecimentos históricos e geográficos, conhecimentos sociológicos, linguagens e representações, conhecimentos populacionais, conhecimentos psicológicos e pedagógicos. Vale ressaltar que essa proposta de interdisciplinaridade esbarra em um pressuposto questionável de cristalizar uma concepção que “naturaliza” a fragmentação do conhecimento. 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, p. 40), quando se admite ser preciso levar em conta a sua inter-relação. Ou seja, reitera-se a segmentação entre diferentes campos do conhecimento. E mais: 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, de acordo com texto, proponha o resgate da centralidade do homem, do sujeito, na produção e transformação de conhecimentos que atendam às suas necessidades. Além disso, em razão de um processo histórico que remonta à Idade Moderna, foi a antropologia que desenvolveu de maneira sistemática a reflexão sobre a diversidade cultural, sendo fruto de necessidades humanas e nascendo comprometida com o contexto histórico que a originou e que se transformou” (Valente, 1996).

Essa digressão me permite indicar duas exigências para a discussão da pluralidade cultural em sala de aula, pelos professores: 1) apreender o conhecimento acumulado no campo da antropologia sobre o tema e os estudos produzidos na interface antropologia/educação; 2) compreender que esse conhecimento é atravessado por diferentes formulações teóricas, por vezes inconciliáveis, não sendo neutro. Nesse sentido, parece-me pouco provável que a escola se posicione criticamente em relação à história com uma concepção moralista que descole a dominação e a exploração de certos grupos humanos do contexto em que ocorreram e/ou foram refuncionalizados para justificar a desigualdade. Afinal, o que hoje aparece como errado, conceitual e eticamente, pode não ter sido em épocas passadas. Desse modo, o foco de atenção deve ser centrado na compreensão dos mecanismos históricos que transformam a diferença num problema, resgatando a historicidade dos significados que a diversidade assume.

Contudo, não se pode negar que o texto dos PCN ousa 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 no campo das formulações abstratas. Mesmo a reflexão crítica sobre essas proposições, tudo indica que devido à sua complexidade, tem oferecido poucos subsídios ao debate. Na Constituição Federal de 1988 e na Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDB –, promulgada em 20 dezembro de 1996, a questão da diversidade cultural é tratada de maneira genérica e abrangente. A Carta Magna procura dar resposta a essa problemática na Seção “Da Educação”, artigo 210, assegurando a utilização das línguas maternas das comunidades indígenas e dos processos próprios de aprendizagem. Na LDB, além da proposta de incorporar aos currículos do ensino fundamental e médio uma parte diversificada, «*exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela*» (art. 26), os artigos 78 e 79 do Título VIII das Disposições Gerais reclamam uma atenção especial para a oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas (Brasil, 1996).

6) Refinamento e atualização conceitual

Embora setores do movimento negro afirmem dominar esses conceitos, não se pode negligenciar a maneira como vêm sendo tratados nos PCN para o ensino fundamental sobre a pluralidade cultural (Brasil, 1997c., pp. 30-31). Quando se enfatiza a “necessidade imperiosa da formação de professores no tema da Pluralidade Cultural”(Brasil, 1997, p. 4) e se reafirma a dificuldade admitida no trabalho com o tema, espera-se, também, que a linguagem empregada seja esclarecedora e que seja feito um esforço de tornar acessível o conhecimento – complexo e atravessado por contradições – para formar professores.

De maneira geral, o conceito de cultura formulado nos PCN é bastante completo. Entretanto, se tivesse sido articulado com a dificuldade admitida na abordagem do tema,

poder-se-ia entender porque as elaborações teóricas são rapidamente substituídas (Brasil, 1997, p. 5). Afinal, elaborações teóricas são culturais.

No que diz respeito aos conceitos de raça e etnia, não me parece que o segundo possa substituir o primeiro sem qualquer implicação. Ambos os conceitos utilizados nos estudos sobre a diversidade cultural são também bastante ambíguos. Em outra ocasião, procurei chamar a atenção para os cuidados que deveríamos tomar ao empregá-los (Valente, 1997, p. 17). Argumentei que apesar da imprecisão do termo e da insuficiência do conceito de “raça”, este é ainda utilizado nos estudos sobre as relações entre brancos e negros, primeiramente porque corresponde a uma noção ‘popular’ que se confunde com a noção ‘técnica’ das ciências sociais, quando essas procuram resguardar as interpretações de seus sujeitos-objetos. Assim, desconsiderar o uso do termo em razão de uma utilização que associava a diferença, a desigualdade social e estrutura biológica, já superada historicamente pelas ciências - ainda que em contrapartida se lembre de sua difusão no senso comum - é desrespeitar a visão de mundo de muitos que a escola pretende atender, através da perspectiva da transversalidade, de aprender *sobre, na e da* realidade (Brasil, 1997c, p. 40). Por outro lado, a “raça” como construção social das diferenças fenotípicas, torna-se um dos aspectos mais significativos do processo de identificação étnica ou da “etnicidade”. Essa última, também uma construção que engloba a idéia de filiação racial, ao referir-se à percepção das diferenças ou à escolha de identidades étnicas e raciais, é decisiva para a compreensão daqueles que são classificados e daqueles que classificam. Dessa maneira, torna-se, como “raça”, um conceito analítico importante.

No que diz respeito ao conceito de etnia, as noções apresentadas que se referem aos “que mantêm modos de ser distintos e formações que se distinguem da cultura dominante” ou aos “pertencentes a uma etnia partilham da mesma visão de mundo, de uma organização social própria, apresentam manifestações culturais que lhe são características” (Brasil, 1997, p. 13), dificilmente resistiriam a uma avaliação empírica. A ênfase na distinção e na especificidade pode incorrer no risco de propor uma análise estanque que promova a construção de estereótipos e preconceitos, tal como pode ocorrer com o emprego do termo “raça”. No entanto, a discussão sobre o que vem a ser etnicidade poderia iluminar a reflexão, mas na versão proposta para os PCN mereceu pouca atenção, afirmando-se vagamente que “‘etnicidade’ é a condição de pertencer a um grupo étnico. É o caráter ou a qualidade de um grupo étnico que freqüentemente se autodenomina comunidade” (Brasil, 1997, p. 13).

Do mesmo modo que os conceitos de “raça” ou de “etnia”, a “etnicidade” não é um conceito que estabeleça consenso. No plano internacional, e particularmente na França, as ciências sociais foram reticentes quanto ao seu emprego porque seriam uma tentativa de “atualizar as teorias raciais do século passado” (Martiniello, 1995, p. 12). O mesmo não ocorreu nos Estados Unidos, onde, a partir dos anos 1970, a palavra *ethnicity* vem ganhando cada vez maior importância na produção científica. Os estudos americanos, em especial os de Barth, são referência importante na discussão desse conceito. Os estudos

desse autor romperam com uma perspectiva nas ciências sociais de se pensar a etnicidade em termos de grupos humanos diferentes, caracterizados por uma história e cultura próprias. Antes, é preciso interrogar-se sobre as razões que levam à emergência de distinções étnicas em uma dada situação. Desse modo, o substrato cultural da etnicidade é secundário em relação ao estabelecimento de fronteiras étnicas entre os grupos. As identidades e os grupos étnicos definem questões de organização social baseadas na auto-atribuição e atribuição por outros a uma categoria étnica. Em geral, estão ligadas a uma situação de desigualdade estrutural que as desencadeia. Por isso, o conteúdo cultural que apresentam não é o aspecto decisivo de sua constituição.

Considerando-se a cultura como processo em contínua transformação, esta deixaria de ser um elemento de definição diferenciadora de grupos para ser considerada uma resultante do estabelecimento de fronteiras étnicas que são sociais, simbólicas e mutáveis. O processo de construção dessas fronteiras constitui a etnicidade, que permite a diferenciação social e política dos grupos étnicos que estabelecem entre si relações de natureza diversa: cooperação, competição, conflito, dominação etc. No entanto, a produção e reprodução das definições sociais e políticas da diferença, sobre a qual a etnicidade repousa, não são fundadas sobre critérios de veracidade. Em outras palavras, não são diferenças objetivas que estão em jogo, mas a percepção de sua importância, sejam elas “reais” ou não. Nas palavras de Barth, “os traços [culturais] que se leva em conta não são a soma de diferenças ‘objetivas’, mas somente aqueles que os próprios atores consideram como significativos” (1995, p. 211).

Para Henrique Cunha Jr., o conceito de afrodescendência superaria as dificuldades para a definição de quem é negro e o que é negro no Brasil, devido às misturas étnicas que levaram à diluição do negro (1998, p. 23)⁵. Entretanto, mesmo considerando múltiplas e variadas as identidades afrodescendentes, não esclarece como pode ser legitimada a defesa, em última análise, da “unicidade” da etnia correspondente e a superação do conceito identidade negra, que, no seu entender, teria a existência marcada por controvérsias. Mesmo admitido o caráter político da etnia, o autor parece querer desconsiderar as manipulações a que está sujeita, dependendo dos interesses em jogo, o que pode fazer com que indivíduos resultantes das mencionadas mesclas populacionais não se reconheçam como a ela pertencentes. Isso faz com que o conceito de afrodescendência e/ou afrodescendentes não escape das armadilhas ideológicas de um gradiente de cor nuançado. A referência ao passado africano também não nos autoriza negligenciar como a história se processou no Brasil, tornando os negros herdeiros da escravidão que, sob o signo da violência, produziu um contingente mestiço bastante expressivo.

Outro exemplo de análise produzida pela militância é fornecido por Dulce Maria Pereira, ex-presidente da Fundação Palmares/MinC, que afirma haver “uma nova

⁵ Essa proposta de construção do conceito de *afrodescendência* merece a atenção do autor em outros trabalhos, muitos deles ainda não publicados, o que dificultaria eventuais consultas.

articulação do discurso que faz da miscigenação a referência para definir a identidade nacional como ‘mestiça’, prejudicando assim a oportunidade de valorização da rica pluralidade do País”(2000). Da maneira como formula a sua crítica, também aqui parece ser desconsiderado o caráter plural dos processos de construção da identidade e ensaiada uma reação ideológica, como a que se pretende criticar, de que a existência de uma *identidade mestiça* colocaria em risco a identidade negra e a conseqüente desvalorização da diversidade. Essa crítica apenas seria pertinente no caso de ser reivindicada a unicidade de uma identidade mestiça. Mas é verdade que o estado de miséria crescente de amplas parcelas populacionais – mestiças certamente em maiores proporções – torna atrativas quaisquer medidas ou políticas sociais que venham a contemplá-las, alargando o desafio de construção da identidade.

7) Educação não se reduz à escolarização

A educação é um processo histórico universal que procura reafirmar a condição do homem, como ser que se distingue de todos os outros, no conjunto da natureza. Na interação com outros homens, com o meio e na reflexão sobre a própria vida, este homem universal tem como condição e produto de sua “natureza humana”, a capacidade de criar símbolos e de transmitir o conhecimento produzido e acumulado aos seus descendentes. Disso decorre que a educação é expressão do social e da cultura que caracteriza todos os seres humanos e, por ser histórica, transforma-se ao longo do tempo. Nessa perspectiva, processo educacional – que inclui mecanismos de socialização, como a educação escolar –, produção cultural e “natureza” social humanos são experiências coincidentes. Além disso, essa educação possui duas dimensões não excludentes: uma universal (generalizada) e outra singular (diferenciada). Assim, outras experiências em curso devem ser conhecidas, que não se circunscrevem ao espaço escolar. Aquelas que vêm sendo desenvolvidas por militantes negros em Salvador, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, bem como em outros municípios do País merecem destaque. Um conceito mais abrangente de educação, quando adotado, pode alargar horizontes, inibindo as análises míopes, recolocando debate e luta em novas bases.

Referências Bibliográficas

- BARTH, F. Les groupes ethniques et leurs frontières. In: POUTIGNAT, Ph.; STREIFF-FENART, Joceline(dir.) **Théories de l’ethnicité**. Paris: PUF, 1995.
- BORGES PEREIRA, João Baptista. Aspectos do comportamento político do negro em São Paulo. **Ciência e Cultura**, vol.34, nro. 10, p. 1286-94, out/1982.

- _____. Parâmetros ideológicos de projeto político de negros em São Paulo. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, USP, nro.24, p. 53-61, 1982.
- _____. Negro e cultura negra no Brasil atual. **Revista de antropologia**, FFLCH/USP, vol.26, p.93-105, 1983.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília: Centro Gráfico 1988.
- _____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial**, Brasília, 23 de dezembro de 1996, p. 27833-41 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural - terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental**. Versão preliminar para discussão nacional, Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- _____. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997c.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997d.
- CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI; WARDE; HADDAD(orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.p.75-123.
- CUNHA JR. Henrique. Afrodescedência, pluriculturalismo e educação. **Pátio** - revista pedagógica da Artmed. Porto Alegre, ano 2, nro.6, p. 21-24, ago/out 1998
- GONÇALVES Luiz Alberto O; SILVA Petronilha B. Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998 (Col. Trajetória).
- LANCILLOTTI, Samira S.P. *Deficiência e trabalho: redimensionando o singular no contexto universal*. Campo Grande: UFMS, 2000. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação.
- MARTINIELLO, Marco. **L'ethnicité dans les sciences sociales contemporaines**. Paris: PUF, 1995.(Que sais-je?)
- MELLO, Evaldo Cabral de. O Ovo de Colombo gilbertiano. **Folha de São Paulo**, 12 de março de 2000, Mais!. p.13-4.
- MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP: Estação Ciência, 1996.
- _____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- OLIVEIRA, Eduardo de Oliveira e. O mulato, um obstáculo epistemológico. **Argumento**. Rio de Janeiro, ano I, nro.3, p.65-74, janeiro de 1974.
- PEREIRA, Dulce Maria. Mais de 66 milhões em desvantagem. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 23 de fevereiro de 2000, 5º Caderno, p. 8.

- SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. Questão racial e etnicidade. In: MICELI, Sergio (org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**, Antropologia, vol.1, São Paulo: Editora Sumaré: ANPOCS; Brasília: CAPES, 1999. p.267- 322.
- SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI; WARDE; HADDAD(orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p.15-39.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica. As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI; WARDE; HADDAD(orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-193.
- VALENTE, Ana Lúcia. **Educação e diversidade cultural**. São Paulo: Moderna, 1999.
- _____ **Ser negro no Brasil hoje**. 16ª ed. São Paulo: Moderna, 1997.
- _____ **Política e relações raciais: os negros e as eleições paulistas de 1982**. São Paulo. FFLCH/USP, 1986
- _____ Resenha do livro *O jogo das diferenças*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nro.107, p. 247-251, 1999b.
- _____ Quando as diferenças são um “problema”? **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, n 197, vol, 81, p.64-75, 2000. (publicado em 2002)
- _____ Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa. **Revista Brasileira de Educação**, n°19,p. 76-86, 2002.
- _____ O programa Bolsa Escola e as ações afirmativas no campo educacional. **Revista Brasileira de Educação**, n° 24, set.-dez. 2003, p. 165-182., 2003.
- _____ A propósito dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a Pluralidade cultural. **Revista Educação**, Universidade Federal de Santa Maria,v.26, n ° 1, 2001.
- _____ Educação e diversidade cultural: algumas reflexões sobre a LDB. **Intermeio**, agosto de 1997b.
- _____ Usos e abusos da Antropologia na pesquisa educacional. **Pro-posições**, n° 20, Campinas, pp.54-64, 1996.
- _____ Estado, educação e etnicidade: a experiência belga. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Cortez, n 105, p.134-159, 1998

**EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
ÉTNICO-CULTURAL***

*Nilma Lino Gomes***

* Neste texto recoloco idéias trabalhadas no artigo "O impacto do diferente: reflexões sobre a escola e a diversidade cultural", publicado na revista Educação em Foco, Belo Horizonte, ano 4, nº 04, dez/2000, pp. 21-27.

** Professora do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação/UFMG. Doutora em Antropologia Social/USP.

Resumo:

A reflexão sobre educação e diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro como diferente. Significa pensar a *relação* entre o eu e o outro. A escola é um dos espaços socioculturais em que as diferentes presenças se encontram. Mas será que essas diferenças têm sido respeitadas? Será que a garantia da educação escolar como um direito social possibilita a inclusão de todo tipo de diferença dentro desse espaço? Dessa forma, este artigo pretende refletir sobre as diferentes presenças na escola e na sociedade brasileira e sua relação com as transformações políticas, econômicas e socioculturais dos últimos tempos.

Palavras-chave:

Educação – diversidade cultural - escola

Abstract:

The reflection on Education and cultural diversity doesn't concern only the recognition of the "other" as a different one. It means thinking the relationship between "*I and the other*". The school is one of the social-culture spaces where different presences meet. But, have those differences been respected? Does the school education guarantee as a social right make possible the inclusion of every kind of differences inside that space? This way, this article intend to ponder about the different presences in the school and Brazilian society and their relationship with the last years political, economic and socio-cultural changings.

Key Words:

Education – cultural diversity - school

1 – O impacto do diferente

No momento em que escrevo esse artigo, relembro uma matéria publicada pela revista *Veja*¹ a respeito dos negros de classe média. Tal notícia teve uma interessante repercussão entre o público/leitor. Algumas pessoas ficaram satisfeitas pela visibilidade dada à população negra, outras pela construção de uma imagem positiva do negro e houve até aquelas que afirmaram que a matéria veio confirmar o fato de que, no Brasil, não existe racismo.

Diante de tão diferentes e veementes afirmações comecei a refletir a respeito das representações do negro subjacentes às diversas interpretações partilhadas por essas pessoas em relação às diferenças e, mais precisamente, à diferença racial. Sem querer entrar no mérito de cada julgamento, achei muito interessantes as diferentes reações e interpretações das pessoas sobre a matéria. Tal fato demonstra o quanto a questão racial na sociedade brasileira ainda consegue incomodar um grande número de pessoas, levando-as a opinarem sobre as diferenças. Demonstra também o quanto o tema das diferentes presenças na sociedade brasileira e, dentre estas, a do segmento negro, ainda consegue mexer com a nossa tão propalada identidade nacional. Será que isso prova que o Brasil é um país em que as diferenças são respeitadas e aceitas? Será que o fato de apregoarmos que a constituição do povo brasileiro é marcada pela miscigenação, pela pluralidade e pela diversidade cultural faz do nosso país uma nação inclusiva?

Penso que se realmente fôssemos uma sociedade inclusiva, a mídia não precisaria enfatizar como algo inédito a suposta ascensão de um determinado segmento étnico-racial à classe média. Ao destacar a possibilidade de melhoria de vida de uma pequena fração dentro da população negra não podemos deixar de considerar os fatores que relegaram esse grupo (e outros) a ocupar, historicamente, os lugares mais baixos na escala social. E ainda, não podemos esquecer de que uma grande massa da população negra continua fazendo parte do injusto processo de exclusão social.

Em suma, a discussão em torno da reportagem da revista *Veja* pode ser um exemplo de como a sociedade brasileira se relaciona com as diferenças sociais e étnicas. Estas representam um dos aspectos da diversidade cultural presente em nosso país.

Porém, a diversidade cultural é muito mais complexa e multifacetada do que pensamos. Significa muito mais do que a apologia ao aspecto pluriétnico e pluricultural da nossa sociedade. Por isso, refletir sobre a diversidade cultural exige de nós um posicionamento crítico e político e um olhar mais ampliado que consiga abarcar os seus múltiplos recortes. Diante de uma realidade cultural e racialmente miscigenada, como é o caso da sociedade brasileira, essa tarefa torna-se ainda mais desafiadora.

O reconhecimento dos diversos recortes dentro da ampla temática da diversidade cultural (negros, índios, mulheres, portadores de necessidades especiais, homossexuais, entre outros) coloca-nos frente a frente com a luta desses e outros grupos em prol do

¹ Revista *Veja*, ano 32, nº 33, 28/08/99. Reportagem: A Classe Média Negra, pp. 62-69.

respeito à diferença. Coloca-nos, também, diante do desafio de implementar políticas públicas em que a história e a diferença de cada grupo social e cultural sejam respeitadas dentro das suas especificidades sem perder o rumo do diálogo, da troca de experiências e da garantia dos direitos sociais. A luta pelo direito e pelo reconhecimento das diferenças não pode se dar de forma separada e isolada e nem resultar em práticas culturais, políticas e pedagógicas solitárias e excludentes.

Ao considerarmos as especificidades que compõem a diversidade cultural e os caminhos que precisam ser trilhados para a construção do diálogo e para a garantia da cidadania a todos, não podemos esquecer de uma instituição muito importante em nossa sociedade: a escola.

A função social e política da escola é muito mais do que escolher a metodologia eficaz para a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados ou preparar as novas gerações para serem inseridas no mercado de trabalho e/ou serem aprovadas no vestibular. Quando a escola e os/as educadores/as conseguirem superar essa visão, ambos compreenderão que a racionalidade científica é importante para os processos formativos e informativos, porém, ela não modifica por si só o imaginário e as representações coletivas negativas que se construíram sobre os ditos “diferentes” em nossa sociedade. Nesse sentido, a educação escolar, embora não possa resolver sozinha todas essas questões, ocupa um lugar de destaque em nossa sociedade e na discussão sobre a diversidade cultural (Munanga, 1999).

Se concordamos e até mesmo nos orgulhamos do aspecto pluricultural da sociedade brasileira, o nosso projeto de democracia não pode se eximir da responsabilidade de criar, de fato, condições em que a diversidade do nosso povo seja respeitada. A escola é um dos espaços socioculturais em que as diferentes presenças se encontram. Mas será que essas diferenças são tratadas de maneira adequada? Será que a garantia da educação escolar como um direito social possibilita a inclusão dos ditos diferentes? Por isso, a reflexão sobre as diferentes presenças na escola e na sociedade brasileira deve fazer parte da formação e da prática de todos/as os/as educadores/as e daqueles que se interessam pelos mais diversos tipos de processos educativos.

2 - Mas o que é a diversidade?

Ao consultarmos o dicionário à procura da definição da palavra *diversidade* vamos encontrar diferença, dessemelhança. Isso pode nos levar a pensar que a diversidade diz respeito somente aos sinais que podem ser vistos a olho nu. Porém, se ampliarmos a nossa visão sobre as diferenças e dermos a elas um trato cultural e político poderemos entendê-las de duas formas:

- 1) as diferenças são construídas culturalmente tornando-se, então, empiricamente observáveis; e

2) as diferenças também são construídas ao longo do processo histórico, nas relações sociais e nas relações de poder. Muitas vezes, os grupos humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo, para dominá-lo.

Por isso, falar sobre a diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro. Significa pensar a *relação* entre o eu e o outro. Aí está o encantamento da discussão sobre a diversidade. Ao considerarmos o outro, o diferente, não deixamos de focar a atenção sobre o nosso grupo, a nossa história, o nosso povo. Ou seja, falamos o tempo inteiro em semelhanças e diferenças.

Isso nos leva a pensar que, ao considerarmos alguém ou alguma coisa diferente, estamos sempre partindo de uma comparação. E não é qualquer comparação. Geralmente, comparamos esse outro com algum tipo de padrão ou de norma vigente no nosso grupo cultural ou que esteja próximo da nossa visão de mundo. Esse padrão pode ser de comportamento, de inteligência, de esperteza, de beleza, de cultura, de linguagem, de classe social, de raça, de gênero, de idade....

Nesse sentido, a discussão a respeito da diversidade cultural não pode ficar restrita à análise de um determinado comportamento ou de uma resposta individual. Ela precisa incluir e abranger uma discussão política. Porque? Por que ela diz respeito às relações estabelecidas entre os grupos humanos e por isso mesmo não está fora das relações de poder. Ela diz respeito aos padrões e aos valores que regulam essas relações.

3 - De onde vem a discussão sobre a diversidade?

Essa é uma pergunta que tenho escutado de forma recorrente durante as palestras e cursos que venho ministrando aos/às educadores/as. Algumas vezes, os/as professores/as me dizem:

– Pois é, Nilma... Agora que a diversidade cultural chegou à escola não sabemos o que vamos fazer com ela.

Essa afirmação já demonstra por si só o quanto o campo da educação ainda precisa avançar e compreender melhor o que significa a diversidade cultural. É verdade que a partir dos anos 90 a questão das diferenças vem ocupando um outro lugar no discurso pedagógico. Cada vez mais, a escola é impelida a ressignificar sua prática pedagógica de acordo com as profundas mudanças ocorridas nos últimos anos. A educação escolar está sendo chamada a superar uma visão *psicologizante* estreita que ainda faz parte da cultura da escola e que acaba delineando perfis idealizados de aluno/a e professor/a. A pedagogia e a escola têm sido desafiadas a incorporarem os avanços da própria psicologia e de outras áreas das ciências humanas. Os/as educadores/as, aos poucos, têm compreendido melhor que o estabelecimento de padrões culturais, cognitivos e sociais acaba contribuindo muito mais com a produção da exclusão do que com a garantia de uma educação escolar democrática, inclusiva e de qualidade.

Isso não quer dizer que é só a partir desse movimento no campo da educação que a escola passou a conviver com a diversidade cultural. Esse é um dos perigos de se pensar a diversidade cultural como um tema transversal. Muito mais do que um tema ou um conteúdo a ser incluído no currículo, a diversidade cultural é um componente do humano. Ela é constituinte da nossa formação humana. Somos sujeitos sociais, históricos, culturais e por isso mesmo diferentes.

No caso da escola, a pergunta não deveria ser o que faremos com a diversidade mas, sim, o que temos feito com as diferentes presenças existentes na escola e na sociedade. Qual é o trato pedagógico que a escola tem dado às diferenças?

Um outro equívoco é pensar que a luta pelo reconhecimento da diferença é algo próprio das transformações decorrentes do novo milênio. É fato que a globalização, as políticas neoliberais e o ressurgimento dos nacionalismos recolocam a questão da diversidade em outros termos. Contudo, é importante ponderar que a luta pelo direito às diferenças sempre esteve presente na história da humanidade e sempre esteve relacionada com a luta dos grupos e movimentos que colocaram e continuam colocando em xeque um determinado tipo de poder, a imposição de um determinado padrão de homem, de política, de religião, de arte, de cultura. Também sempre esteve próxima às diferentes respostas do poder em relação às demandas dos ditos diferentes. Respostas que, muitas vezes, resultaram em formas violentas e excludentes de se tratar o outro: colonização, inquisição, cruzadas, escravidão, nazismo etc.

Assim, a diversidade está colocada para a educação como um dado social ao longo de nossa história. Entendê-la é dialogar com outros tempos e com múltiplos espaços em que nos humanizamos: a família, o trabalho, a escola, o lazer, os círculos de amizade, a história de vida de cada um.

Refletir sobre a escola e a diversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo. Esse reconhecimento não é algo fácil e romântico. Nem sempre o diferente nos encanta. Muitas vezes ele nos assusta, nos desafia, nos faz olhar para a nossa própria história, nos leva a passar em revista as nossas ações, opções políticas e individuais e os nossos valores. Reconhecer as diferenças implica romper com preconceitos, superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro. Infelizmente, ainda encontramos entre nós opiniões do tipo “não vi e não gostei”. Como a diversidade é vista nessa perspectiva?

Essas afirmações não significam uma apologia às diferenças e uma negação das semelhanças existentes entre os grupos humanos. Os homens e as mulheres, sem exceção, possuem aproximações e distanciamentos. Aproximam-se no que se refere ao uso da linguagem, à adoção de técnicas, à produção artística e criativa, à construção de crenças, à necessidade de estabelecer uma organização social e política, à elaboração de regras e sanções. Todavia, essas aproximações ou semelhanças se dão das maneiras mais diversas, pois não são as mesmas para todo grupo social. A existência de semelhanças, de valores

universais e de pontos comuns que aproximam os diferentes grupos humanos não pode conduzir a uma interpretação da experiência humana como algo invariável. O acontecer humano se faz múltiplo, mutável, imprevisível, fragmentado. Essa é uma discussão sobre a diversidade cultural que precisa estar presente na escola.

A originalidade de cada cultura reside na maneira particular como os grupos sociais resolvem os seus problemas, ao mesmo tempo em que se aproximam de valores que são comuns a todos os homens e a todas as mulheres. Porém, o fato de possuímos valores comuns não nos torna idênticos, pois continuamos a ter uma maneira própria de agrupar e excluir diferentes elementos culturais. Cada construção cultural e social possui uma dinâmica própria, escolhas diferentes e múltiplos caminhos a serem trilhados. A escola e os/as educadores/as deveriam ter como tarefas: descobrir os motivos dessas diversas escolhas, entendê-los e analisá-los à luz de uma reflexão colada aos processos históricos e sociais da humanidade.

Uma visão e uma prática pedagógica que enxerguem o outro nas suas semelhanças e diferenças não condizem com práticas discriminatórias e nem com a crença em um padrão único de comportamento, de ritmo, de aprendizagem e de experiência. A idéia de padronização dá margem ao entendimento das diferenças como desvio, patologia, anormalidade, deficiência, defasagem, desigualdade. O trato desigual das diferenças produz práticas intolerantes, arrogantes e autoritárias. E essa postura está longe do tipo de educação que os profissionais de educação vêm defendendo ao longo dos anos.

A escola possui a vantagem de ser uma das instituições sociais em que é possível o encontro das diferentes presenças. Ela é também um espaço sociocultural marcado por símbolos, rituais, crenças, culturas e valores diversos. Essas possibilidades do espaço educativo escolar precisam ser vistas na sua riqueza, no seu fascínio. Sendo assim, a questão da diversidade cultural na escola deveria ser vista no que de mais fascinante ela proporciona às relações humanas.

Os/as educadores/as são também profissionais da cultura e não de um padrão único de aluno, de currículo, de conteúdo, de práticas pedagógicas, de atividades escolares. Todos/as, sem exceção, diferem em raça/etnia, nacionalidade, sexo, idade, gênero, crença, classe. Todas essas diferenças estão presentes na relação professor/aluno e entre os próprios educadores/as. Nesse sentido, podemos afirmar que a reflexão sobre a diversidade cultural nos conduz a um repensar do papel do/a professor/a.

O trato pedagógico da diversidade é algo complexo. Ele exige o reconhecimento da diferença e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de padrões de respeito, de ética e a garantia dos direitos sociais. Avançar na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo significa romper com a idéia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional. Representa entender a educação para além do seu aspecto institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano. Isso nos coloca diante dos diversos espaços sociais em que o educativo acontece e nos convida a extrapolar os muros da escola e a ressignificar a

prática educativa, a relação com o conhecimento, o currículo e a comunidade escolar. Coloca-nos também diante do desafio da mudança de valores, de lógicas e de representações sobre o outro, principalmente, aqueles que fazem parte dos grupos historicamente excluídos da sociedade.

Como nos diz Petronilha Beatriz GONÇALVES E SILVA (1996) educar para a diversidade é fazer das diferenças um trunfo, explorá-las na sua riqueza, possibilitar a troca, proceder como grupo, entender que o acontecer humano é feito de avanços e limites. E que a busca do novo, do diverso que impulsiona a nossa vida deve nos orientar para a adoção de práticas pedagógicas, sociais e políticas em que as diferenças sejam entendidas como parte de nossa vivência e não como algo exótico e nem como desvio ou desvantagem.

Entretanto, a consciência da diversidade cultural não é acompanhada somente de uma visão positiva sobre as particularidades culturais. Por mais que ela seja um componente da nossa formação humana, que imprime marcas profundas na nossa vida cotidiana, nos últimos anos, temos observado uma maior proximidade entre grupos sociais e culturais portadores de distintos modos de ser, de ver e de existir. Quer seja devido ao processo de globalização, ou pelas migrações, ou mesmo pela fuga dos conflitos armados, esse movimento tem alterado a consciência da diversidade e colocado a humanidade diante de impasses políticos, éticos e teóricos de difícil equacionamento. Como não cair em um relativismo exacerbado? Como respeitar as diferenças e, ao mesmo tempo, intervir em situações e práticas culturais que ferem os direitos humanos? Como a humanidade, permeada por tantos interesses e pelo jogo de poder, poderá equacionar essa situação?

Por isso, assumir a diversidade cultural significa muito mais do que um elogio às diferenças. Representa não somente fazer uma reflexão mais densa sobre as particularidades dos grupos sociais mas, também, implementar políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, tomar novos rumos e questionar a nossa visão de democracia.

Já é passada a hora de corrigirmos as desigualdades históricas que incidem sobre o povo negro, construindo políticas públicas específicas para esse segmento étnico/racial. A sociedade brasileira precisa discutir e implementar ações afirmativas. E, ao discutí-las, é preciso esclarecer que a implementação destas políticas está longe de uma prática paternalista, como dizem alguns. Implementar ações afirmativas é assumir a nossa diversidade cultural e construir uma sociedade democrática que realmente se paute no direito e na justiça social para todos.

Será que estamos dispostos a aceitar esse desafio?

Referências Bibliográficas:

DAYRELL, J. (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

- GOMES, N^o L. **A mulher negra que vi de perto**; o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Prática do racismo e formação dos professores. In: DAYREL, J. (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p.168-178.
- GUSMÃO, N^o M. M. de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, n.43,p.8-25,1997.
- LIMA, E. S. Estudos acelerados – alternativa temporária ou política educacional competente? In: **Encontro nacional sobre estudos de aceleração no ensino fundamental**. Brasília, p.79-90,1997.
- MUNANGA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS
PARA AFRO-BRASILEIROS
E INDÍGENAS**

Valter Roberto Silvério¹

¹ Professor Adjunto do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de São Carlos e Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da mesma instituição.

É provável que todos concordem que a questão do racismo está na ordem do dia e nos remete ao mais moderno debate sobre os problemas, especificidades e contradições existentes nas democracias modernas. Um dos aspectos centrais deste debate é, precisamente, como compatibilizar as proposições generalizantes de conteúdo universalista da democracia liberal com a exigência de respeito à diferença perseguida incessantemente por grupos e movimentos sociais feministas, étnicos e raciais.

Os cientistas sociais têm mantido, por muitos anos, que a industrialização e as forças da modernização tenderiam a diminuir o significado de raça e etnicidade em sociedades heterogêneas (Deutscher, 1966). Eles pensavam que com o desmantelamento de pequenas unidades sociais particularistas e a emergência de grandes e extensas instituições burocráticas impessoais, as lealdades pessoais (e dos povos) e identidade seriam primariamente direcionadas para o estado nacional mais que para comunidades racial e étnica. O desenvolvimento oposto, no entanto, parece ter caracterizado o mundo contemporâneo ressurgindo na forma de exigência de reconhecimento das diferenças.

Quais são as evidências?

Em nações industrializadas, grupos étnicos aparentemente bem absorvidos naquelas sociedades nacionais têm enfatizado sua identidade cultural, novos grupos têm demandado reconhecimento político. Os exemplos são o movimento pelos direitos civis dos negros americanos na década de 60 e as várias manifestações racistas na Europa nos anos 80, para muitos em decorrência das mudanças políticas e econômicas por que passou o continente.

Para Souza, “essa tematização da diferença como constitutiva do mundo da política é um dos temas recorrentes do debate, dominante na ciência política e na filosofia social internacionais contemporâneas nos últimos anos, e ainda relativamente pouco debatido entre nós, acerca da oposição liberalismo *versus* comunitarismo” (Souza, 1996, p. 23).

Apesar de suas várias nuances, o debate representa uma reconstrução para a teoria da democracia moderna e para a teoria política em geral, uma vez que aponta para as limitações da perspectiva dominante da teoria política vigente nos Estados Unidos e no Brasil. Para Souza, ao colocar o ponto de vista liberal como absoluto e indiscutível, tal perspectiva enfatiza uma concepção procedimental de democracia que se tornou dominante nos EUA do pós-guerra na esteira do texto clássico de Schumpeter intitulado *Capitalism, socialism and democracy*, de 1942, bem como na ciência política brasileira que se institucionaliza nessa época por meio de bolsas de estudos de pós-graduação. No cerne dessa concepção encontra-se o direito que os indivíduos têm de competir pelo voto

popular em detrimento do potencial pedagógico da prática democrática representativa de claros e definidos anseios populares (Souza, 1996, pp. 23-24).

Um dos aspectos centrais polêmicos levantados pela crítica à concepção procedimental é que a mesma nasce sob o signo da assimilação da lógica da política à lógica do mercado capitalista. O resultado último de uma tal perspectiva é que a relação do indivíduo com o Estado, que poderia se orientar pela dimensão simbólica e prática da cidadania, é sistematicamente obscurecida dando lugar ao indivíduo como *cliente* do Estado, isto é, o cidadão pagador de impostos que tem direito à prestação de serviços estatais.

Embora liberais e comunitaristas esposem a suposição que os processos de individualização e pluralização social acontecem simultaneamente, há divergências quanto à avaliação e às formas políticas mais apropriadas para lidar com estes processos (Costa, 1997, p. 161).

“Enquanto grande parte dos liberais manifesta certa indiferença quanto ao problema da pluralidade de valores e da diversidade cultural, os comunitaristas tendem a enfatizar ambos os processos, alertando para suas conseqüências sobre a organização e estabilidade das relações de convivência social. De um lado, o processo de individualização implicaria o desenraizamento, o narcisismo, a atomização do eu e o esvaziamento da identidade. De outro, a pluralização dos valores culturais poderia levar à perda do espírito comunitário e da solidariedade, à fragmentação e desintegração dos vínculos sociais, à erosão dos fundamentos morais dos critérios de justiça”. (Costa, 1997, p. 161)

Inúmeras sociedades contemporâneas conformam em um mesmo espaço territorial, no interior de uma mesma comunidade política, a presença de diferentes grupos sociais que desenvolvem práticas, relações, tradições, valores e identidades culturais, individuais e coletivas, que são tanto comuns a todos quanto distintas de uns em relação a outros.

Tal constatação tem fomentado em grande medida o debate em torno da natureza global da etnicidade e a prevalência do conflito étnico no mundo moderno.

As relações raciais e étnicas, normalmente, são vistas como manifestações de estratificação e do conflito que se desenvolve em busca das recompensas sociais – poder, riqueza e prestígio – de acordo com a perspectiva estrutural ou macro do padrão de relações étnicas e raciais mais que no plano psicológico embora o último atravesse o primeiro (Marger, 1994).

Em uma outra perspectiva, Taylor procura desvendar os vínculos entre reconhecimento e identidade. O reconhecimento tem sido uma necessidade e uma das forças propulsoras dos movimentos políticos nacionalistas e, na política contemporânea,

tem sido colocado como uma exigência por grupos minoritários, em algumas modalidades de feminismo e naquilo que se chama política do multiculturalismo. A “identidade”, de acordo com o autor, designa algo como uma compreensão de quem somos, de nossas características definitórias fundamentais como seres humanos (Taylor, 1997, p. 241).

Logo, as divergências entre liberais e comunitaristas, frente à questão da diversidade que pode ser apanhada na chave da pluralidade de valores e do reconhecimento das particularidades culturais em relação à política e à justiça e na chave do multiculturalismo em relação à matriz adotada de política pública (a ênfase tem recaído na política educacional, mas alguns trabalhos da área de saúde, por exemplo, têm colocado o problema da ausência de tratamento para as chamadas doenças étnicas), advêm de duas outras questões que antecedem àquelas, o problema da constituição do *self* e o debate sobre a neutralidade do Estado liberal (Costa, 1997, p. 161; Souza, 1996, pp. 24-26; Taylor, 1997, pp. 259-266).

Quanto ao *self*, os argumentos comunitaristas visam criticar a visão liberal atomística de que a racionalidade e o poder moral da autonomia nas escolhas individuais e na formação da identidade sejam dados fora da sociedade e, portanto, ontologicamente anteriores à vida social. Na perspectiva de Taylor, que tem por base a tese hegeliana de um *self* eticamente situado, é inevitável se pensar na presença de um nexos constitutivo entre as identidades individual e coletiva (Costa, 1997, pp. 161-162; Taylor, 1997, p. 249).

No que se refere à neutralidade liberal, três perspectivas ganham relevância:

- a) neutralidade das conseqüências: as regras estabelecidas deveriam ter as mesmas conseqüências para todas as comunidades que compartilham um mesmo sistema político; b) neutralidade de objetivos: o Estado liberal não defende qualquer concepção do bem em detrimento de outras concepções; c) neutralidade da justificação: os princípios de justiça não podem ser fundados em valores éticos substantivos, mas em conceitos morais universalmente aceitos, portanto, imparciais (Costa, 2002, p. 120).

Para Taylor, o liberalismo não pode nem deve alegar completa neutralidade cultural. O liberalismo também é um credo em luta (Taylor, 1997, p. 267). Para a crítica comunitarista, a neutralidade liberal oculta uma concepção individualista do bem, que levaria ao egoísmo e negligenciaria o valor da comunidade.

Taylor procura tornar operacional o conceito de reconhecimento como conceito básico da vida social e política. A tese é que a nossa identidade é moldada, ao menos em parte, pelo reconhecimento ou por sua ausência, freqüentemente pelo reconhecimento inadequado ou errôneo por parte dos outros significativos. O fato é que para Taylor o reconhecimento inadequado ou a ausência de reconhecimento pode causar danos reais, ou distorções, para pessoas e grupos que recebem de pessoas ou sociedades em seu entorno

um quadro de si mesmas redutor, desfavorável, desmerecedor ou desprezível (Taylor, 1997, p. 241).

De acordo com Taylor, o discurso do reconhecimento tornou-se familiar a nós em dois níveis. Na esfera íntima, em que compreendemos que a formação da identidade e do *self* ocorre em contínuo diálogo e luta com os outros significativos. Na esfera pública, a política do reconhecimento igual tem desempenhado um papel cada vez mais importante. Certas teorias feministas tentaram mostrar o vínculo entre as duas esferas (Benhabib e Cornell, 1987).

Com a passagem da honra para a dignidade, veio uma política do universalismo que enfatizou a igual dignidade de todos os cidadãos, política cujo conteúdo tem a equalização de direitos e privilégios.

Em contrapartida, a segunda mudança, o desenvolvimento da moderna noção de identidade, originou uma política da diferença.

Com a política da dignidade igual, aquilo que é estabelecido pretende ser universalmente o mesmo, uma cesta idêntica de direitos e imunidades; com a política da diferença, pedem-nos para reconhecer a identidade peculiar desse indivíduo ou grupo, aquilo que o distingue de todas as outras pessoas. A idéia é de que é precisamente esse elemento distintivo que foi ignorado, distorcido, assimilado a uma identidade dominante ou majoritária. E essa assimilação é o pecado capital contra o ideal da autenticidade (Taylor, 1997, pp. 250-251).

A questão, aparentemente, é o que se pretende que reconheçamos efetivamente como igual no mundo contemporâneo?

Nos termos de Taylor, aparentemente, são coisas distintas. Para o autor, o princípio de igualdade universal tem um ponto de entrada na política da dignidade, mas suas exigências não se assimilam a essa política com facilidade. Porque ele pede que demos reconhecimento e *status* a algo que não é universalmente partilhado. Ou, dito de outro modo, só damos o devido reconhecimento àquilo que está universalmente presente – todos têm uma identidade – por meio do reconhecimento do que há de peculiar a cada um. A exigência universal fortalece um reconhecimento da especificidade (Taylor, 1997, p. 251).

Por que a política do reconhecimento se desenvolve organicamente fora da política da dignidade universal?

Após reconhecer que se trata de uma interpretação radicalmente nova de um antigo princípio, Taylor chama nossa atenção para o fato de que tal como, na dimensão socioeconômica, passamos a rejeitar a cidadania de segunda classe incluindo pessoas cujo legado recebido foi a pobreza, o que está em jogo na compreensão da identidade é, precisamente, o fato de que ela é formada no intercâmbio e, por isso mesmo, possivelmente mal-formada, introduzindo uma nova forma de *status* de segunda classe em nosso campo de ação. A redefinição socioeconômica tem justificado programas sociais altamente

controversos, para aqueles que não tinham acompanhado essa definição modificada de *status* igual (Taylor, 1997, p. 251).

Conflitos semelhantes advém hoje em torno da política da diferença. Onde a política da dignidade universal lutava por formas de não discriminação que fossem deveras “cegas” às maneiras pelas quais os cidadãos diferem, a política da diferença redefine com frequência a não discriminação como algo que requer que façamos dessas distinções a base do tratamento diferenciado.

O debate sobre discriminação reversa parece ter sua origem onde uma base factual sólida permitiu que se reconhecesse a necessidade de equilibrar os pratos da balança por meio de medidas temporárias que restituíssem ou instituíssem as regras “cegas” que não ponham ninguém em desvantagem. O problema, no entanto, ganha uma outra dimensão quando algumas das medidas que hoje se pedem a partir da diferença, medidas cuja meta não é nos devolver a um eventual espaço social “cego às diferenças”, mas, pelo contrário, manter e cultivar o distintivo, não só agora mas sempre. Afinal, se nos preocupamos com a identidade, o que haverá de mais legítimo do que nossa aspiração de que ela nunca se perca? Cada uma dessas políticas exige que reconheçamos certos direitos universais num caso, e uma identidade particular no outro. Quais são as intuições subjacentes de valor em cada caso?

A política da dignidade igual baseia-se na idéia de que todos os seres humanos são igualmente dignos de respeito. Sustenta-a uma noção daquilo que, nos seres humanos, pede respeito, por mais que tentemos nos afastar desse fundamento “metafísico”. ***Para Kant***, cujo termo dignidade foi uma das primeiras evocações influentes dessa idéia, ***o que pede respeito é nosso status de agentes racionais***, capazes de dirigir a própria vida por meio de princípios (Kant, 1995).

Assim, ***o que é destacado como valor aqui é um potencial humano universal***, uma capacidade de que partilham todos os seres humanos. É esse potencial, em vez de qualquer coisa que uma pessoa possa ter feito dele, que assegura que cada pessoa merece respeito.

No caso da política da diferença, pode-se dizer que há em sua base um potencial universal que é o de formar e definir a própria identidade, tanto como indivíduo quanto como cultura. Essa potencialidade tem de ser igualmente respeitada em todos.

Embora ambas políticas se baseiem na noção de respeito igual, para uma delas esse princípio requer que tratemos as pessoas de uma maneira cega às diferenças, concentra-se naquilo que é o mesmo em todos; para outra, o conjunto supostamente neutro de princípios cegos à diferença é na verdade o reflexo de uma cultura hegemônica, isto é, só as culturas minoritárias ou suprimidas são forçadas a assumir uma forma que lhes é alheia. Assim, a sociedade supostamente justa e cega às diferenças é não só inumana (porque suprime identidades) mas também, de modo sutil e inconsciente, altamente discriminatória.

O problema que se coloca é que o liberalismo da dignidade igual parece ter de supor a existência de alguns princípios universais insensíveis às diferenças. Ainda que não tenhamos definido esses princípios, o projeto de defini-los permanece essencial.

A acusação lançada pelas modalidades mais radicais da política da diferença é a de que os liberalismos cegos são eles mesmos reflexos de culturas particulares, portanto, particularismos mascarados de universalismo. O fato é que a exigência de reconhecimento agora é explícita. O reconhecimento errôneo graduou-se agora no nível de um dano que pode ser obstinadamente enumerado. Frantz Fanon, em seu influente *Les Damnés de La Terre* (1961), alegou que a principal arma dos colonizadores era a imposição de sua imagem do colonizado aos povos subjugados. O colonizado, a fim de libertar-se, tem antes de tudo de se purgar dessas auto-imagens depreciativas.

Embora nem todos tenham se orientado pelas recomendações de Fanon acerca do caminho a ser seguido para a conquista da liberdade, a noção de que há uma batalha para uma auto-imagem modificada, luta que ocorre tanto no interior do grupo subjugado como em oposição ao dominador, tem sido amplamente aplicada.

O que se pode extrair em última análise da argumentação de Taylor é que existiria um direito à sobrevivência de culturas que se definiria coletivamente de um modo assemelhado à luta pela sobrevivência de espécies em extinção na luta ecológica dos dias atuais.

O exemplo que Taylor tem em mente é o da comunidade francófila no Canadá. O paralelo com o caso dos negros é inevitável. Como os franceses canadenses, os negros no Brasil se vêem, como uma minoria cultural e econômica, oprimidos por uma lógica social que, por meio de mecanismos quase sempre muito sutis, desenvolvem hábitos culturais e procedimentos institucionais que terminam por privilegiar a cultura e a concepção de mundo da maioria.

Tal como para os franceses no Canadá, o que está em jogo, aparentemente, para os negros no Brasil é muito mais do que o justo acesso igualitário às oportunidades do mercado, isto é, lá existe uma luta por uma definição de papéis sociais fundamentais na ótica especificamente francesa, aqui existe a defesa da especificidade africana por oposição à herança ibérica (Souza, 1996, p. 28).

No entanto, a reivindicação de uma identidade cultural específica nos moldes defendidos por Taylor para os canadenses francófonos, que implica o *reconhecimento* para além da redistribuição de bens coletivos, tem despertado reações. Habermas, que, como Taylor, procura enfrentar os problemas da democracia moderna, acredita que a proposta deste último é passível de discordância em especial no uso do conceito de reconhecimento.

Em primeiro lugar, Habermas associa as éticas substantivas às sociedades tradicionais; em segundo lugar, ele considera falsa a assimilação proposta por Taylor entre preservação de culturas e preservação de espécies porque os dois processos são incomensuráveis. Finalmente, para Habermas, cultura implica processos reflexivos que

devem estar abertos à crítica que, para ele, é a marca fundamental do mundo moderno. É nessa abertura à crítica que reside o potencial democrático das sociedades contemporâneas (Souza, 1996, p. 28).

De acordo com Souza, se a crítica habermasiana é bem fundamentada e atinge o alvo, o problema é que Habermas “cria suas categorias na presunção duvidosa de que as pessoas retiram motivação para a ação social a partir de móveis racionais e reflexivos do comportamento” (Souza, 1996, p. 29). Dito de outra forma, para Habermas, a motivação para a “ação democrática” surge unicamente da percepção dos sujeitos da lei e são, simultaneamente, criadores; para Taylor, por meio do reconhecimento as pessoas criam solidariedade a partir de mecanismos de identificação e de pertencimento comunitário que passam à margem de processos reflexivos.

O caso brasileiro

Por que estas questões são fundamentais para pensar o Brasil contemporâneo? Primeiramente, porque elas implicam a discussão da gênese das identidades sociais fundamentais, as quais são, em grande medida, pré-rationais e pré-conscientes. Quando pensamos nos danos causados pelo preconceito e pelo racismo em relação aos negros, podemos entender porque o reconhecimento é tão central em termos de nossa identidade e auto-estima.

Concordo com Winant e Omi que raça não é apenas algo a mais, isto é, algo que é adicionado, mas é, sim, parte integrante e constitutiva de nossas experiências cotidianas mais comuns (Omi e Winant, 1986). No Brasil, no entanto, existe um grande debate na atualidade sobre o significado e os limites da categorização racial.

Andrews, por exemplo, tenta mostrar como o sistema de categorização racial brasileiro tem sido dinâmico no tratamento da mistura de raças. O centro do debate gira em torno da importância da existência de uma categoria racial intermediária que aparece nomeada, normalmente, de mulato, de pardo e ou de moreno, que seria fator de distinção do sistema classificatório brasileiro.

“Ao contrário do “pardo” ou do “preto”, o “moreno” não indica automaticamente ancestralidade africana” (Andrews, 1998, p. 385). As discordâncias sobre o modo como categorizar os morenos no sistema brasileiro pode desvendar a dimensão política da nossa classificação racial. No fundamental, o moreno seria uma categoria dissolvente da polaridade negro e branco, isto é, nele estaria contido a síntese brasileira. O próprio Andrews vai mostrar, por meio de suas pesquisas empíricas, que tal suposição ou imposição não se sustenta (Andrews, 1998, p. 385 e seguintes).

De uma outra perspectiva, Costa, ao sintetizar o debate, visualiza duas posições contrastivas em disputa entre os autores. A primeira que ele denomina de anti-racismo integracionista que “ênfatisa a importância da preservação das particularidades culturais

e vê no ideário da mestiçagem não apenas uma ideologia, manipulada pelo Estado e pelas elites com o propósito de legitimação de uma ordem social iníqua”. (Costa, 2002, p. 110)

A visão de Fry é ilustrativa ao afirmar que a mistura não conduziu ao ocultamento do racismo, mas deu origem a uma

“tensão entre os ideais da mistura e do não-racialismo (ou seja, a recusa de reconhecer “raça” como categoria de significação na distribuição de juízos morais ou de bens e privilégios) por um lado, e as velhas hierarquias raciais que datam do século XIX, de outro. O primeiro ideal, freqüentemente chamado de “democracia racial”, é considerado politicamente correto (ninguém quer ser chamado de racista). A outra idéia, a da inferioridade dos negros, é considerada nefasta, porém reconhecida como largamente difundida. (...) Vista dessa maneira, a democracia racial é um mito no sentido antropológico do termo: uma afirmação ritualizada de princípios considerados fundamentais à constituição da ordem social”. (Fry, 2001, p. 52; Costa 2002, p. 110)

A segunda posição Costa denomina de anti-racismo igualitarista e “vê na ideologia da mestiçagem e num de seus elementos, o mito da democracia racial, a explicação e a causa para persistência do racismo no Brasil” (Costa, 2002, p. 110). Guimarães, um dos autores centrais na defesa desta posição, observa que Freyre, ao construir o mito nos anos 30, herdou da tradição de pensamento francesa a ambigüidade no tratamento da raça. Assim, Freyre romperia com o biologismo, mas não com a idéia de raça, uma vez que permaneceria em sua obra uma concepção eurocêntrica de embranquecimento.

Para Guimarães, a produção intelectual posterior mostrou-se pouco atenta ao caráter racial do modelo de nacionalidade cunhado nos anos 1930 em que o embranquecimento passou a

“significar a capacidade da nação brasileira (definida como uma extensão da civilização européia em que uma nova raça emergia) de absorver e integrar mestiços e pretos. Tal capacidade requer, de modo implícito, a concordância das pessoas de cor em renegar sua ancestralidade africana ou indígena. “Embranquecimento” e “democracia racial” são, pois, conceitos de um novo discurso racialista”. (Guimarães, 1999, p. 53; Costa, 2002, p. 111)

O questionamento a este discurso racialista realizado por Fernandes identificou o tratamento desigual como preconceito de cor e não de raça e denunciou o mito da democracia racial de uma forma em que o racismo dissolveu-se nas diferenças de classe, negando-lhe um caráter estrutural, genético, para as relações sociais (Costa, 2002, p. 111).

É ao desenvolvimento de uma crítica consistente da situação da população negra e não-branca realizada, primeira e principalmente, pelo movimento social negro e, posteriormente, por poucos intelectuais negros e brancos que se deve atribuir os avanços políticos no tratamento da questão racial no Brasil.

Costa, ao contrastar criticamente as posições em confronto, observa que elas possuem lacunas no tratamento dispensado à mestiçagem. O autor cobra ao anti-racismo integracionista “uma maior atenção para com o componente racial da ideologia da mestiçagem” e ao anti-racismo igualitarista a não redução do ideário da democracia racial a uma ideologia racial (Costa, 2002, p. 112).

Dito de outra forma, o mito que reinventa o Brasil dos anos 1930 não é racial, “mas um construto amplo que reordena e reorganiza os valores e posições sociais no campo da cultura, do gênero, das regiões etc.” (Costa, 2002, p. 112). Da mesma forma é possível entrever que a ideologia da mestiçagem possui dentre outras dimensões uma dimensão racial que fica obscurecida na abordagem do anti-racismo integracionista (Costa, 2002, p. 113). Costa, também, chama nossa atenção para o fato de

“ao privilegiar a focalização da cultura nacional, os integracionistas muitas vezes definem como um repertório fixo de representações algo que se encontra em permanente movimento, perdendo, assim, de vista fenômenos recentes que mostram a profunda heterogeneização cultural interna e a própria ascensão da etnicidade negra ou afro-brasileira, cuja emergência é inseparável dos movimentos culturais transnacionais de reinvenção do vínculo com a África”. (Costa, 2002, p. 113)

Ciente do consenso em torno da idéia de que raça é uma construção social, a questão parece se resumir à capacidade que tal categoria teria de desvendar o nexo oculto na lógica das hierarquias encontradas no Brasil. Dessa forma, apoiado na tradição de estudos sobre desigualdades raciais, é possível verificar algumas conclusões que perpassam os diferentes estudos e que, aparentemente, distinguem integracionistas e igualitaristas:

- i) as desigualdades sociais entre os cinco grupos de cor identificados pelas estatísticas oficiais brasileiras – pretos, brancos, pardos, amarelos e indígenas – podem ser agrupadas em dois únicos grupos: brancos e não brancos². Isto significa que, à despeito das tantas variações cromáticas com as quais as pessoas se auto-representam, o acesso às oportunidades sociais obedece a uma hierarquia bipolar;

² Amarelos e indígenas ficam fora das simulações estatísticas feitas pelos estudos sobre desigualdades raciais por serem grupos demográficos minoritários.

- ii) mesmo que se isolem estatisticamente os fatores ligados à classe (escolaridade, formação profissional etc.), permanecem desigualdades sociais que só podem ser explicadas quando se introduz o par branco/não branco como ordem classificatória. Não se trata, portanto, da afirmação da existência biológica de raças entre seres humanos, mas da referência à raça como construções sociais que funcionam como mecanismo de adscrição e hierarquização;
- iii) o desfavorecimento dos grupos não brancos não pode ser entendido como mera reprodução de desigualdades históricas herdadas do passado escravocrata. A comparação entre diferentes gerações de brancos e não brancos permite demonstrar que os não brancos têm sistematicamente menores chances de ascensão social que brancos, mesmo quando os ascendentes dos brancos e não brancos têm níveis socioculturais similares (Costa, 2001, p. 114).

Assim, as desigualdades raciais a partir da classificação branco/não branco é determinante das oportunidades sociais. A questão que se coloca para Costa é se ela é, também, conformadora das identidades sociais? A resposta do autor é não, ela não é. Por que? Primeiro, “se é certo que a clivagem “racial” representa um elemento estruturante das desigualdades sociais no Brasil, tal categoria não condensa todas as hierarquias”; segundo, mesmo que se aceitasse a premissa normativa ideal de acordo com a qual as inserções pessoais correspondessem a posições “nas estruturas sociais, haveria problemas para defender a identidade racializada, como forma “adequada” de auto representação dos diferentes grupos de cor no Brasil”(Costa, 2002, p. 116).

Em síntese, para os anti-racistas igualitaristas, o combate ao racismo se dá através da explicitação das hierarquias raciais, isto é, trata-se de objetivar as desigualdades raciais no processo de construção política do negro (Costa, 2002, p. 117).

“O instrumento, por excelência, do anti-racismo igualitarista são as políticas de ação afirmativa que têm um sentido estratégico duplo. Elas prestam-se, num primeiro plano, à compensação e à correção das desigualdades de acesso aos bens públicos. Ao mesmo tempo, elas devem favorecer o processo de construção da identidade racializada fortalecendo a mobilização social e a construção das vítimas do racismo como sujeito político”. (Costa, 2002, p. 118)

A rejeição às políticas de ação afirmativa pelos anti-racistas integracionistas apóia-se no temor de que o tratamento da desigualdade racial seja uma mera cópia de *policies* que desconsidere os termos presentes em nossa cultura e moralidade.

Os integracionistas, apesar de reconhecerem as desigualdades raciais, recusam as políticas de ação afirmativa, não porque as considerem ineficientes para construir a igualdade de oportunidades, mas pelo temor de que elas obliterem as identidades existentes e a possibilidade efetiva de convivência entre os diferentes grupos demográficos. Os igualitaristas querem combater a ordem social iníqua, mas para isso esperam que o Estado não apenas institua políticas compensatórias, como também trabalhe em prol da construção, contra a vontade dos atores sociais, de uma sociedade racializada (Costa, 2002, p.120).

De acordo com Costa as ações afirmativas são defensáveis mesmo em uma concepção liberal de política, uma vez que a neutralidade liberal pode ser interpretada sob três perspectivas acima mencionadas. Assim, o que presenciamos, paradoxalmente no Brasil, é uma crítica veemente mas pouco fundamentada da imprensa ao que ela própria passou a chamar equivocadamente de cotas para negros, um debate muito inicial e complexo entre os intelectuais de diferentes matizes, teóricos e políticos, sobre como compatibilizar universalismo e respeito a diferença e, por fim, a intervenção estatal que pressionada por grupos e movimentos sociais, aparentemente, tem avançado no sentido de consolidar uma sociedade representativamente diversa e democrática.

Bibliografia

- ANDREWS, G. R. *Negros e Brancos em São Paulo (1888 – 1988)*. São Paulo: Edusc, 1998.
- COSTA, S. *Liberais, comunitaristas e as relações raciais no Brasil*. Novos Estudos, n^o 49, novembro de 1997.
- COSTA, S. “Formas e dilemas do anti-racismo no Brasil”. In: Silva, J. P. et al.(org.): *Crítica contemporânea*. São Paulo: Annablume, 2002.
- DEUTSCHER, K. W. *Nationalism and social communication*. Cambridge: MIT Press, 1966.
- FRY, P. “Feijoada e soul food 25 anos depois”. In: Estenci, Neide et. al. (org.): *Fazendo antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GUIMARÃES, A.S. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- KANT, E. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- MARGER, M. *Race and ethnic relations: American and global perspectives*. Belmont: Wadsworth, 1994.
- OMI E WINANT OMI, M e WINANT, H. *Racial formation in the United States: from the 1960 to the 1980s*. New York: Routledge, 1986.
- SOUZA, J. *Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos*. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.
- TAYLOR, C. *As fontes do self: a construção da identidade moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

**CURSO SUPERAÇÃO –
PRÉ-VESTIBULAR PARA
AFRODESCENDENTES EM
PORTO ALEGRE-RS**

*José Fernando de Oliveira Moreira**

* Historiador, fundador e coordenador do Instituto Brasil-África, professor e coordenador do Curso Superação, idealizador do Centro Cultural Brasil-África.
Contato: jfmoreira40@hotmail.com

O contexto

O Estado do Rio Grande do Sul apresenta, segundo dados do Ministério da Educação, características bastante particulares em termos da presença de alunos afrodescendentes¹ no Ensino Médio – são 24%, e da sua trajetória neste nível de ensino. Dentre todas as unidades da Federação, é no RS que este grupo social e étnico mais alcança, proporcionalmente, a conclusão do EM, ainda que se considere seu índice numérico comparativamente menor dentro do universo da população escolar deste estado.

Apesar deste dado aparentemente promissor para a ascensão educacional formal dos afrodescendentes gaúchos, ao se observar a presença de estudantes afrodescendentes nas escolas de Ensino Superior no Rio Grande do Sul, verifica-se que acontece uma redução drástica nos números. Enquanto 14% dos estudantes afrodescendentes sul-rio-grandenses concluem o Ensino Médio – o maior índice entre os estados brasileiros – apenas 2,7% logram acessar as faculdades e/ou universidades, públicas ou privadas. Entre os estudantes brancos do mesmo Estado, esta defasagem é de 39% para 16%.

Tal realidade cria uma óbvia demanda reprimida formada por jovens afrodescendentes interessadas(os) em – mas impedidas(os) de – dar continuidade à sua educação formal e capacitação profissional em busca da realização de seus sonhos e, na maioria dos casos, de sua ascensão social. Usando expressão utilizada originalmente para indicar o racismo no mercado de trabalho para altos executivos, há um “teto de vidro” que permite aos estudantes afrodescendentes vislumbrarem o Ensino Superior, mas que não os autoriza a entrar neste estágio educacional.

Enquanto maior centro urbano e capital do Estado, Porto Alegre, juntamente com sua Região Metropolitana, concentra a maior parte destes jovens afrodescendentes gaúchos potencial e legalmente capacitados para ingressar em um curso universitário. Esta situação, associada à existência de cerca de duas dezenas de instituições de ensino superior na região, explica a crescente demanda por preparação para os concursos vestibulares na capital sul-rio-grandense.

Considerando-se sua origem escolar nas redes públicas municipais e estadual de ensino e a tendência a residirem, face à histórica desvantagem econômica, em regiões mais empobrecidas e de periferia, os estudantes afrodescendentes egressos do EM no Rio

¹ Para o presente trabalho considera-se como afrodescendente aquela pessoa qualificada, em pesquisas como as do INSPIR, do DIEESE e do PED, como negro, incluindo no mesmo grupo indivíduos classificados como pretos e pardos.

Grande do Sul encontram-se em desvantagem para a acirrada competição que representam os concursos vestibulares, particularmente para as universidades públicas, necessitando dramaticamente de um curso complementar que minimamente lhes proporcione oportunidade de competir.

Atualmente, em Porto Alegre e Região Metropolitana, o custo médio de um curso pré-vestibular particular em caráter extensivo, ou seja, com cerca de dez meses de duração, é de duzentos reais (R\$ 200,00) mensais, valor considerado “impossível de pagar” pela maior parte dos estudantes de baixa renda consultados pelo IBÁ (Instituto Brasil-África) em pesquisa realizada no início do processo seletivo para o Curso Superação, edição 2002².

A Instituição diante do problema

O IBÁ – Instituto Brasil-África, organização não-governamental criada, em 1998, a partir das discussões entre estudantes afro-brasileiros e africanos da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), tem desenvolvido ações e projetos que visam informar às comunidades descendentes de africanos, prioritariamente, e a todo o povo gaúcho e brasileiro sobre a História da África, sobre as culturas africanas e, através destas informações, aproximar ainda mais Brasil e África, colaborando para a eliminação do racismo e da discriminação racial contra afrodescendentes. Também está entre os objetivos da instituição o fortalecimento da auto-estima e da auto-imagem destas comunidades no RS e no Brasil.

Constituído basicamente por profissionais e estudantes da área da educação, sempre foi preocupação do IBÁ a presença reduzida de estudantes afrodescendentes nas universidades gaúchas, comprovada pelo fato de a maioria dos componentes do grupo original do próprio Instituto Brasil-África serem estudantes africanos, e não afro-brasileiros, em função do baixo número destes últimos na UFRGS.

No verão de 1998, a partir de demanda trazida por estudantes afrodescendentes que haviam acabado de concluir o Ensino Médio e sentiam-se despreparados para o concurso vestibular e, ao mesmo tempo, sem condições de pagar um “cursinho” particular, surgiu a idéia de executar uma ação educacional voltada para este público. O exemplo seguido foi o do então pioneiro no RS Curso Zumbi dos Palmares, desenvolvido pelo tradicional clube negro Associação Satélite Prontidão, nos moldes do PVNC, no Rio de Janeiro, e de experiências em Salvador.

² Pesquisa realizada com 385 candidatos ao Curso Pré-Vestibular Superação para Afrodescendentes de Baixa Renda em fevereiro de 2002, durante o processo seletivo.

O Superação

O Superação iniciou suas atividades ainda naquele verão, fazendo importante parceria com o respeitado Colégio Marista Nossa Senhora do Rosário³, localizado na região central de Porto Alegre e que cedeu a sala para as aulas, e contatando com professores conhecidos dispostos a trabalhar em regime de voluntariado. Assim principiava a mais corajosa, até então, iniciativa do recém-constituído Instituto Brasil-África.

Nos dois primeiros anos, o curso ofereceu 50 vagas para estudantes de baixa renda, afrodescendentes e egressos de escola pública. A primeira turma sofreu importante evasão. Entretanto, dos 18 alunos que concluíram o curso, 50%, ou seja, 9 alunos foram aprovados no vestibular da Federal e outros 5 em instituições particulares de ensino superior. A segunda turma, a do ano 2000, teve 26 concludentes e 20 aprovados.

Um resultado tão promissor encorajou a todos, coordenadores, professores e alunos, a continuarem com a iniciativa buscando corrigir as falhas e melhorar o desempenho. Estava demonstrada a correção da decisão de colocar à disposição daqueles meninos e daquelas meninas afrodescendentes a possibilidade de sonharem e viverem seus “sonhos impossíveis”⁴.

Com aulas desenvolvidas de segunda a sexta-feira, no turno da noite, e nos sábados, pela manhã e à tarde, sempre com professores e coordenadores voluntários, buscamos parcerias para a manutenção financeira do Curso e passamos a contar com o apoio do Instituto C&A de Desenvolvimento Social⁵; colocamos à disposição dos alunos serviço de psicologia a fim de acompanhar o rendimento e trabalhar, com eles, questões de auto-estima e ansiedade pré-teste, entre outros temas.

No ano de 2002, tornaram-se obrigatórias as disciplinas de História e Cultural Africana e Afro-brasileira e de Direitos Humanos e Cidadania, com carga horária semelhante à das outras disciplinas do Curso. Esta mudança representou um grande avanço, pois, além dos alunos, também os professores, em sua maioria não-afrodescendentes, passaram a ter acesso a conceitos e informações importantes para sua atuação pedagógica junto ao público atendido pelo Superação. Convém anotar que, neste mesmo ano, diante da demanda de quase 400 candidatos e candidatas, o Superação passou a atender 150 estudantes, em três turmas.

A equipe de professores passou de 15 para 34, todos voluntários e com grande qualidade e formação. Esse quadro de especiais professores 2 doutores, 1 doutorando e 6

³ O Colégio Marista Nossa Senhora do Rosário tornou-se parceiro do Superação, em 1999, por indicação do então diretor da Faculdade de Educação da PUCRS, Ir. Armando Bortolini.

⁴ Em depoimentos dos candidatos ao Curso Superação, em pesquisas e avaliações com alunos e em cartas de agradecimentos de ex-alunos é recorrente a expressão “sonho impossível”, em referência à possibilidade de cursar algum curso universitário.

⁵ O Instituto C&A de Desenvolvimento Social, com cuja equipe entramos em contato graças ao Sr. Alceu Nascimento, da Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, a quem somos muito gratos, esteve apoiando o Superação durante o segundo semestre de 2000 e todo o ano de 2001, e seu apoio foi fundamental para irmos em frente.

mestres. Os demais são licenciados ou bacharéis e alguns estudantes em fase de conclusão de curso de graduação. O maior orgulho do Superação é poder, desde 2002, contar com dois ex-alunos como professores, demonstrando a gratidão e o alto nível de responsabilidade social que desenvolveram nos encontros proporcionados pelo Curso.

Os beneficiários

Os principais, mas não os únicos, beneficiários do Projeto Superação são os alunos e as alunas que confiam na promessa que lhes faz a equipe do Curso a cada nova turma. A promessa de que poderão sonhar e, com esforço e dedicação, viver seus sonhos, conquistar suas vitórias.

O público-alvo do Curso Superação são mulheres (70%) e homens (30%) afrodescendentes de baixa renda, egressos de escolas públicas ou de cursos de suplência (Ensino de Jovens e Adultos). A renda familiar média da grande maioria (75%) dos que são aceitos no, infelizmente necessário, processo seletivo é de até 3 (três) salários mínimos. A faixa etária da maior parte deles (67%) está compreendida entre 17 e 26 anos de idade. São homens e mulheres jovens que buscam, às vezes desesperadamente, modificar a injusta relação existente entre origem étnica e ensino universitário. Entretanto, há também pessoas com mais de 45 anos de idade, corajosas e corajosas guerreiras que não desistiram da luta por uma vida mais digna e mais confortável, para si e para os seus.

A origem habitacional dos alunos do Superação, em função da centralização das atividades que só podem ser realizadas em local central da cidade, é muito variada, apresentando uma tendência nítida em virem das regiões periféricas empobrecidas da capital ou da Região Metropolitana. O bairro Restinga, no extremo sul da cidade, por exemplo, é responsável por 20% dos alunos do Curso.

Dentre os cursos ou carreiras mais procurados pelos alunos do Superação, edição 2002, destacam-se o Direito (Ciências Jurídicas e Sociais), com 32% das preferências. Na seqüência está o curso de Administração de Empresas, com 16% das escolhas e, por fim, Enfermagem, com 14%. Segundo análise feita por professores e equipe de psicólogas do Superação e pesquisadores do IBÁ, as escolhas revelam uma importante preocupação com a manutenção financeira em detrimento do atendimento de vocação ou preferência íntima.

Há, nas equipes de colaboradores, quem acredite que carreiras comumente mais concorridas, como Psicologia e Medicina, não são procuradas por representarem “desafios inatingíveis”. As atividades com a equipe de psicólogas e assistentes sociais pretende alterar estas posturas, tornando os alunos do Superação capazes de perseguirem seus próprios sonhos.

⁶ Foram realizadas reuniões com alunos e professores do Superação para discussão e apresentação de propostas a serem apresentadas aos diversos níveis governamentais. Algumas delas constam do presente texto.

As perspectivas

Mais importante que verificar a história riquíssima desta iniciativa de um grupo de corajosos e generosos educadores, que só tem sido possível graças à confiança demonstrada pelos parceiros, pela direção do IBÁ e, principalmente, pelos alunos, é ser capaz de desenhar o futuro, o devir desta proposta e de seus resultados. Neste sentido, professores, alunos e coordenação vêm pensando em conjunto estratégias de ação necessárias para a qualificação do Superação.

Dentre estas estratégias pensadas coletivamente⁶ está a busca de um maior envolvimento do poder público, em todos os níveis, com iniciativas educacionais inovadoras, como é o caso dos cursos de pré-vestibular para as populações socialmente prejudicadas. O Estado brasileiro, para além de perceber e diagnosticar a gravidade do problema que tem sido a discriminação racial e a exclusão de importantíssima parcela da população brasileira do acesso a um dos bens fundamentais do ser humano, que é a educação para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, deve comprometer-se efetivamente com organizações do terceiro setor, e, espelhando-se na criatividade e generosidade destas, buscar apoiar e facilitar o acesso aos recursos privados ou públicos para a realização de trabalhos que a sociedade brasileira como um todo, e o Estado em particular, não têm conseguido fazer em resposta a problemas tão graves e de solução tão urgente.

Incentivos fiscais para empresas patrocinadoras, facilidades na legislação tributária e fiscal das organizações não-governamentais ligadas à educação, criação de fundos para manutenção de projetos voltados às comunidades afrodescendentes, quilombolas, remanescentes de quilombos e/ou indígenas de baixa renda, são exemplos de medidas governamentais conseqüentes que podem estar sendo seriamente discutidas e implementadas imediatamente.

A existência inédita de um programa governamental em nível federal para tratar das questões educacionais que inquietam e indignam a comunidade afro-brasileira há tantos anos, talvez séculos, como é o caso do Programa Diversidade na Universidade, não pode perder-se na burocracia das transições ou na mesquinhez político-partidária. O Brasil e os afro-brasileiros são muito maiores que estas coisas.

Assim, ao concluir esta rápida apresentação do que tem sido a experiência do Curso Superação – Pré Vestibular para Afrodescendentes de Baixa Renda, de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, em nome dos professores, alunos, ex-alunos, ex-professores, coordenadoras, colaboradores e daqueles e daquelas que já se foram, frisa-se a importância de se priorizar recursos para a manutenção das iniciativas já existentes e para a implantação de novas e mais inovadoras que, certamente, virão. Numa demonstração do verdadeiro compromisso com a maioria da população brasileira.

**POSSO SER O QUE
VOCÊ É, SEM DEIXAR
DE SER QUEM SOU!**

*Marcos Terena**

(*) *Marcos Terena* é índio pantaneiro do Mato Grosso do Sul, fundador do primeiro movimento indígena no Brasil, fez parte dos 15 estudantes e é articulador dos direitos indígenas junto à ONU e conselheiro do Comitê Intertribal (ITC). E escritor do livro "O Índio Aviador" e "Cidadãos da Selva".
BRASÍLIA-DF – Tel/Fax (061)-347.1337 - E-mail – marcosterena@uol.com.br

I - A muralha

No ano de 1977, quatro jovens indígenas chegaram a Brasília com o intuito de iniciarem um novo processo de aprendizado instituído pelo sistema educacional do homem branco, através de bolsas de estudos obtidas junto à Fundação Nacional do Índio, tendo como premissa legal o até então desconhecido Estatuto do Índio, a Lei nº 6.001/73. Dois anos depois já eram quinze e, em 1981, com a assunção dos militares em todas as diretorias da instituição indigenista, o General Golbery do Couto e Silva determinou que o Presidente da Funai, Coronel do Exército João Carlos Nobre da Veiga, expulsasse aqueles indígenas, quando “chegaram à conclusão” de que o índio jamais deveria acessar o 1º e 2º Graus e, muito menos, a Universidade. Como argumento maior, considerar Brasília, a capital de todos os brasileiros, uma cidade “atípica” para a educação indígena. Assim surgiu o primeiro movimento político organizado por índios independentes e conscientes de seus direitos.

Para chegarem a esse nível de conscientização, os estudantes indígenas tiveram que sair de suas aldeias, percorrer um caminho distante do seu mundo tradicional para se formarem como jovens estudantes indígenas, em adultos com capacidade de discernimento, sem qualquer interferência, encaminhamento ou acompanhamento de uma entidade educacional, bilíngüe, de orientação pedagógica e muito menos psicológica.

No entanto, assim como tantos outros jovens indígenas do Brasil, aquele grupo de Brasília teve que optar entre a tradição e a modernidade, entre o passado e o futuro. Tiveram que fazê-lo por uma questão de sobrevivência, mas nunca deixaram apagar em seu íntimo a saudade da terra natal, da sua gente, da sua língua, da época e datas culturais, valores esses recebidos como valores educacionais e de identidade cultural de seus povos, desde o seio de suas mães.

O homem branco, pensador no seu conceito indigenista, ignorante na sua incapacidade de perceber os novos sinais do tempo, tratou de criar um modelo típico para o “ser índio”, como uma alquimia que vinha do primeiro contato, o dito “amansamento”, até as doutrinas de uma geopolítica territorial. Em todos os sentidos, o embasamento das justificativas era o de “proteger o índio”. Criaram-se “reservas”, criaram-se “padrões estéticos”, “modelos educativos” etc. onde o senhor indígena era transformado em vítima, dependente e, até hoje, um incapaz.

Por isso, quando o jovem indígena saltou a muralha de suas “reservas” em busca da liberdade, viu um cenário bastante diferente do contado, do prometido, surgindo daí um ponto de vista crítico ao dito “pai do índio” por parte de seu tutelado. Uma realidade

de evolução que pertence a todos os seres e que faz parte inclusive de uma profecia bíblica: “conhecereis a verdade e a verdade vos libertará!”

Mas o “especialista em índios”, seja ele o jurídico, o parlamentar, o indigenista que insistia na sua forma vesga de ver o índio, tratou de criar conceitos para esse novo modelo de índio, numa demonstração evidente da discriminação gerada ao longo do tempo, inclusive pelos modelos educacionais do homem branco, ora como o índio selvagem, o índio preguiçoso e agora como o índio aculturado.

Assim, os jovens indígenas de Brasília com formação mais crítica nas formas de leitura do homem branco, decidiram, ainda que involuntariamente, criar um movimento indígena mais amplo, com visão de liberdades democráticas, de direito ambiental, de direitos humanos e direitos indígenas, mas sob a ótica do próprio indígena, onde o direito de viver nascia sob uma visão cultural e política baseado no direito de ser diferente e ser gente, trazendo nisso uma mensagem de que existia a possibilidade de convivência entre duas histórias, duas identidades e duas formas de vida, porém, sem preconceito ou exclusão, mas tolerância e bem viver, mesmo na diferença.

II - Ser índio, ser gente

“hingá yuhoikopea úti vemo-ú!” – se um índio da nação Terena ouvisse esses sons em Nova Iorque, São Paulo ou Brasília, imediatamente saberia o significado e provavelmente “viajaria” entre essas palavras até sua infância. Mas, se ele visse essa frase num letreiro ou outdoor, certamente ele demoraria alguns minutos, dias e até mesmo semanas para identificar aquela mensagem como uma mensagem de seu povo, já que a educação indígena é essencialmente oral, passada de pai para filho, como numa tabuada que originalmente tem apenas três números: **“poihácho, piácho, mopoácho”**.

Como fazer então? Quais seriam exatamente os direitos indígenas no campo educacional? Apenas aprender a ler e a escrever? Apenas tornar-se um aluno de nível médio de um curso de técnico agrícola?

O conceito de ser educado sempre foi uma tradição indígena no seu *habitat* (ecossistema e cosmovisão), mesmo sem saber ler e escrever as mal traçadas linhas do alfabeto do homem branco. A palavra da mulher indígena sempre foi papel preponderante no armazenamento de informações ao longo da ancestralidade, como base educacional da criança, desde seu nascimento até o caminho das estrelas.

A educação indígena era o fortalecimento da sabedoria, da língua, da cultura, da economia e da política daquele povo. A educação indígena tinha sua sustentabilidade na confiança do índio em si mesmo e no respeito mútuo, fosse ele uma criança, adolescente, jovem ou ancião.

Por outro lado, graças à percepção das lideranças indígenas, quando não podiam compreender o emaranhado burocrático e lingüístico das leis e de seus direitos, passaram

a dar maior importância para o jovem indígena que corria livre na selva. Mesmo sem saber o que poderia advir de tudo isso, era necessário romper um desafio entre tradição e modernidade, tornando-o um canal capaz e confiável nas relações com o mundo externo das aldeias, onde a figura indígena, por mais que falasse outras línguas, tivesse diversas diplomações, nunca deixaria de ser índio, mesmo que disso fugisse pela vergonha ou pela imposição da história.

Assim, criou-se um perfil indígena construído pelos próprios indígenas – o índio estudante – com direito ao ensino bilíngüe, bi-cultural e não somente com direito ao aprendizado que chamamos de primário, mas a capacidade de usar sua inteligência para as provas de capacitação técnica e intelectual para sua autodeterminação ao optar dentre os diversos cursos, concursos e provas como o vestibular. Muitos indígenas estudaram, fizeram as provas e passaram. Outros indígenas, no entanto, estudaram, fizeram as provas e reprovaram. Diversos indígenas estudaram, não fizeram as provas e voltaram para suas aldeias. Diversos indígenas também ficaram nas aldeias...

Os povos indígenas percebem, a partir de então, que têm direitos inclusive históricos à liberdade de opinião e de expressão, como um $b+a=ba$, suplantando pouco a pouco, porém num caminho sem volta, o papel até então conduzido pelas entidades não-governamentais ou governamentais, que sempre falaram pelo índio, inclusive nas formulações e decisões.

III - O índio doutor

“Vamos aprender a ler a nossa língua” diz a tradução da mensagem escrita na língua Terena, como provavelmente está escrito em diversas das 180 línguas faladas, como uma determinação dos novos tempos. Tempo de comunicação com a velocidade do computador. Tempo de uma nova linguagem educativa que substitui muitas vezes a saudosa professora pela máquina, numa imagem virtual. Tempo em que o índio não quer apenas ser a figura do passado das histórias do Brasil, mas parte legítima da formulação do seu direito de ser e de se manifestar como índio e povo indígena, distante da figura marcante do “bom selvagem” ou do “selvagem” que precisa morrer para viver como um futuro “não índio”. Hoje, o índio trabalha também na educação do homem branco, pois se torna importante que a sociedade envolvente passe a conhecer os diversos matizes indígenas como pessoa, como povo e como parte do Brasil.

Todo índio deveria acessar aos novos conhecimentos num processo educacional que nasce ainda nas comunidades, que respeite os valores tradicionais e que crie uma ponte de interlocução com os novos valores educativos, que se somem e que jamais se anulem como ocorreu no passado. Cursar o nível superior é um processo legítimo dos povos indígenas, não por ser indígena, mas por ser um caminho educacional que requer uma série de procedimentos e investimentos que não possa ser visto no futuro como uma

concessão especial ao índio, mas como uma conquista baseada nas oportunidades devidamente ofertadas, orientadas para o desempenho que se requer das pessoas diante da modernidade tecnológica e da evolução. Acreditamos que, assim, um novo conceito de vida, um novo conceito educacional se tornará efetivo, como os ensinamentos indígenas que estão baseados em valores e respeito mútuos.

É preciso registrar com destaque que em diversos estados, municípios ou nas mesas de negociação ainda perdura a figura do homem branco *expert* nos processos educativos do índio, mesmo que ali exista a sombra, a figura emblemática de indígenas que persistem no mínimo com seus olhares, suas teses, numa visão democrática de que é preciso uma nova participação, como o ocorrido recentemente no Ministério da Educação com a instalação de uma Comissão Nacional de Educação Indígena formada por professores indígenas e uma representação indígena, mulher e educadora, no Conselho Nacional de Educação.

Em todos esses processos, destacamos como Povos Indígenas, nosso firme objetivo de nunca mais admitir a democracia unilateral, onde a mobilização indígena torna-se parte importante nessa virada de página da história do nosso País, como também os verdadeiros aliados não indígenas, que reconhecem seu papel, como o retrato do verdadeiro Brasil Indígena, nascido a partir de uma política educacional indígena onde o índio possa ter inclusive o direito de errar, numa alusão àquilo que afirmaram um dia nos anos 80 em Brasília, os quinze jovens estudantes indígenas: “***Posso ser o que você é, sem deixar de ser quem sou!***”

POLÍTICAS EDUCACIONAIS COM OS POVOS INDÍGENAS

Francisca Novantino P. de Ângelo

¹ Professora indígena do povo Paresí – MT. Membro do Conselho Nacional de Educação/ CNE.

A consolidação das conquistas que tivemos nos últimos anos na área educacional tem sido a nossa bandeira de luta, junto ao poder público, nas várias esferas de governo. A participação indígena no processo de decisão sobre as ações de melhoria na qualidade de ensino nas aldeias é espaço importante que fundamenta a promoção de políticas participativas.

Desde a escola formal dos jesuítas, imposta aos índios, até a conquista de direitos constitucionais, tivemos um longo processo de mobilização social pela garantia dos mesmos.

Para compreender esse processo é necessário entender o contexto histórico da educação brasileira e a política de integração e civilização dos povos indígenas. A atuação do Estado e das instituições religiosas tinha a mesma intenção de extinção dos povos e suas culturas. Com a criação do Serviço de Proteção ao Indígena – SPI e mais tarde a Funai, intensificaram as ações junto aos povos indígenas, numa única política de integração do índio à sociedade nacional, e a escola foi instrumento para isso.

A luta por uma educação escolar diferenciada que respeita a diversidade cultural e lingüística dos povos indígenas foi um processo doloroso e somado às demais lutas de resistência para sermos reconhecidos como diferenciados culturalmente.

A mudança no contexto nacional e internacional foi marco histórico para o movimento indígena brasileiro. Assim como a mobilização, a articulação e o apoio das entidades indigenistas contribuíram para mostrar a situação em que muitos povos estavam vivendo, contrariando as ações integracionistas do Estado brasileiro.

O movimento indígena foi importante nesse processo de resistência e resignificação de instrumento de luta, deixamos a “borduna, o arco e a flecha” para adotarmos outras armas compatíveis com a nossa realidade contemporânea. Nisso, os aliados foram fundamentais nas diversas conjunturas de alianças articuladas com os movimentos sociais. Adquirimos novos saberes e estratégias de resistência consolidando gradativamente nos espaços institucionais a conquista pelos direitos constitucionais, que desencadeou o processo de reconhecimento dos nossos valores e saberes indígenas tradicionais, assim como a nossa cidadania.

A escola passou a ser pensada dentro dos direitos humanos e sociais, reconhecida a diversidade cultural e as experiências sociais e políticas dos povos. Alguns órgãos do Estado apoiaram e passaram a discutir a educação escolar, dentro de uma nova visão do respeito à educação intercultural e como instrumento de reafirmação étnica, valorização dos conhecimentos tradicionais e revitalização da memória histórica. E os povos, numa

necessidade de se apropriar dos conhecimentos da sociedade nacional para se fazer valer desses direitos, se organizaram na busca da sua autodeterminação.

O novo cenário nacional de conquistas sociais do povo brasileiro contribuiu na elaboração de novas propostas sociais com a participação das comunidades indígenas, dando um encaminhamento diferente de ser cidadão indígena. Do ponto de vista legal, chegamos ao desejável que está assegurado, no entanto precisamos operacionalizar essas conquistas e aprender a lidar com novos códigos da sociedade envolvente. E essa busca por novos conhecimentos e saberes será a nossa bandeira na consolidação da autonomia social, política e pedagógica atrelada aos projetos societários de cada povo.

Diante disso, é praticamente indispensável a participação ativa dos povos indígenas na elaboração de propostas coerentes aos seus anseios, onde a construção da educação específica e diferenciada será contemplada através dos interesses majoritários das comunidades indígenas.

Com a inserção das escolas indígenas no sistema de ensino do País, como modalidade de ensino e a criação da categoria escola indígena, difere a escola indígena de outras escolas existentes no sistema, e obriga as instituições mantenedoras a se organizarem, a aprenderem a lidar com o novo contexto social da diversidade cultural, de prover novos instrumentos democráticos que garantam o atendimento dos direitos de cidadania.

Reconheceu-se que, mesmo sendo originário e nativo desta terra, na prática, a cidadania não está consolidada, será preciso nova mobilização, sensibilizando e cobrando destes setores institucionais o cumprimento constitucional.

Estamos em uma nova era, considerando o contexto mundial da perversidade da globalização, da concentração de renda, da desigualdade e injustiça social, que são o pano de fundo da sociedade ocidental, necessitamos de oportunidades para mostrarmos a nossa capacidade e responsabilidade de podermos traçar os nossos destinos.

O surgimento de novas organizações indígenas e de povos que foram obrigados a se silenciarem para não desaparecerem, e hoje emergem com toda a riqueza cultural, ainda preservada em seus saberes e conhecimentos, nos possibilita buscar novas estratégias de desenvolvimento sem perdermos a identidade como povo.

A Constituição Federal de 1988 destinou um capítulo específico à população indígena, reconhecendo o direito à diferença. Seu artigo 231 começa assim: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

A implementação de políticas e projetos de melhoria na educação escolar indígena significa, também, a capacidade de gerar e lidar com novos conhecimentos e códigos diferenciados, construindo e elaborando os saberes da tecnologia da sociedade envolvente para fortalecer os nossos.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, assegurando os direitos de uma educação específica e diferenciada para as escolas (artigos 78 e 79), contemplou a educação escolar num novo processo de políticas públicas.

O Plano Nacional de Educação assegurou reivindicações importantes para a educação escolar: trata-se da formação do professor indígena não apenas em nível de ensino médio – magistério, mas sua formação em nível superior e estabeleceu que cada Estado brasileiro deverá criar programas especiais para esse atendimento.

Nesse entendimento, ressalto que a consolidação da legislação só será possível se houver uma integração política que contemple os anseios e expectativas dos povos indígenas expressados nos projetos societários, atrelados também ao projeto político-pedagógico de suas escolas. O investimento na formação profissional dos professores indígenas em nível de magistério e de ensino superior refletirá nas mudanças de posturas nas políticas e práticas institucionais de atendimento das escolas indígenas.

Para isso, será necessário que as instâncias de poder possam criar fóruns, garantindo a participação dos povos. Será uma forma organizada de compor representantes indígenas nas instituições públicas, nas decisões políticas, pedagógicas e de gestão escolar, discutidas e deliberadas como ações para o atendimento na educação escolar, possibilitando a compreensão do processo de construção institucional e societário, no cumprimento dos seus papéis, estabelecendo competências e responsabilidades num sistema democrático.

Um instrumento importante será os programas de formação e capacitação dos técnicos governamentais e dos professores indígenas para a gestão escolar. Os professores também serão gestores de suas escolas e avaliados pela comunidade, fortalecerá o controle social.

Nesse sentido, o projeto da escola indígena será o verdadeiro instrumento de consolidação dos direitos, numa dinâmica de transformação, valorizando a tradição, os costumes e o conhecimento indígena. Não basta apenas adquirir os conhecimentos, é necessário revertê-los para o projeto social, construído coletivamente. A escola como espaço importante para a continuidade de novas gerações reflitam com espírito crítico e participativo o que temos como herança do contato e o tido como “moderno da sociedade nacional”. A responsabilidade de promoção da interculturalidade é um compromisso coletivo, e está nas mãos dos povos indígenas.

Portanto, as políticas educacionais só terão resultados se os povos indígenas participarem efetivamente na sua elaboração, expressando suas experiências no processo construtivo do pedagógico, cultural, político e do institucional.

É um processo em curso, no qual tanto os povos quanto a esfera pública terão a oportunidade de se conhecerem e estabelecerem novos encaminhamentos para a melhoria da qualidade de ensino das sociedades indígenas.

Este é o desafio para todas as sociedades.

**EDUCAÇÃO EM CONTEXTO
DE DIVERSIDADE ÉTNICA:
OS POVOS NO BRASIL**

Luís Donisete Benzi Grupioni¹

¹ Antropólogo, doutorando no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP e pesquisador do Iepé - Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena. Foi consultor do MEC para a política de educação escolar indígena (1999-2002). Organizou os livros *Índios no Brasil* (1992), *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus* (1995), *Povos Indígenas e Tolerância: construindo novas práticas de respeito e solidariedade* (2001). Contato: grupioni@usp.br.

Em primeiro lugar, quero registrar que este é o primeiro fórum que participo reunindo representantes do movimento dos professores indígenas e representantes do movimento negro. Espero que nesse encontro possamos trocar idéias e experiências com vistas à construção de uma educação mais próxima dos anseios dos diferentes grupos sociais, étnicos e raciais que formam o nosso País, valorizando suas identidades e seus sentimentos de pertencimento.

Para iniciar essa reflexão focada nas experiências inovadoras em educação com enfoque étnico, proposta como tema desta mesa-redonda, gostaria de resgatar uma distinção que há mais de 20 anos consolidou-se, tanto na antropologia como no indigenismo, entre educação indígena e educação para o índio, que ainda hoje se mostra operativa quando o assunto é educação e povos indígenas². O primeiro termo refere-se aos processos e práticas tradicionais de socialização e transmissão de conhecimentos próprios a cada sociedade indígena. Abarca os processos pelos quais uma sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e específico de ser, que garante sua sobrevivência e reprodução, ao longo de gerações, possibilitando que valores e atitudes considerados fundamentais sejam transmitidos e perpetuados. Trata-se do modo pelo qual se socializam os indivíduos, moldando homens e mulheres segundo os ideais particulares de pessoa humana de cada sociedade. Já o segundo termo, educação para o índio, ganhou nova roupagem nos últimos anos: fala-se agora em educação escolar indígena. Ele descreve o conjunto de práticas e intervenções que decorrem da situação de inserção dos povos indígenas na sociedade nacional, envolvendo agentes, conhecimentos e instituições até então estranhos à vida indígena, voltados à introdução da escola e do letramento. Esta modalidade tem relação direta com as políticas implementadas pelo Estado junto aos povos indígenas. O parâmetro que impera é o da escola formal, seja para reproduzi-lo, adequá-lo ou contestá-lo. Nesta perspectiva, o modelo escolar ocidental, formal, hierarquizado e individualista pauta as experiências de escolarização dos índios, sejam elas leigas ou missionárias, oficiais ou alternativas, autoritárias ou progressivas, assimilacionistas ou libertadoras (Cf. Mélia, 1978 e Lopes da Silva, 1981).

Nesta distinção, dois pólos se constituem: no primeiro pólo, o termo refere-se ao nível interno, focado exclusivamente na comunidade indígena e nas práticas tradicionais do grupo; no segundo pólo, a escola se impõe como instituição estrangeira a ser re-

² Iniciei uma palestra realizada no Cibec/MEC com essa distinção. A mesma foi publicada como Grupioni, Luís Donisete Benzi - "Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, Vol. 81, nº 198, págs. 273-283, maio-ago/2000.

elaborada pelo grupo, a partir de sua abertura para o mundo de fora da aldeia. Nesse contexto, parece que as políticas públicas, especificamente direcionadas para a educação, deveriam estar voltadas fundamentalmente para a segunda acepção do termo, o que me parece ser verdadeiro, mas não exclui ações específicas do Estado em relação ao primeiro pólo. É preciso reconhecer que hoje, dada a inserção dos povos indígenas na sociedade brasileira, o confinamento em territórios definidos e demarcados pelo Estado, as pressões a que se vêem submetidos por diferentes segmentos e atores da sociedade majoritária, algumas políticas públicas são fundamentais para manter condições dignas de vida dessas populações. Assim, se seus territórios encontram-se invadidos por madeireiros, garimpeiros ou por grandes projetos governamentais, como estradas, hidroelétricas, linhas de transmissão, se não contam com assistência mínima na área de saúde, se não dispõem de meios para garantir sua sobrevivência, não há como perpetuar e garantir que as novas gerações poderão passar pelos processos e práticas tradicionais de socialização e transmissão de conhecimentos, porque essas práticas e essas concepções estarão, elas mesmas, ameaçadas.

Com isso quero afirmar que, por mais que hoje se tenha desenhado e posto em prática uma política pública de educação escolar indígena, pautada por princípios da interculturalidade, da diferença e do respeito à diversidade lingüística, essa política só pode se efetivar se outras políticas públicas estiverem sendo implementadas pelo Estado. E também que é necessário haver interfaces entre essas políticas e entre os órgãos responsáveis por sua implementação.

Outro ponto que queria trazer de início para essa discussão diz respeito ao fato de que cada povo indígena é autor e executor de experiências particulares, e por que não poderiam ser chamadas de inovadoras, se únicas em sua formulação e prática, de educação com enfoque étnico. Assim, garantir condições dignas de sobrevivência para essas populações é garantir as condições que possibilitam os processos pelos quais cada um destes povos internaliza em seus membros um modo particular de ser, perpetuando seus valores e atitudes fundamentais ao longo de gerações.

A chegada da escola, todavia, introduz um elemento novo nesses processos, porque interfere diretamente no cotidiano das crianças e jovens do grupo e porque traz consigo uma ideologia nova, com valores, concepções e práticas distintas, geradas no âmbito da sociedade majoritária. Portanto, ao se instalar na comunidade indígena, fatalmente essa instituição influenciará os modos pelos quais se socializam os indivíduos, moldando homens e mulheres segundo seus ideais particulares de pessoa humana.

Portanto, se aquela distinção do início é operativa para a nossa reflexão, ela também o é para a elaboração de políticas públicas específicas para esses povos. Não devemos perder de vista que há um cruzamento concreto entre os dois termos, e portanto entre os dois pólos, estabelecendo um contínuo entre os dois processos: esquecer deste fato ou não reconhecê-lo implicará perder de vista os inúmeros conflitos que se instalam juntamente com a escola e com o que ela carrega consigo.

Feita esta introdução, gostaria de ater-me aos pressupostos de algumas experiências de escolas e de programas de formação de professores indígenas, bem como dos marcos legais que surgiram nos últimos anos no tocante à regulamentação do direito a uma educação diferenciada para os povos indígenas, que potencializam o surgimento de experiências inovadoras em educação com enfoque étnico, para mais uma vez retornar ao tema proposto nesta mesa.

Aqui quero, assim, me restringir ao segundo termo apresentado no início desta comunicação, e a discutir novas possibilidades que têm surgido no panorama da educação voltada aos povos indígenas no Brasil nos últimos anos, onde se pode registrar avanços e consensos na estruturação de uma política pública, de âmbito nacional, voltada a atender as necessidades educacionais desses povos. Esses avanços podem ser verificados tanto no plano legal quanto no plano administrativo. Vou aqui tratar das mudanças no plano legal.

Mudanças no aparato legal: a possibilidade de gerar novas práticas e acolher novas experiências

Para abordar o direito dos índios a uma educação diferenciada, a Constituição de 1988 se impõe como o grande marco. Foi a partir dela que se reconheceu aos índios o direito de permanecerem índios e terem suas tradições e modos de vida respeitados e protegidos pelo Estado brasileiro. Com a sua promulgação, rompe-se com uma tradição legislativa e administrativa que procurava incorporar os índios à comunhão nacional, pois os concebia como categoria étnica e social transitória, a quem cabia um único destino: seu desaparecimento cultural. A Constituição de 1988 inaugurou uma nova fase no relacionamento dos povos indígenas com o Estado e com a sociedade brasileira, reconhecendo suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, e atribuindo ao Estado o dever de respeitar e proteger as manifestações das culturas indígenas.

No artigo 210 da atual Constituição fica assegurado aos povos indígenas o direito de utilizarem suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Abre-se, assim, caminho para transformar a instituição escolar em um instrumento de valorização e sistematização de saberes e práticas tradicionais, ao mesmo tempo em que possibilite aos índios o acesso aos conhecimentos universais.

Esta inovação legal produziu efeitos em outras leis e normatizações. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, apresenta dois artigos sobre a questão da educação indígena preconizando como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngüe e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da

sociedade nacional. No Plano Nacional de Educação, promulgado em janeiro de 2001, há todo um capítulo sobre a educação escolar indígena, com metas a curto e longo prazo, onde se estabelece a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para essas escolas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto no uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas.

No Congresso Nacional encontra-se em tramitação há vários anos a proposta de lei de revisão do Estatuto do Índio (Lei nº 6.001, de 1973) que se tornou defasado frente às inovações do texto constitucional atualmente em vigor. O Estatuto do Índio, sancionado durante o governo militar, regula a situação jurídica dos índios e de suas comunidades com o propósito de preservar suas culturas e de promover sua integração, de forma progressiva e harmoniosa, à comunhão nacional. Estabelece-se que essa integração se dará “mediante processos de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional” e que seriam “estimulados o artesanato e as indústrias rurais no sentido de elevar o padrão de vida do índio com a conveniente adaptação às condições técnicas modernas” (artigos 50 e 53). Rechaçando todos esses dispositivos, as propostas em discussão no Congresso Nacional para os artigos que tratam da questão da educação indígena estão afinados com os avanços jurídicos inscritos na Constituição Federal e na LDBEN, prevendo que os “índios tenham acesso aos conhecimentos valorizados e socializados no contexto nacional, de modo a assegurar-lhes a defesa de seus interesses e a participação na vida nacional em igualdade de condições, enquanto grupos etnicamente diferenciados” e garantindo “respeito aos processos educativos e de transmissão de conhecimento das comunidades indígenas”. O processo de implantação de escolas deverá garantir autonomia tanto para o projeto pedagógico quanto à gestão administrativa, num contexto plural de idéias e concepções pedagógicas.

Num dos artigos presentes nos projetos de revisão do Estatuto do Índio encontramos um dispositivo que atribui ao Conselho Nacional de Educação a atribuição de definir diretrizes para as escolas indígenas. Isto efetivamente já ocorreu com a Resolução nº 03/99, que cria a categoria escola indígena, reconhecendo-lhe “a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios”. Garante-se uma formação específica para os professores indígenas e que esta poderá ocorrer em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. Normatizando a LDBEN, a resolução define claramente as esferas de competência, em regime de colaboração, entre União, Estados e Municípios. À primeira cabe legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas, além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação. Aos Estados caberá a responsabilidade “pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios”, integrando as escolas indígenas como

“unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual” e provendo-as com recursos humanos, materiais e financeiros, além de instituir e regulamentar o magistério indígena.

Tais inovações presentes nos dispositivos legais, comentados acima, já em vigor ou em discussão no Congresso Nacional, apontam para uma verdadeira revolução no reconhecimento do direito dos índios a uma educação específica voltada à valorização do conhecimento indígena e preocupada em garantir meios e instrumentos para um convívio menos violento e desagregador dos índios com a sociedade brasileira. Ainda que sempre se possa colocar em questão o velho paradoxo que caracteriza nossa sociedade, acerca da larga distância do que está estabelecido na lei e o que ocorre na prática, não há como negar que são muitas as conquistas efetuadas nos últimos anos nesse plano legal, que coloca o Brasil em posição de destaque frente a outros países que também contam com populações indígenas. O desafio posto neste momento é o de como tornar realidade os avanços inscritos no plano jurídico, de modo a que a escola em áreas indígenas, historicamente utilizada como meio de dominação, seja um instrumento de auto-determinação, que respeite as tradições e modos de ser indígenas e esteja a serviço dos diferentes projetos de futuro desses povos. Em suma, que lhes abra novas perspectivas, a seu favor e não contra!

Em diferentes fóruns e em diversas falas, tenho visto representantes de professores indígenas, indigenistas e acadêmicos “baterem” na legislação e naqueles que a defendem pelo seu não cumprimento, pela sua pouca eficácia. Quero aqui dizer que minha postura é outra: acredito nas leis e no seu potencial de mudar a realidade. Participei das discussões e dos processos de mobilização para aprovação de quase todos os textos legais que comentei acima e aprendi que eles são o resultado circunstancial de uma luta, em que posições vitoriosas contam suas conquistas, e posições perdedoras lamentam a perda de espaços. Ainda que essa legislação pudesse avançar mais, acredito que no geral ela é extremamente inovadora. Eu diria mais: para a maior parte do País, essa legislação é vanguarda, pois o que ela estabelece está muito à frente das práticas ainda autoritárias e ineficazes em curso em muitas escolas indígenas. Portanto, estrategicamente, a questão me parece ser mais de procurar ver essa legislação orientando o surgimento de novas práticas, uma vez que ela é uma legislação que joga a favor das mudanças e não contra. O desafio hoje é fazer com que essa legislação seja conhecida e cumprida: conhecida primeiramente pelos próprios professores indígenas e suas comunidades, conhecida pelos diferentes agentes públicos que têm a responsabilidade pelo seu cumprimento. Uma vez conhecida, deve ser o instrumento para questionar práticas e concepções atrasadas que orientam as políticas e diretrizes regionais e locais de educação escolar indígena.

O respaldo para a educação diferenciada está na lei e no sucesso de poucas experiências inovadoras: é daí que saem os novos paradigmas de uma educação pautada pela especificidade, pelo resgate dos valores culturais, pelo respeito à diversidade lingüística, a ser disseminado por todo o País.

Das experiências inovadoras para a formulação de uma política pública específica para a educação intercultural

As idéias que foram encampadas nos textos legais que regulam a oferta da educação escolar aos índios foram criadas, experimentadas, praticadas e extraídas de algumas experiências que tiveram origem nos anos 80, notadamente na região norte do País, conduzidas por organizações não-governamentais de apoio aos índios. Foram experiências que permitiram a algumas comunidades indígenas vivenciarem novas formas de escola e, assim, criarem novos sentidos para ela. Isto ocorreu fundamentalmente por meio de programas inovadores de formação de professores.

Quais foram as principais marcas dessas experiências, para voltarmos ao tema desta mesa sobre metodologias e pressupostos de experiências com enfoque étnico? Esse é um exercício que merece uma reflexão muito mais apurada, a qual faço aqui de modo muito impressionista, visto o pouco tempo que tivemos entre o convite e a realização desse fórum. Portanto, peço que vejam o que segue como uma primeira e com certeza incipiente tentativa de síntese dessas experiências. Vamos a ela:

1. Participação ativa das comunidades indígenas envolvidas, tanto no desenho quanto na operacionalização do projetos.
2. Formação de indivíduos indígenas de modo a que os próprios membros das comunidades envolvidas assumissem o processo de docência e de gestão das escolas indígenas.
3. A perspectiva de focar o processo educativo no atendimento das demandas postas pela comunidade indígena. Assim, o empreendimento educacional está a serviço da comunidade e não há comunidade a serviço da escola, como hoje ainda se verifica em diferentes situações.
4. O pressuposto epistemológico de que a escola não deveria ser somente o veículo de entrada de conhecimentos exteriores ao grupo, mas também o espaço de valorização e síntese dos conhecimentos e saberes tradicionais, constituindo-se em um novo espaço para o uso das línguas indígenas.
5. A proposta de que somente com mecanismos de controle social a comunidade poderia ter na escola uma instituição aliada, que pudesse agregar valor aos seus projetos de futuro.

Esses me parecem ser os principais pressupostos que poderíamos apreender das experiências inovadoras levadas a cabo em algumas regiões do País em termos de gerar novas práticas e novos sentidos para a escola em comunidades indígenas.

O desafio, todavia, parece estar centrado agora em apreender com essas experiências de referência para se poder formular paradigmas que possam orientar políticas públicas que permitam ampliar essas experiências, mantendo a qualidade e a adequação das mesmas.

Concluindo: rumo à constituição de experiências inovadoras de educação com enfoque étnico

Quero recuperar aqui algumas idéias apresentadas em outra oportunidade que me parecem oportunas para esse debate³. Para viabilizar o surgimento de novas experiências, bem como dar apoio efetivo para aquelas que já estão em curso, é questão de primeira ordem considerar a diversidade destes povos, tanto na formulação quanto na execução dessas políticas. Não basta trabalhar com números genéricos e com uma realidade vaga: mais ou menos 210 povos, mais ou menos 180 línguas, distribuídos em muitas aldeias (algumas populosas com 200, 300, 700 indivíduos, outras nem tanto, com 10, 15, 30 pessoas), com níveis diferenciados de contato com segmentos da sociedade brasileira (há povos que contam com uma história de contato que dura mais de 300 anos, outros que ainda se negam a um convívio mais duradouro), alguns monolíngües em sua língua materna, outros monolíngües em português, outros, ainda, falantes de várias línguas. É preciso enfrentar a diversidade representada por estes povos como algo de fato, verdadeiro, que exige iniciativas diferenciadas e ajustadas localmente: só assim o étnico será levado a sério e garantirá o efetivo respeito que a diversidade cultural merece por parte das políticas públicas, sempre homogeneizadoras.

Resulta desta situação e da necessidade de dar uma resposta a ela duas implicações: (a) os povos indígenas necessitam de políticas diferenciadas em relação ao restante da população brasileira, por serem portadores de tradições culturais específicas e pelo não domínio dos códigos e valores vigentes na sociedade brasileira, e (b) essas políticas não podem ser monolíticas e únicas; precisam, necessariamente, ser diferenciadas, maleáveis, serem pautadas por princípios e estratégias que possam ser adaptados a cada contexto étnico diferenciado. O segundo fator que baliza o sucesso de qualquer política voltada para os povos indígenas relaciona-se ao grau de domínio, informação e controle que os próprios índios, através de suas comunidades, lideranças e conselhos, ou de suas organizações, possam exercer em relação às novidades que lhes são apresentadas ou impostas, seja em termos assistenciais (saúde, educação), seja em termos econômicos ou políticos.

Há, ainda, um longo caminho a ser percorrido para que as escolas indígenas sejam respeitadas e beneficiadas por sua inclusão nos sistemas de ensino do País. Para que isto ocorra de forma a se configurar num sinal positivo, que evidencie a valorização da diversidade étnica e abra espaços para o exercício de um diálogo verdadeiro e tolerante entre índios e não-índios, entre a escola indígena e a escola não-indígena, entre políticas públicas gerais e práticas culturais específicas, é necessário superar impasses e obstáculos, e criar aberturas legais burocráticas e administrativas que possibilitem o exercício da

³ Remeto o leitor à palestra citada no início desta, publicada em Grupioni, 2000.

criatividade e da inovação, ampliando o sentido para a escola em áreas indígenas, mais afinado com o momento atual, onde a escola ganha um significado especial porque é hoje uma reivindicação de muitas comunidades indígenas.

Se, no passado, a escola e a introdução da escrita foram utilizadas como um instrumento para negar diferenças culturais, assimilar os índios e fazer com que estes se transformassem em algo diferente do que eram, hoje ela é vista como um instrumento possível e necessário à interlocução dos índios com o mundo não-indígena, como um meio para se adquirir conhecimentos e saberes novos e também para se valorizar saberes, práticas e conhecimentos tradicionais. É nesse contexto que a educação indígena ganha relevância para os povos indígenas, e é no bojo da discussão do modelo de escola que se quer construir, que se abre possibilidades de discussão sobre o próprio projeto de futuro desses povos.

Essas são as condições objetivas que se colocam para o surgimento de experiências inovadoras em Educação com enfoque étnico. Até agora, essas experiências têm se dado mais no âmbito dos programas de formação de professores indígenas, cujos resultados começam a ser vislumbrados em termos de novas práticas em cursos nas inúmeras escolas indígenas de todo o País. Vencer obstáculos e resistências para que as escolas indígenas sejam um instrumento de autonomia, política e cultural, e não mais um instrumento de submissão histórica, é o grande desafio do momento. Um desafio para os próprios índios em descobrir e construir um sentido para a escola, um desafio para os pesquisadores, indigenistas e aliados do movimento indígena, e um desafio para os legisladores e para os agentes governamentais.

Para finalizar, o que devemos buscar, tanto em termos de macropolíticas, quanto do exercício particular de experiências pontuais junto a cada povo indígena é uma escola que potencialize a expressão das identidades culturais que, informadas por sentimentos étnicos, inserem-se no movimento de busca de novas formas de relacionamento com os demais segmentos da sociedade brasileira, a serem pautadas pelo respeito mútuo, pelo exercício da compreensão e pela tolerância.

Talvez seja o momento de se começar a por em prática uma política afirmativa por parte do Estado brasileiro que impulse o sentimento de pertencimento étnico por parte dos povos indígenas, como parte do necessário resgate que precisa ser feito da dívida secular contraída pelo Estado e pela sociedade em relação a esses povos. Para tanto, não basta fazer pelos índios, mas fazer com eles, possibilitando o protagonismo indígena, tanto no nível local, da docência e da gestão da escola da aldeia, quanto no nível nacional, na definição e na implementação das políticas públicas a eles dirigidas.

Muito obrigado pela oportunidade de participar desse fórum de debates: espero que ele evidencie a abertura do Estado brasileiro para uma ação efetiva em prol dos grupos menos favorecidos de nossa sociedade.

Fontes para a reflexão: referências bibliográficas

- Grupioni, Luís Donisete Benzi. “Os índios e a Cidadania”, in: MEC/SEED, *Índios no Brasil*, Cadernos da TV Escola, Vol. 3, Brasília, 1999, pp. 25-46.
- Grupioni, Luís Donisete Benzi - “Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena”, in: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, Vol. 81, nº 198, pp. 273-283, maio-ago/2000.
- Grupioni, Luís Donisete Benzi, Vidal, Lux e Fischmann, Roseli (orgs.). *Povos Indígenas e Tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Edusp e Unesco, 2001.
- Lopes da Silva, Aracy (org.). *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense e Comissão Pró-Índio/SP, 1981.
- Lopes da Silva, Aracy - “Educação para a Tolerância e povos indígenas no Brasil”, in: Grupioni, Luís Donisete Benzi, Vidal, Lux e Fischmann, Roseli (orgs.). *Povos Indígenas e Tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Edusp e Unesco, 2001.
- Meliá, Bartolomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*, Edições Loyola, São Paulo, 1979.
- Ministério da Educação. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC-SEF e Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.
- Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 1998.
- Ministério da Educação. *Referenciais para formação de professores indígenas*. Brasília: MEC, 2002.
- Ricardo, Carlos Alberto (Ed.). *Povos Indígenas no Brasil 1996-2000*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.
- Santilli, Márcio. *Os brasileiros e os índios*. São Paulo: Editora Senac, 2001.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES
INDÍGENAS EM NÍVEL
SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA
DO 3º GRAU INDÍGENA**

*Elias Januário**

* Doutor em Educação, docente do Departamento de História da UNEMAT, Coordenador do 3º Grau Indígena.

O Projeto de Formação de Professores Indígenas em Nível Superior – 3º Grau Indígena, trata-se de uma proposta de ensino ancorada numa educação específica e diferenciada, voltada para a realidade das comunidades indígenas, num constante diálogo intercultural entre os diversos saberes. Tem como propósito formar professores indígenas em serviço para o exercício da docência nas escolas das aldeias, respeitando a cosmovisão e os valores das diferentes etnias.

Na esteira de outros projetos de formação em serviço desenvolvidos no Estado de Mato Grosso (Projeto Inajá, Projeto Tucum, Licenciaturas Parceladas, Módulos Temáticos, Projeto Urucum/Pedra Brilhante, entre outros), o Projeto 3º Grau Indígena também foi idealizado nessa modalidade diferenciada de formação, onde o professor/cursista realiza o seu processo de formação concomitante com o exercício da docência, atendendo assim os preceitos da legislação e a demanda existente pela qualificação e habilitação de profissionais para o trabalho nas escolas de ensino fundamental e médio.

Essas experiências vivenciadas no Estado de projetos e programas de formação em serviço, em particular na Universidade do Estado de Mato Grosso, foram fundamentais para a consolidação do 3º Grau Indígena. Possibilitaram que, ao longo de mais de dez anos formando professores leigos para o exercício da docência, adquiríssemos uma considerável experiência na prática pedagógica, na estruturação e na articulação política desse modelo de formação de professores.

Estão sendo oferecidos três cursos de licenciatura nas áreas de Ciências Matemáticas e da Natureza, Ciências Sociais e Línguas, Artes e Literatura.

A abertura para a inserção nos cursos dos saberes étnicos e dos processos pedagógicos próprios de ensino e aprendizagem têm garantido, na prática, o exercício do diálogo intercultural, possibilitando a ressignificação de conteúdos e metodologias, afastando-se assim da visão universalista e monocultural imprimida às minorias étnicas no processo educacional civilizatório amplamente implementado na história da educação escolar indígena brasileira (Governo do Estado de MT, 2001).

A partir dessa proposta intercultural na prática educativa, é que o projeto desenvolve estratégias que garantem as discussões dos conhecimentos de caráter geral e específico de cada área de estudo, propiciando o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo em que estabelece uma relação crítica com os conhecimentos universais por meio da problematização dos conteúdos e da valorização do professor indígena como sujeito nessa relação.

O projeto não tem a pretensão de ensinar todos os conhecimentos existentes da sociedade não-índia, nem seria possível isso, mas procura, a partir de opções curriculares,

instrumentalizar o professor índio de modo que ele possa buscar os conhecimentos que considera importantes para ele e para seu povo, num processo de formação continuada que extrapola os espaços institucionais de formação.

Sendo assim, entre os objetivos encontra-se a proposição de conduzir os professores indígenas a conhecerem os códigos simbólicos das diferentes sociedades (indígena e não-indígena), colocando à disposição os instrumentos fundamentais que precisam para ser cidadãos, para terem autonomia, para decidir, analisar, planejar e pensar os projetos de futuro de seus povos, conhecendo as diferentes relações socioculturais em que estão inseridos. Desse modo, a proposta de educação é pensada e formulada junto com os professores indígenas, considerando o seu saber e do seu povo como um patrimônio, fazendo com que a ação educativa esteja em consonância com a concepção educativa do grupo, contribuindo dessa forma para a revitalização e manutenção das práticas culturais de cada povo.

O Projeto 3º Grau Indígena encontra-se estruturado em duas etapas: uma de Formação Geral, com duração de quatro anos e uma de Formação Específica, com duração de um ano. A etapa de Formação Geral tem como eixo norteador a interdisciplinariedade entre as diferentes áreas de conhecimentos, a partir de temáticas que possibilitam a criação de um espaço aberto, dinâmico, flexível, criativo, dialógico, investigativo e problematizador, onde os conteúdos das diferentes áreas e os saberes das diversas sociedades dialogam, buscando superar a fragmentação das ciências nos nichos da química, história, biologia, matemática, línguas etc. Essa postura acaba rompendo com o modelo criado pela sociedade ocidental, na medida em que são estabelecidas pontes entre as diferentes áreas, oportunizando aos cursistas a compreensão dos elementos construtivos da educação escolar indígena e os conhecimentos necessários para a prática docente no ensino fundamental e médio. A etapa de Formação Específica será desenvolvida no último ano do curso e terá como enfoque principal o desenvolvimento de uma pesquisa teórica e/ou de campo (estudo monográfico), numa das três áreas de terminalidade do projeto (idem, 2001).

A exemplo de outros projetos de formação de professores desenvolvidos em Mato Grosso, os cursos de Licenciatura do 3º Grau Indígena seguem um calendário específico, composto por duas modalidades letivas. A primeira, de caráter presencial e trabalho intensivo, com carga horária mínima de 190 horas-aula, ocorre semestralmente, coincidindo com o período de férias e recessos escolar dos professores indígenas (janeiro/fevereiro e julho/agosto). A segunda, de atividades cooperadas de ensino e pesquisa, ocorre nos períodos intermediários entre uma etapa intensiva e outra (março a junho e setembro a dezembro), garantindo aos cursistas conciliarem suas atividades docentes nas escolas das aldeias com as atividades do curso de formação (leituras, preparo de resumos, seminários, pesquisas e relatórios), com isso a *práxis* docente e o processo de formação ocorrem simultaneamente, num contínuo exercício de comunicação dialógica. Sendo assim, um semestre do projeto corresponde à realização de uma Etapa Presencial e uma Etapa de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa (idem, 2001).

Ao término de cada Etapa Intensiva, os acadêmicos levam consigo um roteiro contendo as atividades das três áreas de conhecimento do projeto, que devem ser desenvolvidas na Etapa Intermediária, ou seja, no período em que estarão na aldeia.

As atividades contidas no roteiro são atividades compatíveis, seqüenciais e complementares do conteúdo que foi trabalhado na Etapa Presencial, colocada de maneira clara e acessível, procurando com isso conduzir o cursista a dar continuidade nos seus estudos mesmo a distância do *campus* universitário. As ações da Etapa Intermediária são pensadas e discutidas na Etapa de Planejamento e Formação que antecede o início de cada semestre, ou seja, o planejamento das etapas é feito em conjunto, garantindo com isso a coerência durante todo o semestre e principalmente a solicitação de atividades de ensino e pesquisa executáveis nas condições que se tem numa escola ou comunidade indígena.

Algumas das atividades solicitadas conduzem o professor indígena à investigação de diferentes assuntos relacionados com o seu povo, promovendo com isso o envolvimento do acadêmico com a comunidade em que vive. Esse tem sido um dos pontos altos do trabalho desenvolvido nessa etapa, particularmente nas pesquisas que necessitam da consulta aos moradores mais velhos da aldeia, porque acaba envolvendo a comunidade com o projeto e com a formação do professor.

O projeto está trabalhando no sentido de fazer o professor índio buscar a informação, ir à procura de livros, aprenderem a utilizarem a biblioteca, tentar solucionar os problemas relacionados à escola, compreender o sistema de ensino e as políticas públicas voltadas para a educação.

No decorrer do período de cada Etapa Intermediária, a equipe de orientação pedagógica, composta pelos docentes, técnicos e assessores, visita as aldeias para verificarem junto aos acadêmicos como andam a realização das atividades, as dificuldades, as dúvidas, o trabalho do professor na escola. Os encontros acontecem na escola, na casa do acadêmico, no pátio ou sob as frondosas árvores da aldeia.

Em função de termos cerca de cento e vinte e oito aldeias no projeto, situadas em locais distantes e de difícil acesso, torna-se praticamente impossível visitarmos todas a cada semestre. Assim, reunimos pequenos grupos de cursistas em aldeias centrais para realizar o acompanhamento pedagógico. Com o tempo, acabamos conhecendo todas as aldeias, conversando com as lideranças, com as famílias, sabendo com maior propriedade a realidade dos acadêmicos e como as ações implementadas no projeto estão repercutindo na escola e na comunidade indígena. Esse tem sido outro ponto importante para o projeto, porque possibilita discutir com as lideranças e a comunidade questões relacionadas à educação, conhecendo situações e problemas do cotidiano do professor e da escola indígena.

Com isso, o projeto tem possibilidade de estar em movimento, em direção aos interesses dos povos indígenas envolvidos, possibilitando redimensionar as ações dos cursos, tendo como ponto de partida e de chegada o que esperam e o que desejam as

comunidades indígenas da educação escolar. Essa postura é um dos eixos fundantes do projeto, que se revela flexível e aberto às decisões e modificações advindas do embate dos grupos, estando as equipes preparadas para responderem às questões e necessidades que vão surgindo no decorrer das etapas.

O Projeto 3º Grau Indígena está sendo implementado por meio de uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Conta também com o apoio a Prefeitura Municipal de Barra do Bugres, do MEC e da FUNASA.

Encontram-se matriculados no projeto 200 professores indígenas, de 36 etnias, pertencentes a 13 Estados brasileiros. No momento, os acadêmicos indígenas estão finalizando o 3º semestre.

Bibliografia

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO. *3º Grau Indígena: Projeto de Formação de Professores Indígenas*. Barra do Bugres: UNEMAT; Brasília: DEDOC/FUNAI, 2001.

EDUCAÇÃO NA VISÃO DO PROFESSOR INDÍGENA

Fausto da Silva Mandulão/Professor Macuxi¹

¹ Professor da rede estadual de Roraima, há 22 anos, gestor pedagógico no DEI (Departamento de Educação Indígena, do Estado de Roraima), coordenador em exercício do COPIAM (Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia), membro titular na Comissão Nacional de Professores Indígenas/MEC e aluno da UFRR (Universidade Federal de Roraima), no curso de Antropologia Social.

1.1 - Educação indígena

Falar em educação indígena no Brasil é falar de um contexto multiétnico e nos remete a uma reflexão sobre o termo índio. Índio é um termo genérico, um critério político estabelecido para identificar os povos chamados pré-colombianos. No entanto, existe no Brasil uma diversidade de povos, com línguas, costumes e crenças peculiares. No Brasil são faladas aproximadamente 170 línguas indígenas, fato este que nos proíbe não pensar os povos indígenas como dotados de uma única cultura, possuindo um único modo de ser, uma única visão de mundo. Neste sentido, os processos de ensino e aprendizagem, as concepções de mundo, são também diversos. Esta diversidade de conhecimentos peculiares de cada povo é que torna a educação escolar indígena complexa, diferenciada e rica em saberes que guardam segredos comuns e de reciprocidade.

Considerando este quadro, faremos um breve comentário sobre algumas características comuns entre os diversos povos indígenas do Brasil, no que se refere ao seu modo de ensinar: a nossa educação própria transmitida secularmente pela tradição oral e que foi e ainda é praticada nas aldeias indígenas, não obstante o contato violento que as populações indígenas sofreram ao longo dos anos.

Os mais velhos sempre tiveram um papel muito importante na transmissão dos conhecimentos aos mais jovens. São eles os responsáveis pelo relato das histórias antigas, das restrições de comportamento, das nossas concepções de mundo etc. Como dizem os Yanomami: “existem muitos caminhos, os mais velhos conhecem todos os caminhos e nós aprendemos com eles a encontrar o melhor caminho”.

Quando a criança nasce, é uma extensão da mãe que a amamenta e a protege. A criança é socializada pela família e nas relações cotidianas da aldeia. Ela aprende fazendo, experimentando, imitando os adultos. As crianças acompanham os pais e os seus brinquedos são miniaturas dos instrumentos que posteriormente ela irá utilizar em sua vida de adulto. Neste sentido, podemos inferir que *a forma de ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios inseparáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real.* Ela vai aprendendo os valores do que é ser um Macuxi, ser um Wapichana; ao mesmo tempo que adquire habilidades para enfrentar os desafios do seu mundo.

As passagens de uma fase etária para outra são marcadas por ritos. Por exemplo, uma menina torna-se adulta pela chegada da menstruação. Geralmente, neste período ela é protegida, ficando aos cuidados das mulheres mais velhas, mais sábias. Num momento oportuno será apresentada à sociedade em uma grande festa, a exemplo do

povo Ticuna, que se manifesta no ritual da menina-moça, retirando todos os seus cabelos de criança, como princípio de fortalecimento e maturidade da nova mulher. A partir deste momento é adulta, pode casar e ter filhos. O trabalho é dividido por sexo, os homens têm algumas atividades que lhes são peculiares, as mulheres, outras. Portanto, podemos dizer que a *educação indígena* se faz em todas as esferas da vida social, ela não cabe dentro de um único lugar (sala de aula) ou tempo (séries, idade).

1.2 - Educação escolar e educação escolar indígena

Para nós, povos indígenas, assim como para as pessoas que se dedicam profissionalmente ou que contribuem na reflexão e na construção de modelos de educação escolar indígena, é notório que desde o início do processo de colonização do Brasil as populações indígenas foram alvo de imposição de formas de educação, visando o controle e a exploração da nossa gente. Tais ações eram planejadas e executadas de maneira sistemática, baseada em dados que subsidiavam a melhor maneira para que os colonizadores pudessem explorar a mão-de-obra e as riquezas existentes nas terras indígenas.

A educação escolar para povos indígenas tem sido uma temática bastante explorada em nível nacional, dada a sua diversidade pedagógica e cultural, embora tenhamos nossa própria educação, deixando assim, somente nos últimos anos, de ser imposição a implantação de escolas em terras indígenas.

Faz-se necessário traçarmos uma breve retrospectiva histórica da educação escolar nas terras indígenas e como este instrumento de educação vem sendo reconstruído a partir de uma perspectiva de educação escolar indígena específica, diferenciada, que respeite nossos costumes e línguas.

A história da educação escolar para indígenas está relacionada ao período colonial e à presença da Igreja no Brasil. A cruz e a espada atravessaram o mar juntas, com o mesmo objetivo: negar a diversidade cultural. Povos indígenas foram obrigados a abandonar suas línguas, em favor das línguas impostas, a exemplo do nhengatu na Amazônia, uma língua geral criada a partir do tupi pelos jesuítas. No regime de Marquês de Pombal, século XVIII, o ensino da língua oficial, o português, foi utilizado para assimilar os índios à sociedade nacional. Missionários instalaram grandes internatos e escolas, onde o ensino foi um instrumento de imposição de valores não-indígenas.

Em 1910 é criado o Serviço de Proteção ao Índio - SPI, órgão de princípio positivista, que tinha por objetivo integrar os índios à chamada comunhão nacional, a fim de formar um exército de mão-de-obra indígena escrava. Dita ideologia de “integração” dos povos indígenas à sociedade envolvente atravessou longos séculos e ainda está presente no “Estatuto do Índio”, que, no art. 1º, assinala: “*Esta Lei regula a situação dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar e integrá-los,*

progressivamente e harmoniosamente, à comunhão nacional". Em 1967, o SPI é substituído pela Fundação Nacional do Índio – Funai, e em 1973 o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001) tornou obrigatório o ensino das línguas indígenas nas escolas das aldeias, e reitera, no art. 50, que “a educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões”.

Há um evidente propósito de converter a educação em instrumento de dominação dos índios.

Neste período a Funai firma convênios com o SIL - Summer Institute of Linguistics (Instituto Lingüístico de Verão), que passou a realizar a descrição técnica das línguas indígenas. Vale frisar que os princípios do SIL estavam em consonância com os objetivos integracionistas do Estado e que o intuito deste instituto evangélico foi sempre a evangelização dos povos indígenas.

É neste contexto de conservadorismo dominante que a educação escolar passa a fazer parte da vida cotidiana dos povos indígenas, caracterizando-se em um empreendimento integracionista, conseqüentemente etnocêntrico.

No final dos anos 70, durante o regime militar, surgiram as organizações não-governamentais voltadas para a defesa da causa indígena. Cenário em que setores da Igreja Católica também adotaram uma linha ideológica de defesa dos direitos humanos e das chamadas minorias étnicas, a exemplo do Conselho Indigenista Missionário – CIMI, junto aos povos indígenas.

Neste período, tem início as primeiras manifestações do movimento indígena no Brasil, assessorado por vários segmentos sociais comprometidos com a causa indígena, fomentando assim um quadro expressivo de organizações indígenas, essencialmente na Amazônia, caracterizando um novo marco histórico no que se refere a problemáticas sociais e políticas governamentais até então conduzidas para os indígenas, como foi a educação escolar.

Este modelo de educação em terras indígenas passa a ser um espaço político de reivindicação das lideranças indígenas interessadas em construir novas formas de relacionamento com os demais segmentos da sociedade nacional. Assim, a escola passa a ser um projeto de acesso a determinados conhecimentos acumulados pela humanidade e de valorização de práticas tradicionais. O envolvimento da comunidade, o uso das línguas maternas e de metodologias de ensino e aprendizagem, calendários diferenciados e materiais específicos constituem elementos fundamentais da nova prática escolar.

Neste contexto, a *formação dos professores indígenas* passa a ser uma reivindicação essencial no conjunto da reconstrução do velho paradigma de educação tradicional de escola, na medida em que este profissional representa um novo *status* político dentro da comunidade, respondendo como um tradutor que decodifica o mundo fora da aldeia.

Tal atitude pode ser entendida a partir da maneira como o professor vai ser orientado para o magistério. Distanciado da realidade indígena, por meio do currículo

pautado em disciplinas, fechado e desatualizado da realidade indígena, o professor passa a desenvolver um papel de mero reproduzidor do saber dominante. Entendemos que um currículo não se resume a uma grade de disciplinas, mas na busca de conhecimentos relevantes para nossa sobrevivência enquanto povos.

Pensar o currículo nas escolas indígenas é pensar a vida. Por exemplo, a temática da terra e preservação da biodiversidade está profundamente relacionada à vida, à saúde, à existência dos povos indígenas. Sem a terra, o ser “índio” é nada. A discussão na escola sobre estes assuntos é importante para que cada aluno indígena conheça os seus direitos assegurados em lei. Neste sentido, o contexto fornece as temáticas a serem estudadas nas escolas, tornando-as espaços de rituais de formação para a vida.

São estes parâmetros pedagógicos contextuais que traduzem a identidade da *educação escolar indígena*.

1.3 - O processo histórico das lutas das lideranças por uma educação escolar indígena e a construção dos fundamentos legais desta educação no Brasil

É num contexto de assembleias, encontros e alianças com setores progressistas da sociedade nacional que os povos indígenas garantem na Constituição brasileira importantes avanços no que se refere ao direito de uma educação diferenciada e bilíngüe.

Neste período, década de 1980, a docência exercida pelos próprios professores indígenas era um fato novo e reivindicatório. Formação de professores e mais escolas foram sendo ampliadas, bem como inúmeras produções em línguas indígenas e interessantes experiências metodológicas de cunho político. Vale destacar a criação de várias organizações de professores, como a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües - OGPTB e a Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre – COPIAR, atualmente Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia - COPIAM. As discussões políticas sobre uma educação de qualidade para os povos indígenas foram se aprofundando em encontros regionais e nacionais cada vez mais freqüentes.

No estado de Roraima, os professores criaram a Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIR, no ano de 1990, fortalecendo um conjunto de reivindicações dos tuxauas por direitos históricos a serem reconhecidos no campo jurídico. Podemos dizer que este campo de luta proporcionou a criação, no ano de 1994, do Curso de Magistério Indígena Parcelado. Neste mesmo ano, a COPIAR produziu a *Declaração de Princípios*, contendo 15 orientações de como deveria ser conduzida a política de implementação de uma nova escola para os indígenas: a chamada *Escola indígena*, a qual ganha dimensão oficial por meio de documentos importantes da política de educação nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases – LDB; resoluções e decretos e, por último, o

Plano Nacional de Educação, que aponta uma trajetória da educação escolar indígena nos *campis* das universidades brasileiras.

Na verdade, o processo de mudanças, ainda em andamento, sem dúvida tem como marco a promulgação da Constituição de 1988, que em seu art. 231, deixa claro: *“São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”*.

1.4 - Experiências de cursos inovadores.

O movimento indígena, em particular os professores indígenas, vêm ao longo dos anos implementando experiências de construção de modelos de educação escolar indígenas, diferenciadas e baseadas no ensino bilíngüe. Podemos destacar o *Curso de Professores Ticuna Bilíngüe*, desenvolvido nos municípios do Alto Solimões, que formou mais de 250 professores de Ensino Fundamental. No Alto Rio Negro está sendo desenvolvido o Curso de Formação Antropológica e Pedagógica, beneficiando 60 professores. No Acre, há experiências de projetos de publicação de livros didáticos de autoria dos índios. Em Roraima, no ano de 1994, iniciou a formação de professores em nível de magistério. A execução do Projeto de Magistério Indígena colaborou sobretudo para atender à demanda de formação dos professores indígenas. Foram formados 470 professores indígenas da secretaria Estadual. Em 1998, este projeto ganhou o Prêmio Paulo Freire da Fundação Roberto Marinho.

Um dos eixos metodológicos do Projeto de Formação em Magistério estava centrado na investigação de aspectos culturais dos povos locais. As pesquisas funcionavam também como um meio de integrar as comunidades à formação. Contudo, não houve uma preocupação com a sistematização e produção de livros didáticos, não obstante a riqueza de material coletado. Esta breve avaliação aponta para a necessidade de repensarmos os futuros programas de formação.

A formação dos professores indígenas em nível de 3º grau é uma das preocupações atuais da OPIR, pois há somente dois professores indígenas formados no ensino superior em licenciatura e trinta e oito em processo de formação.

Até o presente momento, a OPIR organizou dois Seminários sobre Ensino Superior Indígena, com a participação de professores, lideranças e representantes indígenas, bem como representantes da UFRR, Funai, MEC, Secretaria de Educação do Estado e assessores de universidades brasileiras para discutir um projeto político pedagógico de formação diferenciada em nível de 3º grau. Também organizou, no presente ano, um Curso de Preparação para o Concurso Público para o Magistério e específico para professores indígenas, no qual participaram 460 professores indígenas. Da mesma forma, vêm sendo desenvolvidas Oficinas Regionais de Desenho, Produção de Textos e o Projeto Anikê, que

está formando professores Macuxi e Wapichana para a produção de material pedagógico e diferenciado de 5ª a 8ª series, nas áreas de história e geografia, para 42 professores indígenas e realizou o curso pré-vestibular específico para 300 professores indígenas.

Em dezembro de 2001, o CUNI, última instância da UFRR, aprovou por unanimidade o Projeto do **Núcleo Insikiran de Formação de Professores Indígenas** e seu Regimento. Um Núcleo Interinstitucional formado por representantes da OPIR, UFRR, DEI, Funai, CIR, APIRR está funcionando em caráter permanente na UFRR. Foram promovidos três cursos de extensão para professores indígenas, está em fase de conclusão a Proposta Pedagógica para oferecimento de cursos de Licenciaturas Indígenas em Ciências Sociais, Ciências Naturais e Letras e Artes. O vestibular está marcado para início de janeiro de 2003.

1.5 - Considerações gerais

Os recursos financeiros empregados na educação indígena estão aquém das necessidades. Para responder com qualidade à complexidade que envolve a formulação e execução de propostas pedagógicas que respeitem as lógicas indígenas e contextos pluriculturais e que garantam a participação das comunidades indígenas e suas lideranças são necessários a disponibilização de recursos humanos e financeiros suficientes.

- A carência de recursos governamentais específicos para atender satisfatoriamente o funcionamento dos programas de ensino voltados à formação de professores indígenas.
- A dificuldade de financiamentos alternativos ou próprios para o desenvolvimento das experiências de educação indígena é um dos grandes impasses no desenvolvimento de experiências inovadoras em terras indígenas.
- A deficiência estrutural, técnica e científica das universidades brasileiras, que poderia contribuir neste processo de formação de quadros indígenas, aliada à crescente privatização da educação, têm restringido cada vez mais o acesso de setores populares à formação superior, inclusive, os indígenas e os negros. Embora atualmente se discuta o sistema de cotas, mas que no nosso entender não atende nossas reivindicações de uma formação superior diferenciada e específica à nossa realidade.
- A falta de valorização dos conhecimentos indígenas em alguns meios intelectuais e em outros setores que tendem a caracterizá-los como conhecimentos primitivos.
- O preconceito que as populações indígenas são submetidas por alguns setores da sociedade brasileira, sobretudo em regiões próximas às comunidades indígenas.

- A falta de relação escola/comunidade/auto-sustentabilidade. Muitos programas de ensino que não priorizam a problemática vivida pela comunidade indígena e priorizam mais a titulação individual têm funcionado como portas de saída de jovens indígenas para as cidades.
- A ausência de projetos alternativos de sustentação nas comunidades, que favorece o êxodo de jovens das aldeias em busca de sub-empregos nas cidades.

Não obstante o grande avanço que obtivemos em termos da educação escolar indígena diferenciada, ainda existe um longo caminho a ser construído. Apesar da luta constante e difícil, deparamo-nos constantemente com a ignorância, desrespeito e total falta de informações e descaso de governantes e de membros das instituições de ensino público sobre as nossas reais necessidades e direito à educação intercultural e de qualidade, que nos possibilite a participação plena de cidadão brasileiro com nossas diferenças culturais asseguradas.

A luta dos povos e lideranças indígenas pode ser avaliada como uma frente política de visibilidade nacional e internacional, no que se refere a direitos reconhecidos. No entanto, sentimos fortemente o silêncio do cumprimento das leis. São muitas vozes que dizem e reclamam o descaso brasileiro com os povos indígenas, mas os duros silêncios as calam. Até quando estes silêncios irão sufocar nossos direitos conquistados?

**VALORES CIVILIZATÓRIOS
INDÍGENAS E AFRO-
BRASILEIROS: SABERES
NECESSÁRIOS PARA A
FORMULAÇÃO DE
POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Maria de Lourdes Bandeira¹

¹ Doutora em Ciências Humanas, Professora do Curso de Mestrado em Educação – UNIC.

Pluralismo é um princípio gerador, túrgido de energia seminal de poderosa força formante². Como todo princípio, constitui um fundamento do conhecimento, norteia a estrutura do raciocínio lógico, baliza a conduta humana, implicando, portanto, uma dimensão moral e uma dimensão ética, na medida em que garante lastro para ancorar a reflexão sobre justiça, harmonia, sentido da vida humana.

A força formante do pluralismo como princípio, todavia, começa a espriar-se socialmente com o mal-estar que acometeu as sociedades contemporâneas, em meados do século XX, quando a humanidade se vê confrontada com o legado do horror nazi-fascista, espelho incômodo por refletir a barbárie encoberta e latente, de cuja força avassaladora a intolerância mostrou-se a chave de abertura das comportas da precária barragem civilizada.³

É nessa contingência de perplexidade e medo da incontrolável força da barbárie que o conceito de cidadania se ampliou em direção ao reconhecimento dos direitos específicos dos grupos étnicos, dos segmentos cultural e socialmente diferenciados, das minorias no contexto interno e externo de sociedades complexas e plurais, com o crescente deslocamento internacionalizado de massas de trabalhadores que o processo de globalização vem patrocinando radicalmente há várias décadas.⁴

Configura-se, desde então, uma dinâmica histórica do desenvolvimento social da cidadania que o pensamento e a prática educacional tardiamente vêm buscando sintonizar, instigados pelo diálogo fecundo com os movimentos sociais.

A educação concebida como prática social formadora em confronto com a concepção mercantil, utilitária e tecnicista que a subordina aos interesses do mercado, guiando-se pelo pluralismo como princípio educativo vai assumindo a diversidade como problema e como política.

A integração democrática das diversidades coloca-se então como finalidade educativa, o que requer incorporar a própria diversidade como episteme, ou seja, como enunciado referido ao território empírico das diversidades socioculturais em relação, no contexto hegemônico monoculturalista, constituindo um objeto de conhecimento positivo.

O entendimento da diversidade como episteme implica pois conferir-lhe visibilidade como objeto presente à inteligência, ao conhecimento, ao estudo, à reflexão

² Segundo Maffesoli (s.d.), força formante é aquela força social generativa, processual, dinâmica, contraditorial.

³ O adjetivo civilizada aqui utilizado remete ao sentido de civilização enquanto processo de humanização, de desenvolvimento social e cultural.

⁴ No caso da sociedade brasileira, tradicionalmente acolhedora de imigrantes, o fenômeno da migração de trabalhadores, como a dos 'brazucas' e 'dekasseguis', para os Estados Unidos e o Japão, atingiu patamares sem precedentes nas duas últimas décadas do século XX.

crítica dos problemas relacionais entre sujeito cognoscente e o próprio objeto conhecido (Bandeira, 1997).

A relação de alteridade que o contato entre diversidades circunstancia envolve uma dimensão política que remete ao campo dos direitos. A dimensão política do encontro entre “nós” e “o outro” ou “os outros” é inevitável e pelas implicações no plano dos direitos da pessoa *deve ser assumida com lucidez e ousadia*, como propõe Pierre Sanchis (1996: p. 37).

A dinâmica sociocultural que o direito à diferença instaura, requer a formulação de políticas educacionais que privilegiem o reconhecimento e o respeito à diferença, uma pedagogia da sociedade plural como pessoa coletiva, foco de ensino e aprendizagem do re-conhecimento e do respeito à diversidade, da com-vivência generosa, pro-ativa da ação cívica de integração democrática.

Em termos teórico-práticos uma política educacional integrativa das diversidades pressupõe vínculo forte entre educação e cultura e propõe uma pedagogia dialógica, na linha da pedagogia radical de Paulo Freire (1987, 1989).

A sociedade, através dos movimentos sociais, da ação de organizações não-governamentais comprometidas com projetos de integração social e política das diversidades, o próprio Estado ao percutir essas demandas estão articulando esforços para a construção dessa pedagogia, como evidencia a própria organização deste fórum.

Essas políticas são urgentes. Os atentados terroristas de 11 de setembro de 2001 que atingiram as torres gêmeas do World Trade Center, em Nova Iorque, e o Pentágono, em Washington, o conflito entre palestinos e judeus no Oriente Médio, outros tantos focos de intolerância em todo o mundo estão inflamando velhos e novos ativismos etnocentristas, incitando à barbárie, ao irracionalismo antropofágico e genocida. A sociedade brasileira, também racista e etnocêntrica, no plano interno vem enfrentando o desafio das suas realidades multidimensionais: a guerrilha urbana, gestada na exclusão e na pobreza; a improporável demanda de educação e escolarização multicultural, colocando a urgência de projetos políticos de integração democrática das diversidades.

Sem entrar na polêmica em torno da visão pós-moderna de cultura e linguagem, a bem de maior clareza, é importante ter presente que cultura e linguagem implicam comunicação humana. Como sistema simbólico, a cultura organiza o real e desenvolve ação sígnica. A cultura é a fonte das narrativas reguladoras que “fabricam” identidades imputadas (muitas vezes estigmatizadas), demarcam territórios, direcionam olhares.

A Cultura, mais do que acervo de traços, sistema cognoscitivo, visão de mundo, etos, é um processo intercomunicacional: criação e desaparecimento, estruturação e desestruturação, compartilhamento ativo ou abandono de visão de mundo etc. Também, e como uma cultura, identidade social não “é”, mas faz-se e desfaz-se constantemente. (Sanchis, 1996: 33)

Nesse movimento contínuo de fazimento e desfazimento, a cultura enquanto processo de humanização modula significados da vida social. Nas sociedades plurais coexistem diferentes matrizes culturais, diferentes idiomas culturais. Cada uma das culturas consigna uma visão de mundo, um quadro próprio de referência, seus próprios modos de pensar, de conhecer, de sentir, de fazer, de ser. Cada cultura desenvolve seus sistemas de classificação com que organiza o real em acordo com sua lógica simbólica.

Essa diversidade característica da sociedade plural, entretanto, tende a ser percebida em mosaico. Ao integrarem uma totalidade relacional, as diversidades são afetadas por ela. Embora se intercomunique, essa comunicabilidade é regida pelo ordenamento social de natureza etnocêntrica que estrutura as relações de alteridade em nossa sociedade. Os mecanismos de integração, assimilação, disjunção e troca, na medida em que orientados etnocentricamente, configuram uma dinâmica assimétrica, excludente.

Nesse cenário, a ação educativa que se pretenda integradora das diversidades há que levar em conta os discursos simbólicos que justificam as relações de alteridade, a forma e o modo como esses discursos se reproduzem ou de como enfatizam determinados fragmentos temáticos, oportunos em dada situação, momento ou contexto particular, sempre transformando a diferença em desigualdade.

O grande desafio de políticas educacionais afirmativas, para além de favorecer a produção dessa crítica cultural, de natureza seminal, é também instituir uma linguagem constitutiva de um imaginário cuja produção simbólica oriente uma relação conseqüente entre educação-subjetividade-voz-autoria-poder, em nível ideológico e em nível das práticas.

Esse desafio é tanto maior se se considerar que a questão do negro e a questão do índio, embora do ponto de vista da tradição histórica assimilacionista e do processo hegemônico de integração social apresentem muitos pontos em comum, também mostram profundas diferenças do ponto de vista do modo predominante de inserção na sociedade de classe, das regulações, da “fabricação” das identidades, da natureza dos processos de subordinação e dos mecanismos com que são operados, tanto no interior dos grupos como externamente.

A inserção predominante do negro na sociedade de classe se deu primordialmente como trabalhador analfabeto, estigmatizado pelo legado da escravidão, com pouca ou nenhuma qualificação. Exceção a essa tendência foi o modo de inserção dos negros com pertença a comunidades negras rurais que, na transição do trabalho escravo para o trabalho livre, estranharam o modelo e contestatoriamente procederam sua inserção como grupo social e culturalmente diferenciado.

A inserção do índio na sociedade de classe orientou-se de modo diverso. O modo predominante de inserção foi como grupo etnicamente diferenciado, de fora para dentro e/ou de dentro para fora. A inserção de índios como trabalhadores, embora ocorrendo, não se constituiu em tendência vultosa.

As regulações através das quais a nossa sociedade “fabrica” a identidade do negro são fundamentalmente vinculadas ao racismo e ao legado da escravidão. As regulações da identidade do índio se vinculam ao etnocentrismo associado à ideia de primitivo. Embora os índios tenham sido também escravizados, o legado da escravidão não os atingiu de modo tão radical como os negros.

O racismo é uma forma de etnocentrismo, todavia, associado mais diretamente à visão biologizada do evolucionismo social. O etnocentrismo e o racismo desumanizam, inferiorizam. O racismo comporta, porém, uma dimensão sutil de repulsão que o etnocentrismo generalista necessariamente não comporta. Embora o termo étnico *índio* assim como o termo *negro* tenham sido socialmente cunhados para apagar diferenças entre os diversos povos americanos e africanos, tornando-os um classificador de fração de classe, o índio concreto é de modo geral associado a uma etnia particular, sua pertença a um povo é reconhecida. O reconhecimento da diferença étnica permite que se reconheça também pertinência cultural. O termo caboclo se aproxima, do ponto vista social, cultural e político do termo negro. Ambos desenraízam, despojam e subtraem dos atores sociais concretos tradições, valores e práticas de suas culturas ancestrais.

As práticas e os valores culturais dos negros foram incorporados como produção nacional popular, reduzindo a diversidade dos afro-brasileiros à diferença racial, socialmente estigmatizada.

Conseqüentemente, entre as políticas educacionais de integração democrática das diversidades, algumas deverão contemplar problemas comuns à questão do negro e à questão do índio, outras deverão contemplar especificidades próprias de cada grupo.

Creio que essas políticas deverão privilegiar uma educação de cultura, através de campanhas massivas e intensivas de “fabricação” contra-hegemônica de identidades de negros e índios como atores sociais partícipes do processo de construção do País. Para isso, entretanto, tornam-se necessárias políticas afirmativas ostensivas de presença negra e presença índia nas mídias, de assunção às esferas decisórias, de cotas de vagas em escolas e, no caso dos negros, de quotas de empregos nas diversas atividades econômicas.

Algumas políticas educacionais, como sublinhei anteriormente, pretendem contemplar as especificidades das populações afro-brasileiras e das populações indígenas.

No caso das populações indígenas, a questão do bilingüismo continua sendo uma questão crucial. Muitos povos indígenas conservam sua língua, mas a tendência de perda é cada vez mais acentuada.

No início da década de noventa, sob os auspícios da Fundação Interfas, realizou-se em Buenos Aires um Encontro Interdisciplinar Internacional reunindo quase duas dezenas dos mais ilustres especialistas de diversos campos de conhecimento para refletir e dialogar sobre “Novos paradigmas, cultura e subjetividade”⁵.

⁵ Os resultados desse encontro foram organizados e publicados por Schnitman (1996).

Entre os temas articulados à questão mais ampla dos paradoxos no pensamento contemporâneo, coube a Ernst Von Glaseisfeld abordar “A construção do conhecimento”. Como recurso de exposição do modo de pensar construtivista, ele utilizou fontes de sua própria biografia para justificar seu interesse pelas teorias do conhecimento e, ao mesmo tempo, fazer um balizamento de aspectos que considera importantes para a compreensão do pensamento construtivista.

Von Glaseisfeld (1996: 76) conta que cresceu sem uma língua materna determinada. Teve inicialmente duas línguas maternas e como aprendeu em seguida mais uma, considera que foram três: “Cresci entre as línguas mais do que com uma em particular”.

Essa vivência lingüística peculiar permitiu-lhe uma experiência de linguagem e de visão de mundo incomum, projetiva do todo. Segundo ele, partindo dessa experiência vivida, ainda que em sendo particular, também constatou que uma criança aprende sem dificuldades duas ou três línguas, desde que as fale no cotidiano. Utilizando-as no dia-a-dia, passa sem problemas de uma língua a outra, de acordo com quem fale, sem se dar “conta de que fala com distintas pessoas em línguas diferentes”. À medida que cresceu, porém, essa “poliglossia” foi se tornando problemática, pois começou a perceber que cada língua comporta uma visão de mundo.

“Supondo que fale italiano, inglês e alemão, se dá conta de que quando fala italiano parece ver o mundo de maneira distinta do que quando fala inglês ou alemão. Advirto que não se trata simplesmente de uma questão de gramática ou de vocabulário, mas de uma maneira de contemplar o mundo”. (Von Glaseisfeld, 1996, p. 76)

Bem, este é um ponto de partida que me pareceu interessante para começar a pensar a questão que esta mesa propõe: “Valores civilizatórios indígenas e afro-brasileiros: saberes necessários para formulação de políticas educacionais”.

Os grupos indígenas que mantêm sua língua, através dela vêem o mundo, pensam e se comunicam. A língua é, portanto, um valor civilizatório essencial. Como, todavia, estão imersos num contexto plural, embora compartilhando um horizonte interno cultural e socialmente construído, esse horizonte de sua própria sociedade e cultura se inscreve num horizonte mais amplo, com outro idioma cultural que incorpora fragmentariamente, aprendido e apreendido no contato.

A escolarização entendida como um instrumento de aquisição do idioma cultural dominante, em que a escrita desempenha papel destacado na comunicação formal, de caráter institucional, impõe uma nova maneira de contemplar o mundo. Sob esse ângulo de visão, a educação escolar indígena coloca, de dentro para fora alguns problemas. Quero destacar três: a produção de sentido da educação escolar, a alfabetização na língua materna e em português, a interculturalidade e interdisciplinaridade no trabalho pedagógico.

No que concerne à produção de sentidos da escolarização, há por sua vez dois problemas a serem considerados, por seu entranhamento profundo no processo pedagógico. O primeiro pode ser enunciado em termos de a educação escolar ser exógena, estranha à tradição cultural de todos os grupos. Imposta ou conquistada, a educação escolar torna-se foco de produção de sentidos exógenos.

Há grupos com falantes bilíngües e falantes monolíngües (que falam exclusivamente uma língua, a língua do grupo ou a língua portuguesa), grupos que perderam a própria língua, mas são falantes de uma variação da língua semantizada pela cultura grupal. Num outro caso, de modo mais ou menos radical, todos esses grupos têm uma vivência de diversidade cultural, dispendo de uma linguagem própria, de um “idioma cultural” semantizado pelas experiências vividas na diversidade e na adversidade, enquanto grupo socialmente diferenciado.

O aprendizado da língua portuguesa aparece aos mais jovens como promessa de facilitação na resolução das tensões, dos problemas do contato e como uma espécie de passaporte de inclusão social, acedendo aos bens da cultura dominante.

A concepção de fundo implícita ou explícita nas falas de lideranças, de mulheres e homens índios, jovens e adultos que já tive oportunidade de ouvir é da educação escolar como instrumento de emancipação étnica, como ferramenta útil e necessária à redefinição do contato, configurativa de uma nova correlação de força, fortalecendo-os nos conflitos de interesse, reorientando conceitual e praticamente as suas relações com a fração local e regional da sociedade nacional e com as agências governamentais no sentido de superação da ideologia da integração assimilacionista ainda tão persistente.

A educação escolar como um vetor de empoderamento, um instrumento de orientação no emaranhado de organizações e agências, uma alavanca na ampliação de possibilidades de recursos, de melhor aproveitamento de oportunidades. Entendem que leitura e escrita são chaves com que podem mais facilmente destrancar portas, desatar nós, apreender nexos, enfim, transitar com mais desenvoltura pelos desvãos da organização jurídico-burocrática que se lhes apresenta como caixa preta impenetrável.

Essa visão instrumental de dentro para fora não leva em conta, todavia, a força formante da oralidade e da escrita. Por isso é oportuno considerar as reflexões de Walter Ong (1982) sobre oralidade e escrita. Ong distingue entre o pensamento e sua expressão na cultura oral e o pensamento e sua expressão na cultura escrita.

Para ele, o pensamento na cultura oral é *formulaico*, operado através de fórmulas fixas agregáveis, combináveis e recombinaíveis, sendo portanto *mnemônico*, comum (não individualizado). É um pensamento cuja metáfora pertinente é o *cadeidoscópio* em movimento⁶.

⁶ Lévi-Strauss (1996) já anteriormente havia lapidado a metáfora da bricolage, largamente utilizada por autores de diferentes disciplinas.

O entendimento desse caráter comum remete a Geertz, ao enfatizar a natureza do pensamento humano:

“O pensamento humano é rematadamente social: social em sua origem, em suas funções, social em suas formas, social em suas aplicações. Fundamentalmente, é uma atividade pública – seu habitat natural é o pátio da casa, o local do mercado e a praça da cidade.” (Geertz, 1978: 225)

A contribuição de Ong que me interessa ressaltar é a que ele mostra a escrita como uma tecnologia com impacto mental, na reestruturação do pensamento. A escrita, ao separar a palavra de seu meio expressivo, à sonoridade, meio vivo e dinâmico, provoca transformações na consciência.

Pensando a correlação escolarização–escrita como basilar, é relevante lembrar que a escrita é uma produção cultural cuja gênese e consecução processual estão historicamente distanciados de nossa experiência. O processo de aquisição, contrariamente, está intrinsecamente vinculado à nossa vivência individual, perdendo de vista que a escrita é uma tecnologia, um artefato de comunicação entre interlocutores distanciados. Os grupos indígenas parecem ter essa percepção, entendendo que a educação escolar implica, como requisito, a aquisição da escrita, o domínio da técnica de ler e escrever, como meio de acesso, de transmissão, de produção, de circulação e de consumo de informações e conhecimento. A escrita coloca-se, desse modo, não como requisito da escolarização, mas como fenômeno de escolarização em si mesma. Alfabetização indígena, tanto na língua materna, como em língua portuguesa, inicia um movimento profundo de culturalização. O domínio do meio, da ferramenta, do processo de escolarização se confunde visivelmente com ele, dificultando a percepção da escrita como tecnologia de reestruturação do pensamento.

Para os grupos sociais, com tradição da oralidade, a leitura do mundo não é estranha aos processos culturais, à educação da cultura, ao ensino-aprendizagem. A escrita todavia é estranha, por isso vista como instrumento, como uma entre outras tecnologias da cultura envolvente, com interesse especial por suas implicações e aplicações.

A escola, lugar de aquisição dessa tecnologia, de aprendizagem de seus usos e funções é valorizada com ou por ela. Concebe-se escrita como instrumental adaptativo, manipulável no interesse da auto-determinação na situação de contato.

É relevante sublinhar que essa abordagem de dentro para fora, dessa concepção instrumental, não reduz a educação escolar à escrita. Percebe-se a escola para além dela, como meio de acesso a outros modos de conhecer. Entende-se, no entanto, que a escrita é meio de mobilização e dinamização de processos de inteligibilidade.

Atentando-se para a relação dialética entre comunicar e conhecer, a comunicação em língua portuguesa permite ao índio melhor trânsito em nossa sociedade. Pensando do interior de seu grupo étnico, comunica-se com o espaço mais amplo da sociedade nacional,

com ele constituindo uma “comunidade de comunicação” e “de argumentação” (Cardoso de Oliveira, 1998; Ricoeur, 1987).

A textualização implica formalização do pensamento, construção de um discurso disciplinado, tecnicamente de articulação mais difícil, porquanto balizado por categorias estranhas ao próprio idioma cultural. O texto assume a feição de versão, concebida a partir da estrutura narrativa própria do idioma da cultura. À medida em que se apreende a estrutura narrativa normativa da língua portuguesa, abre-se caminho à “comunidade de comunicação”.

Quero, portanto, defender a aquisição da escrita enquanto um valor civilizatório próprio, tal como valorizada no meio indígena que reclama uma política educacional mais ousada, permissora e promotora de estrutura e organização do ensino efetivamente diferenciadas, em que o formato, a duração dos ciclos respeitem os ritmos próprios da cultura indígena.

A política educacional, respeitando esse valor, proverá a educação escolar indígena de recursos e meios adequados. Um grupo interdisciplinar composto de antropólogos, lingüistas e pedagogos é indispensável. Há antropólogos e lingüistas que etnocentricamente se crêem mais competentes para lidar com a aquisição da escrita, com a alfabetização. Essa é uma visão centrista, elitista. Antropólogos e lingüistas são competentes nas suas disciplinas e eles são indispensáveis nesse grupo, mas não podem prescindir do saber e da prática pedagógica. Os pedagogos alfabetizadores são indispensáveis numa equipe de assessoria à educação escolar indígena.

O grafismo como linguagem, presente no artesanato indígena, na pintura corporal, é uma técnica elaborada de traçados significativos, ainda que estandardizados, peculiar a cada grupo. A maneira própria de traçar uma linha, um ponto, de desenhar, engloba a prática de elaboração de traçados sem qualquer significação, técnica essa que em qualquer povo com escrita se utiliza na fase preparatória da sua aquisição. A partir do grafismo peculiar do grupo, pode-se na linha construtivista (de Vygotski, por exemplo) trabalhar melhor a aquisição da escrita na alfabetização. É claro que o grafismo é aqui referido como modo de traçar e como suporte simbólico. A escrita e a leitura se fazem e se refazem, a partir de experiências, de vivências, utilizando saberes próprios. A alfabetização como processo assim orientado deslizará para o ensino – aprendizagem de outros saberes disciplinares da biologia, da matemática, da geografia, da história etc.

No que concerne a valores civilizacionais afro-brasileiros, quero ater-me a uma questão que me parece fundamental: a da vitimação redutora da diferença das famílias e grupos negros à desigualdade social. O negro torna-se representativo da alteridade, mas essa alteridade não é alcançada,⁷ pois na ordem do simbólico toda produção cultural afro-brasileira, como referi anteriormente é nacional-popular, logo o negro não é reconhecido como sujeito de sua história, de sua cultura, nem como protagonista de uma

⁷ Paula Monteiro (1996) faz uma reflexão muito interessante sobre essa problemática, em relação ao índio.

luta constante pela conservação e criação de valores e práticas culturais próprios, que embora tenham se difundindo no meio social mais amplo, têm seus nexos profundamente vinculados à ancestralidade de grupos e famílias negras, às matrizes culturais africanas que sua existência continua de alguma forma expressando, por nelas se enraizarem focos de produção simbólica pregnantes à visão de mundo, ao *ethos* específico do grupo familiar, do grupo de vizinhança, da comunidade rural ou urbana, enfim dos grupos sociais negros.

Os valores civilizatórios da inventiva negra, criando e recriando técnicas empíricas, modos de fazer, modos de associatividade, de construção de identidade, de cognição, de sensibilidade, enfim, modo de ser no mundo com os outros são repertoriados na vivência desses grupos.

Políticas educacionais, fundadas nesses valores civilizacionais, deverão ser definidas por negros, pois eles têm uma sensibilidade especial para captar os imaginários que regem sua resistência, como sujeito de sua própria história social, encoberta ao olhar estritamente focado na dialetização estrita dominação/subordinação. Analisar a resistência cultural das populações negras como conformismo e conservadorismo é pensar poder-se reduzir a cultura à ideologia. Não foram os opressores que desenvolveram um arsenal de técnicas e mecanismos de abertura de espaço de produção e reprodução de práticas em termos de localidade, de especialidade, de ritmos e de tempos, como em termos sociais e culturais. Se no contexto das relações raciais a herança da escravidão, a subordinação imposta (e às vezes aquiescente) silenciam, imobilizam, invisibilizam o negro, no contexto das relações de alteridade o negro se move, resiste, fala, grita, torna-se visível através de suas produções e ações configurativas de espaços de autonomia, de proposição, de reformulação, de decisões.

O problema educacional se coloca então em termos de racismo e anti-racismo, melhor dizendo, em termos de metamorfismo da democracia racial. As mudanças de forma e de estrutura da democracia racial apontam hoje para a emergência de uma nova onda de velamento do racismo pela obstrução do tratamento da questão racial em termos de ruptura dos nexos que a mantém primordialmente referenciada à cultura, à etnicidade, avançando no sentido de referência à raça como construção simbólica determinante no acesso às oportunidades sociais (Costa, 2002). É nesse sentido que as políticas de ação afirmativa apontam. E é na contramão dessa diretriz que apontam os argumentos contrários, fundados na democracia racial metamorfoseada.

Venho trabalhando, nos últimos vinte anos, com grupos de afrodescendentes e o que com eles tenho aprendido me autoriza e me exige insistir que o Estado e suas esferas de poder reconheçam que eles são os atores sociais mais bem credenciados à formulação de políticas educacionais pró-ativas.

Entendo oportuno, todavia, anotar algumas considerações com base em dados e indicadores que, embora já bem conhecidos, continuam convidando-nos a explorar suas percussões socioculturais.

Romão (2000) mostra, em estudo sobre política de reversão da educação racista, que a Lei de 1837 que dispunha sobre direito à instrução pública, no Rio de Janeiro, proibia a educação dos afrodescendentes. Em nossos dias, se a proibição legal deixou de ter validade, o racismo, o centralismo cultural do currículo, a naturalização da relação perversa pobreza e cor, tanto no meio escolar como nos processos pedagógicos, aliados a outros condicionantes sócio-econômico-culturais, favorecem a exclusão na medida em que fadaram ao insucesso, obstaculizando o acesso de negros/as a cursos superiores, a melhores postos no mercado de trabalho, a níveis salariais compatíveis com o cargo ou função, enfim, a mais espaço no sistema de posições.

De acordo com o IBGE (Censo de 1991), os afrodescendentes são 45,3% da população brasileira. De acordo com Carvalho e Segato (2002), o acesso da população negra à educação apresenta o seguinte quadro:

- o analfabetismo atinge 20% de negros (contra 8,3% de brancos);
- o analfabetismo funcional atinge 46,9% de negros (contra 26,4% de brancos);
- 75,3% de adultos negros não completaram o ensino fundamental (contra 57% de brancos);
- 84% de jovens negros de 18 a 23 anos não concluíram cursos de nível médio (contra 63% de brancos);
- 3,3% dos jovens negros concluíram curso de nível médio (contra 12,9% de brancos);
- 2% de jovens negros têm acesso à universidade (contra 98% de brancos).

Carvalho e Segato oferecem outros indicadores relativos a anos de estudo, expectativa de vida, posição no sistema ocupacional, todos desfavoráveis aos negros.

Alguns desses indicadores são particularmente instigantes: os afrodescendentes têm menos 2,3 anos de estudo do que os brancos pobres, têm menos 6 anos de expectativa de vida e têm os piores salários. Ora, esses dados colocam em xeque a pertinência do aporte teórico marxista, como referência suficiente na abordagem da diversidade como problema da e na educação do negro.

O capital, como se sabe, não é em si racista, mas o modo capitalista de pensar incorpora o racismo às relações sociais de produção. Todavia, os conceitos de classe social e de ideologia não dão conta de explicar a situação dos afrodescendentes que os indicadores de acesso à educação nos revelam.

As abordagens da teoria da educação como política cultural referenciadas no multiculturalismo crítico podem contribuir com algumas pistas que apontem possibilidades transformadoras.

Discutindo a tendência de se explicar a cultura *mediante uma generalização descritiva como uma vasta organização homogênea*⁸ Garcia Castaño et al. (1997) deslocam o foco de inteligibilidade (em nível de percepto e concepto) da unidade abstrata da cultura

⁸ Tradução livre do original em espanhol.

para o real concreto das sociedades urbanizadas. Essas sociedades não são monoculturais, são multiculturais. Seus membros têm uma versão particular da cultura e suas versões são diferenciadas. Os autores trabalham com a idéia de *diversidade organizada*, ou seja, com a idéia de que as diversas versões, conquanto diferentes, são convalidáveis, na medida em que o habitar um mundo multicultural compartilhado permitiu-lhes desenvolver competências em várias culturas e apreender esquemas mutuamente inteligíveis.

“Cada indivíduo tem acesso a mais de uma cultura, isto é, a mais de um conjunto de conhecimentos e padrões de percepção, pensamento e ação. Quando adquire essas diversas culturas nunca o faz completamente: cada indivíduo só adquire uma parte de cada uma das culturas a que tem acesso em sua experiência”. (Garcia Castaño et al., 1997, p. 239)

Ao fazerem a extensão dessa compreensão à educação, os autores procuram mostrar que a educação multicultural constitui uma forma de antropologia social aplicada a ser desenvolvida como processo de produção de crítica cultural, potencializadora de uma reflexão social, de uma visão clara do ordenamento das diferenças na totalidade relacional, de modo a facilitar e estimular uma interculturalidade pró-ativa de inclusão democrática.

Através da produção de crítica cultural tanto nas escolas, como no meio social mais amplo, busca-se favorecer a circulação de conteúdos e valores da cultura negra no processo de escolarização, não como conteúdos e valores específicos, o que tenderia a estereotipia, mas como expressão da pluralidade característica da nossa formação social. Os conteúdos e valores negros, ensinados e aprendidos como intrínsecos à multiculturalidade brasileira referem a cultura negra como geradora e provedora social de conhecimentos que integram o nosso patrimônio comum, relativizando-se a cultura branca como centralidade do saber, da racionalidade.

O que a prática educativa fundada na crítica cultural pode demonstrar é que os diferentes grupos humanos que compõem a nossa diversidade são produtores de cultura. Os negros, além de serem produtores também transmitem e desenvolvem um conhecimento sobre sua cultura, podendo explicá-la e interpretá-la e igualmente, a partir dela, explicar e interpretar nossa sociedade, nossa cultura, nossa pluralidade.

Ressaltando que **diferenciar** não equivale a **discriminar** e que **diversidade** não equivale a **desigualdade**, Garcia Castaño, Pulido Moyano e Montes Del Castillo nos ensinam que *educar desde e para a multiculturalidade consiste em promover a tomada de consciência sobre as distinções que estruturam a percepção dos seres humanos e sua presença no mundo* (Garcia Castaño et al., 1997, pp. 247-8).

Isto quer dizer que não basta o Estado, através da lei, determinar que as escolas ensinem conteúdos e valores afro-brasileiros. É essencial que promova políticas afirmativas. Dentre essas políticas, a de cotas de vagas nos vestibulares e a de emprego, do ponto de vista da Educação, são essenciais e inadiáveis.

As cotas de vagas para estudantes negros nos cursos de ciências básicas, nas licenciaturas e na pedagogia são imprescindíveis à educação multicultural crítica.

O sistema educacional tem necessidade urgente de equilibrar a presença de professores/as negros/as em seus quadros, em todos os níveis de ensino, em todos os cargos e funções, nas atividades fins e nas atividades meio, para se garantir a pluralidade como princípio do pensado, do vivido, das decisões, das ações, do fazer, dos planos e da execução e como episteme da/na construção de conhecimentos, ou seja, como já disse anteriormente, para sua presentificação como fulcro de processos de inteligibilidade e de formalização do pensamento.

As cotas de emprego podem garantir, no plano da educação, além do reconhecimento formal de credenciais dos/as intelectuais negros/as de sujeitos do processo de formação e de ensino, fomentam a ampliação do número de cientistas e de autores/as negros/as. Sem o concurso de professores/as e pesquisadores/as negros/as em todas as esferas da produção escolar, como resolver efetivamente a problemática dos livros didáticos sob o enfoque da diversidade, da multiculturalidade? Essa questão há tanto tempo identificada, problematizada, estudada, debatida, continua em aberto, permanecendo sem resolução, pois demanda políticas específicas, trabalho colaborativo transdisciplinar.

Colaborativamente nós educadores/as índios/as, negros/as, e de outras expressões da diversidade enfrentaremos com mais pertinência o desafio da educação multicultural. Sabemos que a educação multicultural não se circunscreve à introdução de noções sobre diversidade cultural, ou de conteúdos culturais diversos atomizados na proposta curricular. Todos nós somos instados a percutir em nossa ação educativa, em nossas práticas pedagógicas a compreensão do modo como a relação entre diferentes se apresenta em nossa sociedade, fundamentada na diversidade e perspectivada na transformação como possibilidade. Colaborativamente buscaremos conceber e praticar educação como política cultural, balizando-a no que a diferenciação pode fazer às pessoas, no que a diversidade étnico-cultural pode trazer à escolarização, no que a escola pode fazer à inclusão democrática, principalmente no que concerne à consciência do multiculturalismo como experiência humana comum, normal, que exige a compreensão crítica das culturas, fundadora de um discurso de relativização (inclusive da própria cultura) articulado a ações afirmativas, como trajetos necessários de educação cívica e cidadania.

Bibliografia

BANDEIRA, M. L. *Educação e Diversidade Cultural: Interculturalidade como episteme*, in: *Cadernos de Educação*, UNIC, nº 0, 1997 (pp. 15-33).

_____. *Formação de Professores Índios: Limites e possibilidades*, in: Urucum, Jenipapo e Giz: a educação indígena em debate. Cuiabá: Entrelinhas, 1997 (pp. 35-48).

_____. *Antropologia 4. Diversidade e Educação*. Cuiabá(MT): EdUFMT, 1995.

- COSTA, S. *Formas e dilemas do anti-racismo no Brasil*, in: SILVA, J.P. (Org.) *Crítica Contemporânea*. São Paulo: Anna Blume, 2002 (pp. 107-127).
- CARDOSO OLIVEIRA, R. C. *O Trabalho do Antropólogo*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Ed. UNESP, 1998.
- CARVALHO, J. J. de & SEGATO, R.L. *Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília*. Brasília(DF): Departamento de Antropologia da UnB, 2002.
- GARCIA CASTAÑO, F.J., PULIDO MOYANO, R.A. & MONTES DEL CASTILLO, A. *La educación multicultural y el concepto de cultura*, in: *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 13 – Educación Bilíngüe Intercultural, 1997, pp. 223-256.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989
- GEERTZ, C. *Interpretação das Culturas*. São Paulo: Zahar, 1987.
- GLASEISFED, E. “A construção do conhecimento”, in: SCHNITMAN, D.F. (Org.) *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 (pp. 75-92).
- LÉVI-STRAUSS, C. *La Pensée Sauvage*. Paris: Plon, 1996
- MAFFESOLI, M. *O Conhecimento do Quotidiano*. Lisboa: Vega, sd.
- MONTERO, P. “Diversidade Cultural: Inclusão, exclusão e sincretismo”, in: DAYRELL, J. (Org.) *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996 (pp. 39-61).
- ONG, W. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London/New York: Methuen, 1982.
- RICOEUR, P. *Teoria da interpretação: O discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- ROMÃO, Jeruse. *Educação democrática como política de reversão da educação racista*, in: *Anais Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata*. Brasília: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, 2001.
- SANCHIS, P. “A crise dos paradigmas em Antropologia”, in: DAYRELL, J. (Org.) *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996 (pp. 23-38).
- SCHNITMAN, D. F. (Org.) *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**EXPERIÊNCIA INOVADORA
O CEAFFRO: PRESSUPOSTOS E
METODOLOGIAS**

Valdecir Nascimento¹

¹ Valdecir Nascimento – Coordenadora Geral do CEAFFRO, Ativista do Movimento de Mulheres Negras, mestranda em Educação e Contemporaneidade na UNEB – Universidade do Estado da Bahia.

O Ceafro é um programa de educação e profissionalização de adolescentes e jovens negros vinculados ao Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), órgão suplementar da universidade Federal da Bahia (UFBA/Brasil). Sua missão é o combate a todas as formas de racismo e promoção da igualdade de oportunidades entre negros e não-negros, por meio de ações de educação e profissionalização direcionadas à juventude negra, com foco no resgate da identidade racial e da auto-estima, como elementos estruturantes na construção da cidadania do povo negro.

A proposta do Ceafro se insere no contexto das diversas ações que vêm sendo desenvolvidas por organizações do movimento negro, a partir da década de 80, na perspectiva de se constituir como referência educacional e de qualificação profissional para adolescentes e jovens negros e formação de professores no combate ao racismo, como também desenvolver uma proposta pedagógica e metodologias que atendam ao perfil da comunidade negra.

A proposta pedagógica do Ceafro² tem como especificidade a incorporação da cidadania, enquanto aspecto fundamental para o desenvolvimento pessoal e social do público deste programa – jovens negras (os) professoras (es) –, investindo na reconstrução de sua identidade racial, no fortalecimento da auto-estima, na compreensão dos mecanismos de sofisticação do racismo na sociedade brasileira e no como atuar para sua superação. Trata-se de ações educacionais e de formação de professores que visam à:

- a) construção de uma pedagogia que, através de novas estratégias metodológicas e curriculares, assegure o resgate da identidade e da auto-estima do jovem negro a partir dos referenciais socioculturais e históricos dos africanos e seus descendentes no Brasil;
- b) instituição do espaço de reflexão sobre a cidadania do ponto de vista do povo negro e de como a educação se constitui em instrumento para tal; e
- c) formação de educadores da rede pública de ensino, para que desenvolvam práticas pedagógicas que contemplem a diversidade racial.

Na proposta do Ceafro a reconstrução da identidade racial e reforço da auto-estima são pressupostos básicos para a formação da cidadania dos jovens e professores negros. Cidadania essa que lhes assegura a percepção de si e do outro, fundamentada nos valores éticos, filosóficos e estéticos da diversidade cultural.

² Pedreira Nascimento, Valdecir - A identidade racial na formação profissional do jovem negro – In: Educação, Racismo e anti-racismo – a cor da Bahia, da UFBA, 2000, Ceafro.

A metodologia utilizada para trabalhar esses elementos tem por princípio identificar e desvendar fatos e contextos históricos que dizem respeito à população negra, referências civilizatórias africanas, pesquisas e entrevistas com representantes da religião afro-brasileira e instituições que preservam, discutem e reafirmam os referenciais culturais dos descendentes de africanos, ausentes dos conteúdos disciplinares da escola regular, das disciplinas nos cursos de graduação, dos livros didáticos, etc. Conteúdos esses considerados pelo Ceafro como fundamentais para reconstrução de referências identitárias.

O resgate da auto-estima do jovem negro passa pelo fortalecimento do seu autoconceito; assim, é fundamental que o jovem negro retome a confiança na sua capacidade intelectual e, consciente de que possui fragilidades acumuladas graças a uma história educacional frustrante, não é pouco inteligente, mas sim foi mal trabalhado, teve acesso restrito aos bens culturais que seu povo ajudou a construir.

A proposta de formação do Ceafro considera que é importante a participação dos jovens nos processos educativos em que estão envolvidos, pois se aprende de modo mais significativo na medida em que os conhecimentos fazem sentido para ele e não apenas para o professor. São de fundamental importância, desse modo, os conhecimentos prévios dos alunos e suas experiências socioculturais.

Por outro lado, identificar e construir coletivamente com os alunos a história do processo da existência da comunidade, da cidade e do País, enfatizando o papel dos atores envolvidos neste processo, estabelecendo referências com os seus antepassados, a partir da revisão na historiografia oficial, possibilita ao aluno compreender-se enquanto sujeito ativo, com capacidade de transformar o seu cotidiano.

Os resultados alcançados nos primeiros cinco anos junto aos alunos, no que diz respeito ao fortalecimento da identidade e auto-estima, a apreensão dos conteúdos, a análise crítica, a relação professor x aluno e a ampliação das expectativas dos jovens, credenciou o Ceafro a apresentar essa experiência como proposta para formação de professores da rede municipal de ensino de Salvador, com vistas a construir um espaço educacional plural, no qual a diversidade humana seja eixo central, onde o/a jovem negro/a sejam sujeito da sua história.

Vale ressaltar que o Ceafro sempre teve como perspectiva ampliar sua atuação para o âmbito das escolas públicas, pois nela se reproduz a inferiorização das crianças e jovens negros(os), a partir dos estereótipos e estigmas que desestruturam a identidade e auto-estima desses alunos desde os primeiros anos de estudos.

Nas escolas públicas, onde os negros são maioria, os instrumentos utilizados para avaliar índices de aprendizagem e desempenho dos alunos não estão adequados à realidade e os dados coletados vêm perpetuando um discurso sobre a evasão e repetência, que atribuem a responsabilidade desses resultados aos alunos e professores. O mais agravante deste quadro é o processo de estigmatização resultante dessas análises, que identificam a incapacidade dos alunos negros em apreender e a falta de compromisso dos profes-

sores em ensinar, isentando, assim, o Estado de sua responsabilidade e tirando o foco da discussão em torno do modelo de educação que não contempla a diversidade humana.

A escola é um dos espaços de socialização dos indivíduos. É através dela que os alunos desenvolvem o senso crítico, aprendem valores éticos e morais que regem a sociedade. A escola tem como responsabilidade ampliar os horizontes culturais e expectativas dos alunos numa perspectiva multicultural. É na escola que aprendemos a conviver com as diferentes formas de agir, pensar e se relacionar, portanto ela deve refletir essa diversidade.

O sistema educacional brasileiro precisa considerar esses elementos enquanto essenciais na formação das crianças e jovens, pois a escola enquanto espaço plural e diverso necessita construir pressupostos teóricos que reconheçam e dialoguem com a diversidade cultural presente na sociedade, enriquecendo assim o cotidiano escolar e formando cidadãos atuantes e cientes do seu papel social, indivíduos que têm por princípio o respeito às diferenças e compreende que a humanidade é diversa.

Vários estudos que relacionam negro e educação³ apontam para a ausência de referenciais civilizatórios africanos no cotidiano escolar, que produz como resultado a desestruturação da identidade e auto-estima das crianças negras.

Entretanto, é preciso mergulhar no que ainda existe do legado cultural africano, entendendo os seus símbolos, significados e a riqueza que essa cultura pode trazer no sentido de olharmos a humanidade de outra forma, pois *“para o homem da tradição, existir não significa simplesmente viver, mas pertencer a uma totalidade”*⁴.

O Ceafro, ao ampliar o seu raio de ação para rede municipal de ensino, acredita que produzirá resultados reais, no que tange ao desenvolvimento da consciência crítica, do interesse, da participação e da auto valorização das crianças e dos adolescentes que convivem com dificuldades na escola, relacionadas a sua condição racial.

A construção da proposta de formação de professores em Pluralidade Cultural desenvolvida pelo Ceafro, tendo como público principal as escolas do município de Salvador, exigiu que se desencadeasse um processo de reflexões, incluindo grupo de estudo, discussão com especialistas do tema, formação continuada da equipe, identificação do papel político dessa proposta, inclusive a importância de compreendermos a subjetividade existente no processo de construção do conhecimento das diversas culturas e a necessidade de uma nova abordagem no que diz respeito ao pensar pedagógico a partir de referências dos nossos antepassados, fazendo uma analogia com os espaços onde serão desenvolvidas as formações e os sujeitos que serão envolvidos.

Como resultado deste processo identificamos três princípios que, articulados entre si, correspondem à perspectiva de mundo dos descendentes de africanos no Brasil,

³ Ideologia do embranquecimento na educação brasileira e proposta de reversão, de Ana Célia da Silva; Ação educacional na construção do novo imaginário infantil sobre a África, de Ronilda Ribeiro; Ile Aiyê: uma dinâmica de educação na perspectiva cultural afro-brasileira, de Maria de Lourdes Siqueira, dentre outros.

⁴ Sódre, Muniz - in: AGADA – Dinâmica da Civilização Africano-Brasileira.

buscando como resultado produzir nos atores envolvidos, aqui identificados como as professoras e professores, a reconstrução de valores e princípios balizados neste legado cultural.

Os princípios norteadores da formação aqui apresentados: ancestralidade, identidade e organização são fundamentais para a proposta de formação de professores em pluralidade cultural. É fundamental entender como esses princípios se constituem como matriz civilizatória dos descendentes de africanos, sua visão de mundo, a forma de se relacionar com o outro e o respeito à diversidade.

**PROPOSTAS E RECOMENDAÇÕES
DO COLETIVO DE PROFESSORES
DOS NEABs (NÚCLEOS DE
ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS)**

José Jorge de Carvalho – UnB

I – Sobre o encontro

O presente texto apresenta, de forma sucinta, um conjunto de propostas e recomendações sobre ações afirmativas para a população negra no Brasil, formuladas pelos participantes do Encontro Nacional sobre Ações Afirmativas nas Universidades Públicas Brasileiras. Esse encontro formou parte do I Fórum “Diversidade na Universidade”, realizado em Brasília, de 10 a 13 de dezembro de 2002, e organizado pelo programa de idêntico nome, ligado à Secretaria de Ensino Médio, do Ministério de Educação.

O encontro reuniu 19 professores de 10 universidades federais, 4 estaduais, da PUC-MG e da UCAM, 17 dos quais são negros. Todos eles, sem exceção, são lideranças em suas universidades, na discussão, fundamentada nas suas pesquisas na área de Educação e Ciências Sociais, sobre a dificuldade de inserção dos negros no nosso sistema universitário e a discriminação racial crônica nesse ambiente.

O encontro foi realizado nos dias 12 e 13 de dezembro de 2002, na Sala dos Conselhos da Reitoria da Universidade de Brasília. Cada um dos palestrantes apresentou uma descrição básica da situação dos NEABs e do estado da discussão sobre ações afirmativas nas suas respectivas universidades. Somente essa troca rica de informações já nos permite agora pensar em ações de fortalecimento dos NEABs em escala nacional. No dia 13, após a última sessão formal de apresentações, reunimo-nos no Hotel San Marco para, em primeiro lugar, realizar uma reunião de trabalho dedicada exclusivamente a sistematizar as propostas aqui redigidas; e, em seguida, participar da sessão plenária do I Fórum “Diversidade na Universidade”, ocasião em que lemos um resumo de nossas propostas e recomendações. Para a sessão de sistematização das propostas contribuíram também vários colegas que haviam participado como ouvintes das sessões do encontro, daí seus nomes serem incluídos na lista do coletivo dos NEABs. Incluímos, ainda em anexo, o programa do encontro, como mais uma informação sobre a sua representatividade na academia brasileira e a sua escala nacional de atuação.

Conforme esclarecemos no início, o presente documento é ainda uma versão preliminar das conclusões do encontro. Nossa intenção principal, ao apresentá-lo nesse formato, é contribuir, de um modo informado, para a consolidação do Programa Diversidade na Universidade, na expectativa de que o governo que agora se inicia assumirá de uma vez por todas a urgência de promover a integração racial nacional e étnica no e através do ensino brasileiro, e, em particular, nas universidades, por meio de projetos de preparação, acesso e permanência de índios, negros e demais populações socialmente

excluídas, de modo a promover, efetiva e definitivamente, um ambiente de diversidade nas nossas universidades, ainda tão escandalosamente brancas e elitizadas.

II – Sobre os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs)

1. Como primeira tarefa, o coletivo de professores sugere que o Programa Diversidade na Universidade promova um mapeamento nacional dos NEABs e instituições equivalentes, com endereços, telefones, e-mail, nomes, perfil de atuação, histórico e trajetória acadêmica até hoje, como subsídio para a formulação das novas ações de apoio.
2. O programa deve fortalecer os NEABs ou organizações semelhantes que existem atualmente nas universidades brasileiras, públicas e privadas, e estimular a criação de outros, de modo a que, no final de 2003, todas as universidades federais e estaduais do País contem com um núcleo de estudos dedicado à problemática afro-brasileira. Nossa compreensão é de que os NEABs são justamente o tipo de instituição acadêmica que mais poderá ajudar a gerar um clima de diversidade nas universidades. Para tanto, o programa deverá apoiá-los com bolsas para alunos negros e auxílio de pesquisas para os professores e alunos, de modo a que os NEABs possam ser, de fato, ponto de difusão de idéias e reflexões sobre a integração racial e a cultura afro-brasileira.
3. Em contrapartida a esse apoio recebido pelo MEC, os NEABs se disporão a estabelecer convênios com o Ministério para a formação continuada de professores de ensino médio da rede pública. Os NEABs ofertarão cursos de História da África, História da Cultura Afro-brasileira, Diáspora Africana nas Américas e Relações Raciais no Brasil, tão necessários para a formação pluralista de nossos estudantes. Esses cursos podem adquirir formatos vários, tais como ciclo de palestras, seminários, cursos de extensão e pós-graduação *latu sensu*. Nossa recomendação surge num momento especialmente oportuno, visto que o Presidente da República e o Ministro da Educação acabam de sancionar a Lei nº 10.639, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira, nos níveis fundamental e médio.

Como no caso do mapeamento dos NEABs, os projetos de articulação com o segundo grau devem ser precedidos de um levantamento de experiências já existentes em várias universidades. Damos alguns exemplos.

- a) A Universidade Cândido Mendes (UCAM) já oferece um curso de pós-graduação *latu sensu* para professores de História da rede pública de ensino. O curso é financiado inteiramente com recursos da Secretaria

Estadual de Educação do Rio de Janeiro, que também se ocupa da seleção dos candidatos.

- b) A Universidade Federal Fluminense (UFF) também promove cursos similares, com o apoio da Fundação Ford, nos quais os professores da rede estadual recebem bolsa e material didático.
 - c) O Centro de Estudos Afro-orientais (CEAO), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), já oferece, no Mestrado de História, um curso de especialização em Educação e Desigualdades Raciais. Esse curso tem como finalidade fortalecer os professores de ensino médio no combate ao racismo na sala de aula, e ao mesmo tempo construir as bases para o início de um diálogo sobre o tema no interior da universidade. É também financiado pela Fundação Ford, porém espera-se que ele se torne um curso da UFBA e não somente do CEAO.
4. Na mesma linha de ampliação da formação dos estudantes brasileiros, o MEC deve desenvolver uma reflexão séria sobre o atual currículo dos cursos das nossas universidades, caracterizado por um eurocentrismo quase absoluto. Como nos casos anteriores, seria mais produtivo que nos baseássemos nas experiências já existentes, como é o caso do Centro de Estudos Afro-orientais da UFBA, que já promove cursos sobre História da África.

Entendemos que após o acesso de estudantes negros através das cotas, o currículo da universidade brasileira não pode se manter o mesmo e os NEABs e outros centros de estudos equivalentes poderão desempenhar esse papel de ajudar a repensar o currículo eurocêntrico atual e propor um currículo que contemple de fato a nossa diversidade histórica, social, racial, étnica e cultural.

III – Sobre a presença de estudantes negros no ensino médio

1. Na formação de professores para a rede pública, é notória a ausência de informação qualificada sobre a questão racial no currículo dos cursos. Em algumas universidades, o tema aparece como disciplina seletiva, porém devemos contar com uma disciplina que trate dessa questão em todos os cursos de formação de professores, tomando em conta as várias dimensões da questão: o aspecto histórico, da construção do racismo no Brasil; o aspecto sociológico, do modelo de discriminação racial específico que enfrentamos atualmente; o papel da intervenção didática em face da discriminação racial; e a questão da identidade, que toca a dimensão psicológica do racismo. Todas essas dimensões devem ser trabalhadas simultaneamente para se chegar a uma transformação do ambiente escolar como um local de fato integrado racialmente e deveras aberto à diversidade. Podemos ressaltar aqui a

coincidência entre nossa proposta do tratamento multidimensional da questão racial e os aspectos listados no conteúdo programático do curso obrigatório sobre História e Cultura Afro-brasileira definido pela Lei nº 10.639.

O ideal seria contar com uma disciplina obrigatória, que desse conta de cobrir todas essas dimensões e, ao mesmo tempo, incluir a temática racial em disciplinas específicas das diversas áreas do saber acadêmico. No caso dos cursos de licenciatura, enfatizamos que o racismo é um problema da educação brasileira como um todo e por isso todos os profissionais de educação estão obrigados a se preparar sobre o assunto. Todos terão inevitavelmente que se relacionar com alunos negros e não podemos admitir pedagogos que excluam alunos ou que não sejam capazes de intervir face à sua exclusão no ambiente escolar.

2. O MEC deverá instituir uma Comissão de Ensino para a População Negra nos moldes da comissão existente para a população indígena. Essa comissão deve trabalhar em todos os graus do ensino: fundamental, médio e superior. É comum o MEC produzir orientações pedagógicas importantes para o combate à discriminação e o professor na sala de aula não possui os elementos formativos suficientes para resolver os eventuais problemas de discriminação e assim cumprir as mudanças propostas e desejadas pela sociedade.
3. Falando em termos de diversidade na produção de material didático, o contraste com a atenção dada pelo MEC à educação dos índios pode ilustrar o descaso do governo a respeito das especificidades da educação dos negros. Enquanto existem mais de cem cartilhas de ensino fundamental voltadas para os índios, não temos nenhuma voltada para a população negra. Se o MEC finalmente se dispuser a difundir livros sobre o tema, é conveniente partir da produção que já temos, ao mesmo tempo em que estimule a elaboração de novos materiais. Por exemplo, o livro *Superando o Racismo na Escola*, publicado com o apoio do MEC, já se encontra na 3ª edição e ainda não foi distribuído nas escolas, tal como havia sido a promessa do Ministério. Sugerimos que a próxima edição já seja distribuída nas escolas de todo o país. Igualmente, já existem outros livros que também poderiam ser distribuídos em regime de co-edição.
4. O Programa Diversidade Universidade deve ser política pública brasileira e não financiado apenas com verba estrangeira vinculada a programas especiais. A partir das decisões da III Conferência Internacional Contra o Racismo de Durban, em 2001, uma parte resultante de todas as verbas de convênios internacionais que cheguem ao Brasil em forma de empréstimo (seja pelo BID, pelo Banco Mundial ou outras agências) deve incluir obrigatoriamente temas como a re-escrita da história em nações plurais, o multiculturalismo na escola e muito especialmente o combate à discriminação

racial. O próprio Programa Diversidade na Universidade já faz parte dessa política do governo brasileiro frente à comunidade internacional. Seguindo essa linha inaugural e temporária, o MEC deve assumir essa responsabilidade e colocar esse diferencial em todas as suas políticas públicas. Caso contrário, pareceria que é somente com verbas da dívida externa que o Brasil se compromete a melhorar as relações raciais dentro do País.

IV – Sobre as cotas para estudantes negros nas universidades

1. O coletivo de professores dos NEABS é unânime em considerar que as cotas devem formar uma parte central das políticas de ação afirmativa, tão discutidas no Brasil atualmente. Entendemos perfeitamente que as ações afirmativas não se esgotam na política de cotas para a entrada na universidade. Outras ações são igualmente necessárias, tais como o apoio aos cursos pré-vestibulares e programas de apoio à permanência, bolsas de manutenção, moradia e acompanhamentos acadêmicos diversos. Contudo, estamos convencidos de que todo projeto de ação afirmativa no Brasil tem que incluir cotas, em caráter imprescindível, emergencial e temporário.

Cada universidade deverá definir a porcentagem de cotas reservadas para negros de acordo com a sua realidade racial local, após discussão do assunto nos seus respectivos Conselhos Universitários. Além das cotas para a graduação, defendemos também cotas para os cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado). As informações e estudos de que dispomos até agora indicam que os mecanismos de discriminação e exclusão contra os estudantes negros operam ainda com maior intensidade nos exames de seleção para a pós-graduação.

Reiterando o ponto fundamental, dada a situação de exclusão racial tão alta nas nossas universidades, faz-se necessária a implementação de cotas para a graduação, mestrado e doutorado, obedecidas as realidades locais e específicas de cada universidade.

2. Se a porcentagem de estudantes negros nas universidades brasileiras já é muito baixa, a de professores universitários negros é ainda mais baixa, ficando atualmente na faixa de aproximadamente 1% do total dos docentes das nossas universidades públicas. Diante desse quadro tão ínfimo de representatividade, propomos a reserva de cotas para negros também nos novos concursos para professores das universidades que o MEC venha a abrir de agora em diante. A integração racial deve começar na nossa academia de uma forma plena, generalizada e em âmbito nacional.
3. As ações afirmativas a serem implementadas nas universidades devem incluir também bolsas dos programas de formação e pesquisa, tais como o PIBIC, o

- PET e outros. Além disso, o MEC deve desenvolver programas de bolsas exclusivas para a população negra.
4. Até agora, o esforço para discutir as cotas tem-se concentrado em poucos lugares, na maioria das vezes nos NEABs das universidades. Propomos que o MEC assuma a condução da discussão nacional sobre as cotas para negros no ensino superior e que produza um plano nacional de implementação das mesmas em todas as universidades públicas e de estímulo à sua implementação nas universidades privadas.
 5. A rejeição às cotas não tem causado, por enquanto, nenhum ônus profissional para os professores de muitas universidades, pelo simples fato de que a posição, negativa ou positiva, frente ao tema não influencia os critérios de dotação dos recursos para as universidades. Se o MEC quiser implementar as recomendações internacionais sobre o combate à discriminação racial (as quais o Brasil assinou) e desenvolver seriamente a diversidade na universidade, deverá começar a adotar a seguinte atitude: aquelas universidades que mais depressa e mais amplamente se dispuserem a promover a integração racial terão preferência, frente ao MEC, na contratação de professores, na distribuição de bolsas, nos recursos da Capes, nos equipamentos etc. E aquelas universidades que resistirem à integração racial não terão mais prioridade na hora da distribuição dos recursos e irão, por assim dizer, para o fim da fila. Desse modo, os professores sentirão que haverá um ônus por resistir à integração racial. Isso mudará a condução da discussão sobre cotas nas universidades, no marco da autonomia universitária: os Conselhos Universitários são autônomos para decidir se implementam ou não as cotas, mas deverão assumir as conseqüências de sua decisão quando reagirem à integração racial proposta pelo governo e optarem pela manutenção da exclusão racial ora amplamente constatada e debatida.
 6. Observamos, através dos debates de que participamos, que as reações mais freqüentes às propostas de cotas se baseiam em argumentos ainda pouco elaborados. Poucos dos que se dizem contra as cotas são capazes de justificar, com dados e reflexões aprofundados, sua decisão colocada, muitas vezes de um modo primário, em termos de sim ou não, como se se tratasse de uma mera questão de preferência. Na medida em que se trata de compromisso de governo, frente a organismos internacionais inclusive, uma das ações que o MEC poderá apoiar é a preparação de cartilhas e documentos que aprofundem os argumentos presentes nas propostas de cotas. A elaboração e divulgação desses materiais poderá ser tarefa da Comissão de Ensino para a população negra, uma vez que esta esteja devidamente instalada, tal como sugerimos acima.

7. Esta mesma política deverá ser aplicada com as universidades privadas que mantêm convênios com o MEC, tais como as filantrópicas. Aquelas que se abrirem mais à diversidade étnica-racial terão estímulos e preferências nos apoios do Ministério; as que resistirem ou recusarem a integração não gozarão de nenhuma facilidade especial nas parcerias. Se queremos ser coerentes com a política de integração, a filantropia passará a ter cor. As universidades privadas que solicitarem apoio do MEC deverão assegurar programas de bolsa de manutenção para os alunos negros e carentes. Em contrapartida, no caso das bolsas acadêmicas do governo para as universidades privadas, um percentual das mesmas deverá ser destinado exclusivamente para os estudantes negros.
8. O Programa Diversidade na Universidade deve preparar imediatamente um documento de divulgação, explicando por que encampa a política de cotas para a universidade. Esse documento oficial do MEC servirá de subsídio para as discussões nas universidades públicas federais, já visando a implementação específica.
9. O programa deve criar um veículo de informação e divulgação de todas as experiências de ação afirmativa já em andamento e de cotas nas universidades (federais, estaduais e privadas). Há uma carência de informação muito grande sobre esses assuntos, tanto entre discentes quanto entre docentes. Sugerimos a produção de uma revista com o título de “Diversidade na Universidade”, que divulgue todas as experiências que já estão sendo implantadas nas diversas regiões do País. O conhecimento dessas experiências terá o efeito de encorajar os professores a criarem programas análogos em outras universidades.
10. As mesmas ações sugeridas a respeito da divulgação das discussões e ações realizadas nas universidades devem ser tomadas com relação ao ensino médio. Um discurso perigoso circula atualmente no País sobre uma suposta falência da escola pública, e muitas vezes o que é socializado é apenas o analfabetismo e os fracassos pedagógicos. Por tal motivo, alertamos o Ministério para os perigos do discurso de desqualificação do público. Apesar dos problemas reais, existem inúmeras pesquisas que mostram que também há avanços na educação brasileira. As experiências interessantes e criativas que vêm acontecendo no ensino básico e no ensino médio não estão sendo ainda suficientemente socializadas.

O programa deve estimular práticas e projetos formulados por professores das escolas de ensino médio e fundamental, trabalhando com seus alunos a questão da diversidade. Os recursos do programa devem ser usados para estimular também, em complementação ao apoio aos NEABs, as escolas de ensino médio que desenvolvam projetos equivalentes, ainda que apropriados para o seu grau. Um equivalente da revista

“Diversidade na Universidade” deve ser criado para divulgar e discutir essas experiências.

11. O MEC deve instituir a obrigatoriedade do quesito cor nas fichas de inscrição do vestibular e nos formulários de matrículas nas universidades públicas e privadas. Deve igualmente promover um censo racial detalhado para a atual população universitária brasileira, incluindo estudantes, professores e servidores.
12. Propomos ao MEC a instituição de um concurso nacional para desenvolver e estimular pesquisas na área de relações raciais, nos três níveis universitários (graduação, mestrado e doutorado). Esse concurso seria apoiado, além do MEC, por outros organismos, tais como o CNPq, a CAPES, o MCT e a Fundação Cultural Palmares.
13. Propomos homogeneizar a terminologia racial que circula nas discussões atuais de políticas públicas e definir que o termo a ser usado, em toda a discussão de cotas, seja “negro” e não preto, pardo ou afro-descendente.
14. O coletivo de professores solicita a convocação de uma audiência pública, a se realizar até o final de fevereiro de 2003, com o Conselho Nacional de Educação para discussão, como pauta oficial, das ações afirmativas e das cotas para o ensino superior. Essa audiência terá por finalidade também fortalecer o papel da Conselheira Prof^a Petronilha Gonçalves, a primeira negra a formar parte do Conselho por indicação do movimento negro. Apesar desse gesto político de intenção de integração racial no seio do Conselho por parte do governo, ocorrido em abril de 2001, até agora nenhuma discussão foi feita em que ela pudesse colocar os problemas específicos enfrentados pelos negros no sistema educacional brasileiro.

Consciente da dramaticidade do racismo étnico e racial no Brasil, o coletivo de professores dos NEABs manifesta sua solidariedade à luta dos índios por vagas nas universidades e propõe essa audiência pública também para dar uma oportunidade de expressão à colega de Petronilha Gonçalves, Prof^a Francisca Novantino Ângelo (Francisca Pareci), primeira índia a fazer parte do Conselho Nacional de Educação e que se encarregará de levar ao Conselho a pauta específica de reivindicações dos índios brasileiros para o acesso ao ensino superior.



Ministério
da Educação

