

2

A perspectiva multi/intercultural e suas contribuições para a educação das relações étnicorraciais no cotidiano escolar

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social (CANDAUI, 2003, p.19).

Para a fundamentação dessa dissertação considerei importante dialogar com autores que pesquisam questões relativas à diversidade cultural, às diferenças e às relações raciais no cotidiano escolar. Também destaquei, pela sua relevância, a análise da Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003, que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e estabelece Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma.

Sendo assim, o presente capítulo está estruturado nos seguintes eixos temáticos:

- Educação, Multiculturalismo e a Perspectiva Intercultural.
- Relações Étnicorraciais e Cotidiano Escolar: o que dizem as pesquisas.
- As contribuições da Lei 10.639/03.

2.1

Educação, multiculturalismo e a perspectiva intercultural

Partindo da afirmação de que as questões multiculturais apresentam especificidades nos diferentes contextos, considere importante abordar as contribuições de autores de diversas procedências.

Apresentarei sinteticamente alguns desses autores que trabalham com as questões referentes ao multiculturalismo e à perspectiva intercultural no cotidiano escolar. Começarei pelo canadense radicado nos Estados Unidos Peter McLaren e pelo autor francês Jean-Claude Forquin. Abordarei também autores que estudam a perspectiva multicultural e intercultural no contexto brasileiro, como Vera Maria Candau e Reinaldo Matias Fleury.

Peter McLaren (2000) é professor e atualmente membro do corpo docente do Curso de Pós-Graduação em Estudos de Educação e Informação da Universidade da Califórnia nos Estados Unidos. Possui uma vasta experiência em diversas escolas públicas da periferia, e é um dos principais representantes da pedagogia crítica. Analisa o multiculturalismo como projeto político e enumera quatro principais tendências dentro desta abordagem. Ao propô-las reconhece que, na prática, essas tendências tendem a se interrelacionar.

Apresentarei a seguir as quatro tendências do multiculturalismo identificadas por McLaren (2000):

- Multiculturalismo conservador essa posição defende a hierarquização os diferentes grupos étnico-raciais, a superioridade branca, o projeto de uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, deslegitima outras formas de conhecer e aprender, saberes, línguas, crenças e valores diferentes, pertencentes aos grupos subordinados. Nesta concepção, “os multiculturalistas conservadores disfarçam falsamente a igualdade cognitiva de todas as raças e acusam as minorias mal sucedidas de terem “bagagens culturais inferiores” e a “carência de fortes valores de orientação familiar” (MCLAREN, 2000, p.113). Nesta visão, as contribuições dos grupos étnicos são reduzidas a “acréscimos” à cultura dominante, que tem por base os padrões que se baseiam no capital

cultural da classe média. McLaren afirma que esta é uma posição que deve ser contestada, pois utiliza o termo diversidade para encobrir seu caráter assimilacionista e hierarquizador.

- Multiculturalismo humanista liberal - afirma uma igualdade intelectual entre as diferentes etnias e grupos sociais, o que garantiria a todos competirem em uma sociedade capitalista. No entanto, para que esta seja possível é necessário promover uma igualdade de oportunidades. As desigualdades seriam produzidas pelas diferentes capacidades e empenho dos indivíduos. Esta posição acredita que as restrições econômicas e socioculturais existentes podem ser transformadas e modificadas com o objetivo de se alcançar uma igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos para que todos possam competir na sociedade. Esta visão, ao afirmar a igualdade existentes entre os grupos, sem questionar as relações sociais de poder, acaba fortalecendo o grupo social dominante. Propõe políticas de caráter compensatório orientadas a que grupos minoritários possam alcançar a cultura comum de caráter eurocêntrico ou ocidental e branca.

Para McLaren (2000):

Esta visão resulta freqüentemente em um humanismo etnocêntrico e opressivamente universalista no qual as normas legitimadoras que governam a substância da cidadania são identificadas mais fortemente com as comunidades político-culturais anglo-americanas (MCLAREN, 2000, p. 119 e 120).

- A terceira, multiculturalismo liberal de esquerda, enfatiza a diferença cultural e afirma que privilegiar a igualdade entre as raças/etnias pode abafar diferenças culturais importantes entre elas, as quais são responsáveis por valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferenciadas. Segundo McLaren, essa posição pode tender a essencializar as diferenças culturais e, portanto, tende a ignorar a construção histórica e cultural da diferença, “pois o multiculturalismo liberal de esquerda trata a diferença como uma essência que existe independentemente de história, cultura e poder (MCLAREN, 2000, p.120). Segundo o autor, acaba ocorrendo um certo elitismo populista que

valoriza as experiências dos grupos populares e étnicos e praticamente não leva em consideração a cultura dominante.

- E, por último, o multiculturalismo crítico ou de resistência que entende as apresentações de raça, gênero e classe como produtos de lutas sociais sobre signos e significados. Enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. McLaren (2000) afirma que o multiculturalismo de resistência também se recusa a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual. O multiculturalismo de resistência argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e comprometida com a justiça social, posição que o autor defende e com a qual se identifica. Para o autor, “o multiculturalismo crítico tem de estar atento à noção de “diferença”. Diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia. A diferença ocorre entre dois grupos e entre muitos grupos e deve ser compreendida em termos das especificidades de sua produção. (MCLAREN, 2000, p.123,124).

Nesta perspectiva afirma:

O projeto que sustenta uma educação multicultural necessita estar situado a partir do ponto de vista não apenas do outro concreto, mas também do outro generalizado. Todos os direitos universais nesta visão devem reconhecer as necessidades e desejos específicos do outro concreto sem sacrificar o ponto de vista do outro generalizado, sem o qual torna-se completamente impossível falar de uma ética radical. (...) Justiça social é um objetivo que precisa ser situado histórica, contextual e contingentemente como o produto de lutas materiais sobre os modos de inteligibilidade, bem como de práticas institucionais e sociais (id, p. 150).

O autor propõe que é preciso assumir a questão da diferença e “criar uma política de construção de alianças, de sonhos compartilhados, de solidariedade que avance para além de posturas condescendentes (como, por exemplo, ‘a semana das raças’, que na verdade servem para manter as formas de racismo institucionalizado intactas” (id., 1997, p. 95).

Segundo McLaren, a tensão entre múltiplas etnicidades e a política da justiça universal é a questão urgente do atual milênio.

Outra contribuição fundamental de McLaren é a afirmação de se considerar a sala de aula como um espaço de narrativas no plural, para que a narrativa única, alicerçada na crença dos conhecimentos universais, seja problematizada. Só assim, se desafiará a branquidade e o eurocentrismo, pois será preciso abrir espaços para as múltiplas narrativas, sejam elas contra- hegemônicas ou não.

Para o autor, a questão central para os educadores críticos é desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupem com a especificidade “em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual etc. da diferença” (id. p 70).

Neste sentido, afirma que:

A pedagogia crítica tenta oferecer aos professores e pesquisadores um meio de melhor entender o papel que as escolas de fato representam dentro de uma sociedade dividida em raça, classe e gênero; e, neste esforço, os teóricos produziram categorias ou conceitos para questionar as experiências de estudantes, textos, ideologias de professores e aspectos do método escolar, que as análises conservadoras e liberais deixam com frequência inexplorados. (...) A natureza dialética da teoria crítica permite ao pesquisador em educação ver a escola simplesmente como uma arena de doutrinação ou socialização ou um local de instrução, mas também como um terreno cultural que confere poder ao estudante e promove a auto-transformação. (id, 1997, p. 195, 200).

A sala de aula, para McLaren, é, portanto, um local de socialização, de encontro, um espaço de múltiplas narrativas de construção, transformação e empoderamento não podendo ser reduzida a um espaço exclusivamente de instrução. Certamente esta é uma das grandes contribuições da pedagogia crítica por ele proposta.

A educação multicultural na perspectiva da pedagogia crítica opõe-se veementemente à persistência das desigualdades de raça, gênero e classe. E para isto é necessário “desenvolver uma práxis dialética que permita fazer uma relação entre a vida cotidiana e esses processos de globalização. Também devem ser capazes de auxiliar os alunos a ver essa dialética e tornar-se pesquisadores desse cotidiano”. (McLaren, 2004, p. 2)

McLaren afirma que será preciso usar as experiências de vida dos alunos e da comunidade como base do currículo. Nesta perspectiva, o educador precisa politizar suas aulas questionando a imposição da cultura hegemônica centrada no mercado, para que, além de aprender a ler e a escrever, os alunos possam compreender a realidade em que vivem. A arte da pedagogia crítica é criar um espaço onde cada um possa manifestar a sua opinião e desafiar a do interlocutor sem a silenciar, mesmo que os argumentos explicitados sejam muito diferentes dos próprios.

As considerações de Peter McLaren foram fundamentais para se compreender as tensões entre desigualdade e diferença. Para o autor, os sistemas de diferença existentes que organizam a vida social em padrões de dominação e subordinação devem ser reconstruídos. No livro “Multiculturalismo Crítico” (2000), ele convida educadoras e educadores críticos para uma “reescrita da diferença como diferença – em – relação” (p.134), para que possamos lutar pelas mudanças dramáticas das “condições materiais que permitem que as relações de dominação prevaleçam sobre as relações de igualdade e justiça social” (id. p.134).

McLaren (2001) apresenta algumas posições e ações necessárias aos educadores críticos:

- relacionar os processos de grupo que ocorrem dentro de sua sala de aula com a configuração capitalista de nossa sociedade;
- desenvolver uma práxis que permita fazer uma relação entre a vida cotidiana e os processos de globalização;
- orientar os alunos a ver essa dialética e tornarem-se pesquisadores desse cotidiano, de modo a ajudá-los a desenvolver um senso de responsabilidade pelos seus desejos, sonhos e ações. Será preciso usar as experiências de vida de nossos alunos e da comunidade como base do currículo.

Assim, este autor é de suma importância, na medida em que apresenta propostas para se pensar em uma prática multiculturalmente orientada a partir de uma pedagogia crítica que busque o empoderamento tanto dos/as alunos/as quanto dos professores/as.

Jean-Claude Forquin (1993, 2000), desde outro contexto, a França, afirma que o termo multiculturalismo apresenta dois sentidos: um sentido descritivo e um normativo ou prescritivo. Para ele, o multiculturalismo, no sentido descritivo, designa a situação objetiva de um país onde existem grupos de origem étnica ou geográfica diversa, falando línguas diversas, que não compartilham nem os mesmos modos de vida nem os mesmos valores. O sentido descritivo reflete a realidade multicultural, multiracial, multi-étnica, multireligiosa de uma determinada sociedade.

Quanto ao segundo sentido do multiculturalismo de caráter normativo, ou prescritivo, diz respeito às propostas, às políticas utilizadas relacionadas a se trabalhar a realidade multicultural. Neste sentido, o ensino multicultural deve colocar em ação certas escolhas pedagógicas, que são ao mesmo tempo escolhas epistemológicas e éticas, isto é, será preciso levar em conta a diversidade de pertencimentos e referências culturais dos alunos aos quais se dirige.

Com uma abordagem semelhante, Robert Jeffcoate (apud, Forquin, 1993) distingue o multiculturalismo:

Como objeto de estudo ou domínio de intervenção, e como conjunto de dispositivos políticos ou pedagógicos, tendo por meta tanto melhorar a situação escolar das crianças das minoridades étnicas quanto preparar todos os alunos, independentemente da composição étnica de suas escolas ou de seus bairros, para viver numa sociedade multi-étnica, o que implica, é claro, que este ensino se dirija a todos, e não somente aos alunos oriundos de minorias étnicas ou habitantes de bairros de população heterogênea (id. p.138)

Forquin distingue, também, duas abordagens na perspectiva prescritiva ou de intervenção no contexto do debate sobre o ensino multicultural: “unitaristas” e “separatistas”, que seriam duas posições orientadas para desenvolver na prática uma educação multicultural. Os “separatistas” ou “diferencialistas” propõem o respeito ao pluralismo cultural e acreditam que a escolarização deve se dar separadamente, baseada em critérios de pertencimento étnicocultural ou religioso. Forquin não aceita esta posição, pois considera que pode contribuir para reforçar

os preconceitos e a discriminação em relação às minorias étnicas. A segunda posição, a “unitarista”, ou intercultural, propõe a todos os alunos um mesmo tipo de escola, mas os conteúdos devem ser construídos a partir de uma pluralidade de tradições culturais. Segundo Forquin, o “multiculturalismo supõe uma possibilidade de confronto e de troca, isto é, são os indivíduos que se tornam, de certa maneira, multiculturais”. (FORQUIN, 2000, p. 62). Pois, “ a coexistência, o encontro, a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas, levando em conta o que isso implica para cada um como promessa de alargamento e de enriquecimento de suas perspectivas, mas também considerando os riscos de desestabilização e conflito” (id. p, 62). Tal multiculturalismo, aberto e interativo, também é chamado de interculturalismo.

Assim,

a educação intercultural só pode conceber a atenção e o respeito que indivíduos de diferentes culturas merecem se ela for capaz, antes de tudo, de reconhecê-los como seres humanos genéricos, que apresentam uma vocação transcultural para a racionalidade. Só posso respeitar verdadeiramente a alteridade do outro se reconheço essa alteridade como uma outra modalidade possível do humano (FORQUIN, 1993, p. 63).

Forquin entende o interculturalismo como uma tendência do multiculturalismo, “que significa abertura, troca, intercomunicação, interação, reciprocidade, solidariedade objetiva” (1993, p.139). Pois, para o autor, a interculturalidade deverá se dirigir a todos os grupos, e não apenas aos grupos minoritários ou situados em áreas restritas, pois a educação intercultural busca promover a interrelação entre os indivíduos de grupos distintos.

Segundo a professora Vera Maria Candau (2005), temos que estar cientes de que existem diversos modos de entender o multiculturalismo, vários modelos de educação multicultural, assim como é importante que tenhamos consciência de que lidamos com diferentes conceitos de cultura e que esses conceitos precisam ser permanentemente definidos e explicitados em nossas pesquisas (Candau, 2005). Assim, o multiculturalismo é ao mesmo tempo um dado da realidade, pois vivemos em sociedades multiculturais e precisamos entender essa realidade, e

uma maneira de situar-nos em relação a este contexto e intervir nele através de práticas sociopolíticas, culturais e educacionais.

Para Candau (2006) em sintonia com Forquin, a perspectiva intercultural se situa no âmbito mais amplo da abordagem multicultural. Trata-se de um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica crítica e autocrítica, procurando valorizar a interação e a comunicação recíprocas entre os diferentes sujeitos e grupos culturais.

Para que possamos entender a perspectiva intercultural no contexto escolar, precisamos aprofundar no que ela significa e qual a contribuição dessa perspectiva para se pensar em uma educação que trabalhe com a diversidade étnico-racial e cultural no cotidiano escolar. Desse modo, cabe perguntar: quais seriam, então, os critérios básicos para se promover processos educativos em uma perspectiva intercultural. Candau (2005) enumera alguns que considera fundamentais:

- entender a educação como uma prática social em íntima relação com as diferentes dinâmicas presentes em cada sociedade concreta;
- articular as políticas educativas, assim como as práticas pedagógicas, procurando reconhecer e valorizar a diversidade cultural, além ter presente as questões relativas à igualdade e ao direito à educação como direito de todos/as;
- a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou momentos específicos ou a determinadas áreas curriculares, nem focalizar as atividades exclusivamente em referência a determinados grupos sociais. Busca um enfoque global que deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, e todos os atores e dimensões do processo educativo;
- questiona o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, está presente na escola e nas políticas educativas e coloca uma questão fundamental: que critérios utilizar para selecionar e justificar os conteúdos – em sentido amplo - da educação escolar?
- a educação intercultural afeta não somente o currículo explícito, como também o currículo oculto e as relações entre os diferentes sujeitos no processo educativo.

A educação intercultural, assim concebida “orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social” (Candau, 2002, p.102).

Para a autora, educar na perspectiva intercultural implica, portanto, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre os diferentes grupos sociais, culturais e étnicos. Assim, Candau (2005) enumera alguns desafios para se trabalhar com a educação intercultural na perspectiva crítica. São eles:

- **Desconstruir:** para a promoção de uma educação intercultural, é necessário reconhecer o caráter desigual, discriminador e racista da sociedade brasileira, procurando questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola, nas políticas educativas e nos currículos escolares.
- **Articular igualdade e diferença:** é importante articulá-las no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, reconhecer e valorizar a diversidade cultural e a igualdade de direitos.
- **Resgatar** os processos de construção das nossas identidades culturais, tanto no nível pessoal como no coletivo.
- **Promover** experiências de interação sistemática com os “outros”. Reconstruir a dinâmica educacional: não se pode reduzir a educação intercultural a algumas situações e/ ou atividades realizadas em momentos específicos, mas esta deve afetar a todos os atores e a todas as dimensões educativas. É necessário também favorecer processos de “empoderamento”, principalmente de grupos sociais que foram historicamente excluídos da sociedade.

Nesta perspectiva, a partir dos desafios que a autora apresenta, podemos constatar que a educação pautada na perspectiva intercultural tem como público privilegiado grupos que foram historicamente excluídos do sistema educacional e social, e visa a reconstrução de práticas pedagógicas baseadas no reconhecimento de diferentes conhecimentos e da valorização da diversidade étnico-cultural e social, pois

educar na perspectiva da interculturalidade implica, portanto, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre os diferentes grupos e indivíduos que os constituem abertos e em

permanente movimento de construção, decorrente dos intensos processos de hibridização cultural (CANDAU e KOFF, 2006, p.102).

Ao tratar das questões da perspectiva intercultural no cotidiano escolar e as questões da diversidade étnico-racial, estou levantando questões para a construção de uma educação que aposta na relação entre os diferentes grupos sociais e étnicos. Assim, a perspectiva intercultural busca a promoção de uma educação pautada na valorização do outro e das diferentes práticas socioculturais, na interrelação com os diferentes grupos em busca da construção de uma sociedade justa e mais humana, onde se possa articular diferentes políticas de igualdade e de identidade, na perspectiva da construção democrática.

As contribuições de Candau foram fundamentais para entendermos a perspectiva intercultural no cotidiano escolar. Uma educação que busca favorecer a construção de um projeto comum, no qual as diferenças sejam reconhecidas e integradas dialeticamente.

Outro autor em que me apoiei para pensar a perspectiva intercultural na educação foi Reinaldo Matias Fleury (2003, 2006, 2008), atualmente professor titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Fleury afirma que nos últimos anos vários autores e autoras vêm discutindo os significados, possibilidades e impasses do que está sendo denominado educação intercultural. Assinala que há grande diversidade de termos e concepções sendo utilizados para referi-se à relação e ao respeito entre os grupos sócio-culturais. Para o autor o termo multicultural tem sido utilizado como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica. Afirma que, à medida que foi ampliando e aprofundando seus estudos, foi dialogando sucessivamente com diferentes concepções de educação multicultural e intercultural. Mas, hoje, entende o multiculturalismo “como indicador da realidade de coexistência de diversos grupos culturais na mesma sociedade, enquanto o termo interculturalidade serve para indicar o conjunto de propostas de convivência e de relação democrática e criativa entre culturas diferentes (FLEURY, 2006, p.14)

Segundo Fleury, a intercultura seria

este complexo campo de debate em que se enfrentam polissemicamente (constituindo diferentes significados, a partir de diferentes contextos teóricos e políticos, sociais e culturais) e polifonicamente (expressando-se através de múltiplos termos e concepções, por vezes ambivalentes e paradoxais) os desafios que surgem nas relações entre diferentes sujeitos sócio-culturais (FLEURY, 2006, p. 15)

Nesse enfoque, a perspectiva intercultural deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes a partir de um único direcionamento, unidimensional e unifocal. Passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre os diferentes sujeitos, criando contextos em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades (FLEURY, 2004)

Para o autor, a educação intercultural busca a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma interação que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos.

Fleury, em um artigo publicado em 2003 no periódico Revista Brasileira de Educação, ao abordar a Educação Intercultural afirma que o “trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural” (id, p.17)

Segundo o autor:

A educação intercultural assumiu a finalidade de promover a integração entre culturas, a superação de velhos e novos racismos, o acolhimento dos estrangeiros e, particularmente, dos filhos dos imigrantes na escola. (...) Nessa perspectiva, a intercultura vem se configurando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade. (...) O objeto de nosso estudo, assim, constitui-se transversalmente às temáticas de cultura, de etnia, de gerações e de movimento social. (2003, p.23)

Azibeiro e Fleury (2008) afirmam que nesta perspectiva a educação intercultural passa a ser entendida como um processo de construção na relação entre os diferentes sujeitos, procurando criar contextos nos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, criando contextos interativos, criativos e propriamente formativos. Desse modo, pensar na educação intercultural supõe a perspectiva que “pode tornar-se possível a dissolução de preconceitos e estereótipos e a produção de processos de subjetivação e constituição de identidades dessubalternizadas (AZIBEIRO e FLEURY, 2008, p.16)

Nesta dissertação, assumo a opção por uma perspectiva intercultural da multiculturalidade, em sintonia com o multiculturalismo crítico de McLaren, e com a posição de Candau e Fleury. Nesse sentido, a interculturalidade supõe a relação entre diferentes grupos sociais e culturais, com base na concepção do “reconhecimento do direito à diversidade e na luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes” (CANDAU, 2008, p. 47)

2.2

Relações raciais e cotidiano escolar: o que dizem as pesquisas

Para realizar uma primeira aproximação a esta temática, fiz um levantamento bibliográfico das pesquisas sobre crianças negras no cotidiano escolar. Para tanto, procurei identificar teses, dissertações, artigos de periódicos, trabalhos apresentados no concurso “Negro e Educação” - organizado pela Anped em 2000 e 2001 -, dando preferência às publicações a partir de 2000.

Apresento a seguir, as principais pesquisas identificadas que retratam a realidade da criança negra no cotidiano escolar: Eliane Cavalleiro (2003, 2005); Rita de Cássia Fazzi (2000, 2006); Marília Pinto

Carvalho (2004, 2005, 2007); Fúlvia Rosemberg e Edmar José da Rocha (2005, 2007)

Eliane Cavalleiro (2003, 2005) apresenta em suas pesquisas várias situações sobre a criança negra no cotidiano escolar e afirma que no momento atual urge um redimensionamento das ações voltadas para a superação das desigualdades entre negros e brancos na sociedade. Para a pesquisadora, as desigualdades raciais podem ser facilmente percebidas na sociedade e no cotidiano escolar.

Cavalleiro (2003), em sua pesquisa, “Do “silêncio do lar ao silêncio escolar”, realizada em uma escola municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo pelo período de 8 meses, semanalmente, em três salas de aula, analisou alguns procedimentos de crianças e adultos diante da diversidade racial, valores atribuídos pelos profissionais da educação à sua clientela; valores atribuídos pelas crianças aos seus pares; atitudes e práticas que confirmam a presença de discriminação e preconceito na escola. Cavalleiro apresenta um contexto marcado pela exclusão e discriminação das crianças oriundas das classes populares, onde o racismo ainda predomina nas relações vividas no espaço escolar e afirma “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola.” (id. p.98). Para a pesquisadora é flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte dos profissionais da escola sobre a presença das crianças negras no cotidiano escolar. Assim, as crianças identificadas como negras recebiam menor atenção e expressão de afeto por parte dos professores e professoras, e vivenciavam situações de inferiorização por parte das crianças consideradas brancas.

Cavalleiro (2005), em outra pesquisa em três escolas públicas de Ensino Fundamental, denominada “Discriminação Racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo”, realizou um estudo com alunos de 3ª e 4ª séries. Entrevistou professoras e observou as salas de aula, o que propiciou uma análise da qualidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar por parte dos alunos/as e profissionais da educação, no que se refere ao alunado branco e negro e às questões pedagógicas concernentes à educação pluricultural, antidiscriminatória e

anti-racista. Conclui que há necessidade de estudos sobre o processo de socialização de crianças e adolescentes negros e brancos, assim como sobre o processo de formação dos profissionais da educação. Analisando as falas dos profissionais da educação, familiares e crianças, identifica no cotidiano escolar uma estrutura racista e a presença de situações de preconceito e de discriminação raciais, em que a cor da pele orienta a qualidade das relações pessoais que são estabelecidas. Para a pesquisadora, é possível afirmar que as relações raciais no cotidiano escolar estão alicerçadas no mito da democracia racial, que defende que a sociedade brasileira não tem práticas racistas e que as pessoas negras ou brancas têm as mesmas possibilidades de ascensão social. Cavalleiro pergunta: “Em que medida a escola está preparada para lidar com a questão étnica? A escola está formando ou conformando os indivíduos a uma realidade já estabelecida, não possibilitando, assim, a alteração dessa realidade?” Para a pesquisadora foi possível observar e constatar que o trabalho na escola está permeado por lógicas de relações sociais e raciais em que os envolvidos no processo de escolarização (professores, diretores e demais funcionários) apresentam um pensamento orientado e influenciado pela estrutura racial da sociedade, segundo a qual a existência de racismo é negada. Não são reconhecidos os efeitos prejudiciais do racismo para os negros. Não são reconhecidos os aspectos negativos do racismo também para as pessoas brancas. Os profissionais afirmam reconhecer os prejuízos acarretados pelos estereótipos, pela discriminação e pelo preconceito, mas não buscam reverter esta situação e não evidenciam a tentativa de construção de uma forma sistemática de combate a esses preconceitos no cotidiano escolar.

Rita de Cássia Fazzi (2006), em seu livro “O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceitos”, focaliza o preconceito racial na infância, tal como construído e vivenciado pelas crianças de 7 a 9 anos de idade em duas escolas públicas de Belo Horizonte, uma situada na favela e outra em um bairro de classe média. Parte da constatação de uma escassez de estudos sobre relações raciais entre crianças. A pesquisadora entrevistou um grupo de 80 crianças de 8 a 9 anos de idade, realizando também uma intensa observação nas

escolas pesquisadas. Adota como estratégia a valorização da verbalização das crianças a respeito de suas concepções sobre raça. O foco principal da pesquisadora era entender o processo de estruturação e consolidação do preconceito racial através das percepções que as crianças tinham das relações raciais estabelecidas no cotidiano escolar: “como a criança aciona e experimenta essas noções em suas relações com outras crianças, e como aprende o que significa ser uma categoria racial, criando e recriando o significado de raça” (id. p.22). Segundo a autora, é de fundamental importância interpretar a fala da criança a partir da sua lógica e não da do adulto. Deixar que a criança explique a sua fala demonstrando o seu raciocínio sem interpretação do adulto e ter em mente que as crianças são atores sociais ativos. Evitar assumir uma posição de autoridade, ou seja, evitar assumir o papel de educadora com as crianças durante o processo da pesquisa.

As suas principais conclusões da pesquisa realizada são as seguintes:

- que a relativização do preconceito racial passa pela idéia de que somos todos iguais, e essa igualdade é fundamentada na crença de que “somos todos filhos de Deus” ou usando outro argumento mais laico de que “somos todos humanos”. No entanto, esse discurso da igualdade, exteriorizado pelas professoras, mascara o preconceito racial e não contribui para superá-lo. Para Fazzi, o discurso da igualdade circula entre as crianças e as faz condenar o preconceito racial e, ao mesmo tempo, se comportam preconceituosamente e agem com atitudes discriminatórias;
- assim, o discurso relativizador e o preconceito racial tornam-se componentes no desenvolvimento de socialização das crianças. De acordo com a autora, o discurso relativizador não apresenta força suficiente para impedir que o comportamento preconceituoso se desenvolva. “Sua eficácia é reduzida diante não só da pressão das representações preconceituosas existentes na sociedade brasileira mais ampla, mas também da ausência de uma discussão sistematizada e aberta da questão racial (FAZZI, 2006, p.214);
- um outro aspecto que a autora afirma diz respeito ao maior conhecimento ou a capacidade de elaboração que as crianças de classe

média, em sua maioria brancas, têm dos conceitos de preconceito e/ou racismo, em relação às crianças pobres, em sua maioria não brancas. A autora conclui que “crianças pobres estão menos aparelhadas para enfrentar o preconceito racial, apesar de terem que lidar com situações raciais estigmatizantes cotidianamente” (id, p.214);

- constatou que as crianças consideradas pretas/negras são alvo permanente de hostilidade e de rituais de inferiorização, estigmatizadas e depreciadas pelo grupo, fazendo com que as experiências inter-raciais no Brasil sejam produtoras e/ou estruturantes do preconceito racial. O comportamento preconceituosa foi identificado a partir das respostas dadas à pergunta feita pela pesquisadora: “por que você não gostaria de ser preto(a) ou negro(a)?”;

- entre as crianças pobres, de acordo com os relatos, os pretos/negros eram xingados e gozados na rua, na sala de aula, no recreio, na igreja, nos encontros face a face, na vizinhança, nas famílias inter-raciais, por colegas, familiares ou estranhos;

- as crianças de classe média relataram várias cenas em que pretos/negros eram xingados ou mesmo impedidos de participar de alguma brincadeira e chegaram a contar piadas racistas. Falaram também que alguns colegas xingavam e gozavam ou colocavam apelidos depreciativos em colegas pretos/negros, como macaca chita, nega do cabelo duro, etc. A pesquisadora constatou que esse clima de hostilidade foi explicado por várias crianças como atitudes racistas e lembrado como motivo para não quererem ser pretas/negras;

- finalmente, a falta de um debate aberto e de uma orientação intencional e planejada por parte dos agentes socializadores, em uma perspectiva de superar as atitudes e comportamentos preconceituosos, segundo a autora, “pode contribuir para que a tentativa de relativização se transforme em um discurso vazio e, de fato, escamoteador do preconceito racial” (id, p 216)

Marília Pinto de Carvalho (2004) realizou um estudo com o conjunto de crianças e professoras de 1º ao 4º ano de uma escola pública no Município de São Paulo, entre 2002 e 2003, com o objetivo de conhecer a produção do fracasso no cotidiano escolar de meninos e

meninas. Essa pesquisa buscou compreender os processos que têm conduzido um maior número de meninos do que meninas, e, em sua maioria de meninos negros e/ou provenientes de famílias de baixa renda, a obter conceitos negativos e a ser indicados para o reforço escolar. A autora, ao se perguntar quem são os meninos que fracassam na escola, encontrou uma dura realidade: os meninos que vão mal na escola são, em sua grande maioria, pertencentes às minorias raciais e provém de famílias de classe popular, demonstrando que o desempenho dos alunos está relacionado à situação de raça e classe. Assim, a pesquisadora constatou que o que determina a classificação racial das professoras, pelo menos no âmbito da escola estudada, a atribuição de raça às crianças teria como referência não apenas características fenotípicas, sexo e nível socioeconômico, elementos presentes na sociedade brasileira como um todo, mas também seu desempenho escolar.

O estudo de Fúlvia Rosemberg e Edmar J. Rocha (2007) pretendeu descrever e analisar como os estudantes paulistanos(as) da educação básica autodeclaram a cor/raça com um questionário igual aos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – entre a população adulta. O estudo teve como principal objetivo orientar o foco do campo de estudos sobre a classificação racial no Brasil também para crianças e adolescentes, pois segundo os pesquisadores, trata-se de faixa etária afastada desse tipo de inquérito e, também, é um tema pouco tratado na literatura brasileira. A aplicação dos questionários ocorreu em três escolas estaduais da cidade de São Paulo durante o mês de agosto de 2005 e foi aplicado coletivamente em alunos de três salas do 4º e do 8º ano das séries do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. Responderam ao questionário 238 alunos/as na faixa etária entre 9 e 21 anos. Os pesquisadores elaboraram um questionário, em três versões, mas foi aplicada apenas uma das três versões do questionário em cada uma das classes de cada série. As três versões dos questionários foram: Versão 1 – Qual a sua cor? A cor que melhor identifica você é... O que você entende por cor. Versão 2 – Qual a sua raça? A raça que melhor identifica você é... O que você entende por raça? Versão 3 – Qual a sua cor ou raça? A cor ou raça que melhor identifica você é... O que você

entende por raça? O que você entende por cor? A análise foi organizada com o objetivo de responder a três perguntas: se há diferenças nas respostas de acordo com o uso dos termos cor, raça, cor/raça na formulação da pergunta aberta. Se há diferenças nas respostas conforme sexo, série e autodeclaração de cor e/ou raça na resposta à pergunta fechada. As respostas das crianças e dos adolescentes são diferentes das respostas de adultos de acordo com informações na bibliografia disponível? Os resultados foram os seguintes:

- para todas as questões, o termo usado com maior frequência foi branco, ou seja, 40,7% na versão raça; 41% na versão cor; 34,2 na versão cor/raça e 38,7% no total, seguindo pelo termo pardo 26,1%. O termo negro foi utilizado com maior frequência em resposta às perguntas que incluíram o termo raça, e o termo preto foi mais usado em respostas às perguntas sobre cor, o que, segundo os autores, parece indicar sofisticação no uso dos termos, utilizando o discurso politizado “preto é cor, negro é raça” (ROSEMBERG e ROCHA, 2007, p.782).

- o “termo” mulato e indígena foram pouco utilizados, apenas, por quatro pessoas;

- o termo pardo foi usado mais vezes que o termo moreno nas três versões de questionário, pardo 19,8% e moreno 9,9% para raça; pardo 32,1% e moreno 7,7% para cor e pardo 26,6% e moreno 6,3% para cor/raça. Os autores verificaram uma frequência mais alta nas respostas aos questionários na versão cor. No conjunto das respostas, 26,1% evocaram o termo pardo e apenas 8%, os termos moreno ou moreno claro. Não encontraram diferenças notáveis entre as respostas dos alunos e as recolhidas em outras pesquisas. Unicamente houve uma maior incidência no uso do termo pardo entre as respostas dos alunos e menor uso do termo moreno.

Esse trabalho ressalta um aspecto importante das relações raciais na educação básica, com crianças e jovens: o fato de estender o conhecimento sobre o sistema de classificação racial para idades em regra não atingidas pelos inquéritos nacionais, fato esse que abordarei com as crianças que participaram da pesquisa que desenvolvi.

Rita de Cássia Fazzi (2000) em sua tese de doutorado “*Preconceito racial na Infância*”, abordou, indiretamente, a classificação e vocabulário racial em um estudo sobre o preconceito racial entre crianças de 6 a 14 anos, alunos de duas escolas: uma da camada popular e outra de classe média, em Belo Horizonte. A autora considera que o modo de classificação seja múltiplo e não bipolar. O termo moreno foi valorizado pelas crianças em sua pesquisa. Entrevistou 27 crianças pobres e 22 crianças de classe média, todas cursando o terceiro ano do primeiro ciclo, com idade de 8-9 anos. Para a autora, seus resultados dão pistas para a negatividade associada à categoria preto-negro. Quanto à valorização da categoria moreno, identificou na fala das crianças a diferenciação entre estas duas categorias. Segundo a autora,

no mundo infantil, ser socialmente como moreno representa uma vantagem, em relação aos que são socialmente definidos como preto-negro.(...) Reconhecer a positividade da categoria moreno não significa, no entanto, negar a existência do preconceito racial entre crianças, que se manifesta no processo de estigmatização da categoria preto-negro. Ser classificado nessa categoria expõe a criança a um ritual de inferiorização, de difícil escapatória, com prováveis conseqüências para seu desenvolvimento psíquico, emocional, cognitivo e social. (FAZZI, 2000, p.275)

As pesquisas apresentadas foram importantes para o estudo realizado, pois tratam sobre crianças negras e sobre os diferentes profissionais que participam do cotidiano da escola pública do Ensino Fundamental. Ressaltam as questões relacionadas à diversidade étnicorracial no cotidiano escolar e aquelas relativas ao preconceito e discriminação, tanto no contexto escolar como no contexto familiar.

2.3

As contribuições da Lei 10639/03.

Segundo o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA -, em uma edição especial nº. 13/2007, **Políticas Sociais-Acompanhamento e Análise**, um balanço dos últimos dez anos da política social brasileira na esfera federal entre os anos de 1995 e 2005, um dos momentos importantes em que a discriminação se faz presente na vida das pessoas é o momento de socialização via inserção escolar. De acordo com esta pesquisa, “são os estabelecimentos escolares, juntamente com as famílias, os espaços privilegiados de reprodução – e, portanto, também de destruição – de estereótipos, de segregação e de visualização dos efeitos perversos que esses fenômenos têm sobre os indivíduos” (id. p.282).

É possível reduzir as diferenças entre negros e brancos e o Brasil vem logrando algum êxito neste campo. Quase não há mais diferenças entre negros e brancos no que tange ao acesso à educação pré-escolar e até as diferenças em termos de taxa líquida de matrícula vêm caindo para os dois ciclos do fundamental. No entanto, as diferenças ainda são demasiadamente grandes. Negros ainda saem do sistema educacional com um ano e meio de educação menos que brancos, ganham apenas 53% do que ganham brancos e têm o dobro de chance de viver na pobreza. Se pretende realmente construir uma democracia racial neste país, serão necessárias ações mais energéticas que as praticadas até agora. (id. p.290).

Assim, neste contexto de desigualdade e discriminação racial, situo a importância das reivindicações e propostas históricas e as fortes campanhas empreendidas pelo Movimento Negro que têm pressionado o Estado brasileiro para formular projetos no sentido de promover políticas e programas para a população negra, e valorizar a história e a cultura do povo negro. Neste sentido, destaco algumas das principais contribuições da Lei 10.639/03.

Em 9 de Janeiro de 2003, o Presidente da República, Luiz Inácio da Silva, reconhecendo a importância das lutas anti-racistas dos movimentos sociais negros, alterou a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e

sancionou a Lei 10.639/03, que introduziu na lei nº 9394/96 os seguintes artigos:

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

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

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

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

Sales Augusto dos Santos (2005), pesquisador e organizador da publicação da SECAD (2005) “Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03”, afirma que essa Lei é fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. O autor busca demonstrar que essa Lei não surgiu do nada, ou da boa vontade política, mas sim é resultado de anos de lutas e pressões do Movimento Social Negro por uma educação não eurocêntrica e anti-racista.

A obrigatoriedade de inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica constitui uma decisão política importante com repercussões, inclusive, na formação de professores. Assim, cabe pensar, que além de universalizar o ensino no Brasil, é preciso valorizar a história e a cultura de seu povo, tentando reparar danos que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e aos seus direitos. A história e a educação do negro não se restringe à população negra, pelo contrário, diz respeito a todos os brasileiros, pois todos devem educar-se como cidadãos atuantes em uma sociedade multicultural.

A Lei 10.639/03 supõe inúmeros desafios para a sua implementação. Ela não é de fácil aplicação, pois requer uma nova política e formulação de projetos no sentido de promover e valorizar a

história e a cultura do povo negro. Assim, no ano de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer – CNE/CP 1/2004 – que propõe as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e professoras e observar o cumprimento das Diretrizes. Este parecer é mais uma contribuição para o reconhecimento dos direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como para a valorização da diversidade, do que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. Esta nova legislação demanda uma mudança nos discursos, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Busca também que se reconheça a sua história e cultura, tendo como objetivo especificamente a desconstrução do mito da democracia racial na sociedade brasileira, que propaga a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os brancos, é por falta de competência, esforço ou interesse. Sendo assim, é preciso lutar para que os alunos e alunas recebam uma educação igualitária, que possibilite o desenvolvimento intelectual e emocional, independentemente de determinado pertencimento étnico-racial, para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Para tal, Marcelo Paixão (2008) afirma que esta lei foi uma das maiores conquistas do movimento negro contemporâneo no Brasil, pois supõe uma perspectiva contra-hegemônica desenvolvida por estudiosos da área da educação vinculados ao movimento anti-racista.

O autor destaca que sua implementação enfrentará os seguintes desafios básicos:

- A Formação de professores da rede de ensino fundamental e médio no sentido de eles efetivamente se capacitarem para a educação das crianças e jovens dentro de uma perspectiva multicultural e não simplesmente limitada ao estudo das lutas e cultura africana e afro-brasileira desde conhecidos aspectos

folclóricos, que não raras vezes, na contramão, acabam reforçando antigos estereótipos e preconceitos;

- Como fazer com que o espírito da Lei nº 10.639 possa ser aplicado para além dos cursos de história e geografia, englobando as outras áreas do conhecimento (português, matemática, ciências etc.), dentro da perspectiva transversal.

Nesta perspectiva, a Lei 10.639 poderá contribuir positivamente, se tais aspectos estiverem ocupando um papel de maior destaque na agenda dos atuais formuladores de políticas públicas na educação. Sales Augusto dos Santos (2003) afirma que será preciso pressão sobre os governos municipais, estaduais e federal para que esta Lei seja executável.

Convém ressaltar que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – MEC – vem se dedicando ao desenvolvimento de estudos, pesquisas e produtos para a formulação de uma política de inclusão social. Um dos principais objetivos dessa Secretaria é enfrentar as injustiças no sistema educacional do Brasil. Tem como princípio fundamental planejar, orientar e acompanhar a formação e a implementação de políticas educacionais, tendo em vista a diversidade de grupos étnico-raciais.

Para aprofundar o tema da diversidade étnicorracial e cultural na educação escolar também tomei como referência algumas de suas publicações como *Diversidade na Educação: reflexões/experiências* (2003); *Educação como Exercício da Diversidade* (2005); e *a História da Educação do Negro e Outras Histórias* (2005). Estas publicações incluem trabalhos dos seguintes especialistas: Nilma Lino Gomes (2003, 2005); Eliane Cavalleiro (2003, 2005); Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves. (2005); Ana Lúcia Valente (2003, 2005); Iolanda de Oliveira (2000); Kabengele Munanga (2005, 2006).

Uma outra publicação da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade com o título: *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnicorraciais* (2006), afirma que o objetivo deste documento é apoiar o trabalho pedagógico das escolas para a

construção de uma educação anti-racista e buscar valorizar e assegurar a diversidade étnicorracial, tendo a educação como um instrumento decisivo para a promoção da cidadania e do apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social, tomando como base os seguintes princípios:

- Socialização e visibilidade da cultura negro-africana;
- Formação de professores com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate da discriminação racial e de gênero e à homofobia;
- Construção de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola;
- Valorização dos diversos saberes;
- Manifestação contra as formas de discriminação e não se omitir diante das violações de direitos das crianças. Assim, é necessário ter informação sobre os direitos que necessitam ser assegurados a todas as crianças.

Nesse sentido, reconhecer as diferenças é um passo fundamental para promoção da igualdade, sem a qual a diferença poderá vir a se transformar em desigualdade.

Abordei, de forma sucinta, contribuições provenientes da ampla literatura do campo dos estudos sobre multiculturalismo e interculturalismo, das relações raciais na educação escolar e as contribuições da lei 10.639. Sou consciente do caráter limitado e provisório da aproximação realizada a uma temática que vem sendo objeto de uma intensa e diversificada produção acadêmica. A partir dessas contribuições, percebo que determinados aspectos devem ser levados em consideração quando pesquisamos crianças no contexto escolar em uma perspectiva multi/intercultural e ainda mais, com o recorte racial por ser essa uma questão que suscita extensas discussões no contexto brasileiro. São eles: as crianças, suas histórias de vidas e relações nos espaços escolares, diversidade multicultural, racial e étnica

no cotidiano escolar; as relações entre a violência, diversidade étnico-racial e as diferentes abordagens dos educadores no enfrentamento destas questões. Esses são temas que estiveram presentes no desenvolvimento de nossa pesquisa de campo.