



A POLÍTICA CURRICULAR NO BRASIL: ENTRE VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL, CONSIDERAÇÃO DAS MEMÓRIAS PARTICULARES E CONSTRUÇÃO DE UMA HISTÓRIA COMPARTILHADA¹

Sabine Saraiva²

Universidade de Picardie Jules Verne, França

Tradução de: **Marcelo Ferreira**

Resumo

No Brasil, por razões históricas, a história e a cultura de certos grupos estigmatizados estabelecidos no território foram negadas. No século XX, o mito da democracia racial e o elogio da miscigenação contribuíram para apagar a diversidade, as particularidades dos grupos étnicos, as desigualdades gritantes em seu acesso aos direitos fundamentais. Eles continuam a impor um racismo geralmente admitido com respeito aos descendentes africanos e das outras minorias étnicas, racismo que se ilustra também pela negação de sua contribuição à história nacional. Entretanto, no contexto de democratização da sociedade brasileira e sob a pressão de “novos atores sociais”, favorecidos por um contexto internacional propício, o reconhecimento da diversidade cultural e a luta contra as discriminações entraram na agenda política brasileira. Ela tomou, igualmente, a forma de políticas educacionais de reconhecimento e de valorização dos povos nos conteúdos de ensino. Trata-se, com essas medidas curriculares, de reabilitar a identidade e a história das minorias vítimas de discriminação até então ou de fazer com que uma verdadeira história comum surja dessa anamnese? No primeiro caso, o multiculturalismo conduz à

¹ Texto reelaborado a partir do artigo: La politique curriculaire au Brésil: entre valorisation de la diversité culturelle, prise en compte des mémoires particulières et construction d'une histoire commune: analyse des instructions officielles (1988-2008). In: CARPENTIER, Claude ; RIARD, Emile. **Vivre Ensemble et Education dans les sociétés multiculturelles**. Paris: L'Harmattan, 2010.

² Doutoranda em Ciências da Educação na Universidade de Picardie Jules Verne. Laboratório Processus Identitaires, Processus Sociaux. Axe RIICE (Recherches Internationales Interculturelles Comparées en Education). Bolsista do Conseil Régional de Picardie (France)/Co-orientanda na Universidade Federal de São Carlos.



justaposição de memórias particulares em que coabitam grupos dominantes e dominados de ontem. No segundo caso, trata-se de assegurar as condições de possibilidades para que as histórias particulares tornem-se assunto de todos. É por tentar trazer elementos suscetíveis de alimentar a reflexão acerca desta questão que nos propomos a analisar o conteúdo das instruções legais que organizam o currículo formal brasileiro, a partir de 1988, com relação à questão da diversidade e da diferença.

Palavras-chave: reforma curricular, educação intercultural, relações étnico-raciais, história.

Abstract

Curriculum policy in Brazil: between valuing cultural diversity, consideration of particular memories and building a shared history

In Brazil, for historical reasons, the history and culture of certain stigmatized groups established in the territory were denied. In the twentieth century, the myth of racial democracy and miscegenation praise helped to erase the diversity of the particular ethnic groups, their gross inequalities in access to fundamental rights. They continue to impose a commonly accepted racism against African descendants and other ethnic minorities, which is illustrated also by the denial of their contribution to national history. However, in a context of democratization of Brazilian society and under the pressure from the so-called "new social actors", supported by a conducive international environment, the question of recognition of cultural diversity and the fight against discrimination entered the Brazilian political agenda. It is illustrated in a particular curricular policy to recognize and value the history and culture of indigenous and black populations. Do these curricular changes help to rehabilitate the identity and history of minorities discriminated until then, or to make a common story emerge from this anamnesis? In the first case, multiculturalism leads to the juxtaposition of particular memories where dominant and dominated groups from yesterday coexist. In the second case, it is to ensure conditions of possibilities of a process that makes these particular stories become everyone's business. The analysis of official instructions that organize the formal curriculum of compulsory education in Brazil will enable us to provide elements that could foster this reflection.

Key words: Curriculum reform, intercultural education, ethno-racial relations, history.



INTRODUÇÃO

Desde a “descoberta” do Brasil pelos europeus, os discursos relativos à identidade nacional foram construídos sem consideração pela história e pela cultura das populações indígenas e afrodescendentes estabelecidas no território brasileiro. No século XX, a ideologia do branqueamento, o mito da democracia racial e o elogio da mestiçagem contribuíram para desvalorizar e apagar a diversidade e as particularidades de certas populações historicamente dominadas que constituem o país, bem como para ocultar as desigualdades gritantes em seu acesso aos direitos fundamentais. Essa ideologia e esse mito continuam a impor um racismo comumente aceito com respeito aos descendentes africanos e a outras minorias étnicas, racismo que se manifesta especialmente pela negação de sua contribuição à história nacional.

No entanto, avanços podem ser notados desde algumas décadas. Em um contexto de democratização da sociedade brasileira e sob a pressão dos assim chamados “novos atores sociais”, favorecidos por um contexto internacional propício, a questão do reconhecimento da diversidade cultural e da luta contra as discriminações entrou na agenda política brasileira. Ela se ilustra particularmente em uma política curricular que visa reconhecer e valorizar a história e a cultura das populações negras e indígenas, assim como apontar, de maneira crítica, para a dinâmica conflituosa do encontro entre culturas no Brasil e para as relações interpessoais distorcidas, forjadas nesse processo sócio-histórico, relações a serem “reeducadas”.

O desafio da introdução das memórias e da história dos grupos estigmatizados nos conteúdos de ensino toma a forma de uma alternativa cujos termos são os seguintes. Trata-se, tão somente, através do reconhecimento da história e da cultura dos grupos vítimas de discriminação, de fazer justiça a suas identidades específicas ou de trabalhar para o surgimento de uma história em comum, fruto de encontros frequentemente conflituosos, que pudesse ser compartilhada por todos os brasileiros?

No primeiro caso, o multiculturalismo conduz à justaposição das memórias particulares, em que coabitam os grupos dominantes e dominados de ontem. No segundo caso, trata-se de assegurar a unidade na diversidade, em um processo que faz das histórias dos diferentes grupos constitutivos da sociedade, particularmente os que foram menosprezados, o assunto de todos. A análise das instruções oficiais que organizam o currículo formal do ensino



obrigatório no Brasil nos permitirá trazer elementos suscetíveis de alimentar a presente reflexão³.

1. Elementos de uma problemática

Um dos principais papéis atribuídos à escola no contexto do desenvolvimento dos Estados-Nações foi o da coesão social, sendo uma de suas missões desenvolver o sentimento de pertencer a uma coletividade nacional. Nesse projeto, a disciplina “história”, ensinada na escola, tinha um papel preponderante. Ora, nos contextos identificados como multiculturais, um dos grandes desafios para a escola parece ser justamente o de permitir as condições de acesso a um estudo da história partilhada por todos, em que todos se vejam incluídos. De fato, o currículo, conjunto institucionalmente prescrito e funcionalmente estruturado de tudo o que é supostamente ensinado e aprendido nos quadros de um dado ciclo de estudos (FORQUIN, 2008, p. 8), constitui invariavelmente o resultado de uma seleção, realizada em um amplo universo de conhecimentos e de saberes. Ora, tal operação diz muito sobre o tipo de cidadão considerado como “ideal” para esta ou aquela sociedade, que a escola deve se empenhar em formar. Por detrás do currículo, se há, efetivamente, a questão do conhecimento, há também a da “identidade” (SILVA, 1999, p. 16). Daí o currículo ser um terreno controverso, ligado a formas de manutenção de poder, marcado por uma forte dimensão política, e, conseqüentemente, por lutas e embates sociais e identitários. Ele não é, portanto, nem neutro, nem transcendente, nem atemporal, mas sim o produto de um momento histórico e de um construto social. As questões culturais, “étnicas e raciais” não podem ser separadas das questões de poder, e como ressalta Silva (1999, p.101), “o texto curricular [...] está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais [...], que celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas”.

É neste sentido que, em contexto multicultural, se faz necessário analisar e questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo, assim como as concepções de multiculturalismo subjacentes. Essa análise dos currículos não pode ser realizada sem que sejam levadas em conta as condições sociohistóricas dos encontros entre culturas, dando-se estas, com frequência, em um campo de forças que articula culturas

³ Neste estudo, privilegiarei, portanto, uma análise do currículo oficial, ou seja, formal. Em uma abordagem mais qualitativa, será necessário se ater ao currículo “real”, do que é realmente ensinado ou transmitido em contexto escolar.



dominantes/dominadas, cuja violência simbólica nos currículos constitui uma das ilustrações. A tipologia das minorias estabelecida por Wieviorka (2005, p.107) a partir dos estudos do antropólogo e sociólogo americano John Ogbu⁴, na qual ele distingue minorias primárias, involuntárias e voluntárias, nos parece eficaz para explicar as diferentes formas de inserção grupal e as experiências empíricas da diferença vividas por diferentes grupos, em um mesmo país.

As minorias primárias designam os grupos que ocupavam antes da era moderna um espaço territorial no qual outras populações vieram se estabelecer, sem extingui-los (porém, a que ponto?), mas frequentemente ameaçando sua sobrevivência. As minorias involuntárias designam as populações que não escolheram viver onde se encontram e cuja presença em uma sociedade resulta de um desraizamento imposto, como por exemplo o da diáspora advinda da escravização negra nas Américas. As minorias voluntárias ou recém-chegadas são oriundas de grupos compostos de identidades muito diversas, que se estabeleceram por escolha ou por força de circunstâncias (econômicas, políticas) em um novo país.

Interroguemo-nos sobre os fatores suscetíveis de assegurar a coesão de uma “minoria”, qualquer que seja ela. Para Durkheim (1924, p.119), um dos elementos que permitem o acesso à consciência coletiva constitutiva do laço social é o apego ao grupo e, nesta perspectiva, a primeira tarefa da educação deve ser a de ligar a criança à sociedade que a rodeia (família, comunidade, etc.). O reconhecimento das identidades culturais é, assim, apresentado como uma etapa rumo à identificação ao coletivo, mais amplo, que é a sociedade nacional. O apego ao grupo originário ressalta, no mundo contemporâneo, a importância da memória levada por diferentes grupos às identidades feridas, cujo reconhecimento constitui a condição da construção de uma história comum. A dimensão moral e ética dessas exigências de reconhecimento tem sido destacada pela filosofia social contemporânea. De fato, quando a opressão vivenciada por um grupo não é reconhecida e debatida publicamente, ou quando suas contribuições à sociedade nacional não são valorizadas, os indivíduos membros desse grupo fracassam em se sentir membros de pleno direito da sociedade na qual nasceram (HONNETH, 2000, 2006).

Essas questões representam um importante desafio para a aprendizagem da história em contexto multicultural. Elas se situam, de fato, no ponto de articulação problemático da passagem da memória à história, ou seja, da experiência ou da transmissão direta ou indireta de situações vividas por

⁴ Ver Ogbu; Simons. Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological theory of school performance with some implications for education. **Anthropology & Education Quarterly**, 1998.



grupos constitutivos de uma sociedade nacional, à história destinada a ser um ensinamento, um saber partilhado e não uma maneira de manter somente as identidades particulares. Pois que a história comum não é simplesmente a aceitação da diversidade cultural, mas sim a articulação de processos que fazem do reconhecimento do conflito e das relações de força reais o motor de uma história comum, justamente porque conflituosa.

Trata-se para nós, aqui, de estudar em que medida o contexto histórico e político brasileiro, bem como o arcabouço conceitual que acabamos de apresentar sucintamente, contribuem para lançar luz sobre a política educacional do país em matéria de currículo escolar no que toca a diversidade.

2. Mosaico cultural e relações de dominação no Brasil.

2.1 História colonial, relações sociais e fundamento da tipologia das diferenças étnicas e raciais.

Desde a chegada dos portugueses, o Brasil sempre foi um país multicultural, formado por grupos étnicos distintos, com culturas, valores, visões de mundo, línguas e organizações sociais específicas. Se adotarmos a tipologia de Wieviorka para dar conta das diferentes experiências empíricas da diferença vivida pelos diferentes grupos e de sua inserção na sociedade, vivem no Brasil populações descendentes de minorias primárias, de minorias involuntárias e de populações oriundas da imigração voluntária.

As minorias primárias são constituídas pelas populações indígenas, presentes no território brasileiro desde mais de 12.000 anos e que, a partir de 1500, os europeus vão se empenhar em “civilizar” segundo sua própria visão do mundo. A violência do encontro pode ser ilustrada pelos números seguintes: dos 5 a 6 milhões de indígenas que viviam no Brasil quando de sua chegada, eles não eram mais que 100.000 em 1950. Atualmente, a população autodeclarada indígena está crescendo. Em 2000, ela se elevava a 734.000 pessoas, ou seja, 0,4% da população (IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Ela provém de 220 povos, em sua maior parte localizados no oeste e no norte amazonenses, falando mais de 180 línguas. 400.000 a 500.000 índios vivem em terras preservadas, representando 12% do território nacional, tendo sido os demais assimilados à população brasileira. As populações indígenas fazem parte das mais marginalizadas e vulneráveis, e existe um profundo racismo contra elas. A atitude do Estado caracterizou-se, no decorrer dos séculos, por uma negação de sua identidade, uma vontade de assimilação à sociedade nacional e um profundo paternalismo.



A segunda categoria de população, as minorias involuntárias, é constituída pela população negra (pretos e pardos), representando 49,5% da população (BRASIL, 2007). Ela provém de cerca de 4 milhões de africanos, originários de nações e culturas africanas muito heterogêneas, trazidos à força das costas africanas rumo ao Brasil, a partir de 1538 e isso durante mais de três séculos, para servir como escravizados nas plantações de açúcar, de cacau, de algodão e nas minas. Ainda aí, a violência praticada contra eles é espantosa: os africanos foram desenraizados de sua terra e culturas de origem, explorados e reduzidos ao estado de bens materiais. A abolição legal da escravidão em 1888 não melhora as condições de vida nem assegura a dignidade dos descendentes de escravos. No contexto de desenvolvimento do capitalismo e apesar das lutas do Movimento Negro em favor de sua integração, eles são relegados à zona rural e marginalizados na cidade, afastados das duas esferas particularmente importantes da vida social que são o trabalho e a educação, chocando-se com a visão racista resultante da escravidão. Tal visão é responsável, em grande medida, pelo racismo de que os negros seguem sendo vítimas, em uma sociedade ainda fundada em relações herdadas da época colonial. Neste contexto, eles são objeto de uma dupla negação: negação de sua aparência física que não se confunde com o critério de conformidade ao tipo humano idealizado, e negação baseada na desvalorização de sua história e de sua cultura, vistas como inferiores (D'ADESKY, 2001, p. 31). Esta situação impede o desenvolvimento de uma identidade individual e coletiva positiva e contribui, igualmente, para a interiorização de uma baixa autoestima, uma das armas mais eficazes da opressão.

A terceira categoria de população é oriunda da imigração voluntária, proveniente primeiro de Portugal⁵, depois, ao fim do ciclo econômico baseado na escravidão, de numerosos países europeus, mas também da Ásia e do Oriente Médio. Essas populações se estabelecem principalmente nas regiões Sul e Sudeste do país. Trata-se de uma mão-de-obra pouco qualificada, pobre, atraída ao Brasil por uma perspectiva de vida melhor. Favorecidos pelas políticas de Estado, essas populações vão conhecer uma rápida ascensão social e estabelecer relações e processos de conflito, assimilação, integração interétnica com os grupos étnicos que ocupavam o

⁵ É preciso salientar que o Brasil foi projetado, inicialmente, como uma colônia de exploração e não como uma colônia de povoamento. A imigração portuguesa se acelerou a partir do século XIX.



território antes delas. Tais processos, que se configuraram em contextos de profundas desigualdades entre os diferentes grupos apresentados, deixaram marcas profundas nas relações socioculturais e nas estruturas sociais e políticas.

2.2 Ideologia da violência simbólica: o paradigma assimilador

Durante o período colonial, as relações desiguais entre os diferentes grupos étnicos presentes no território brasileiro tiveram repercussões importantes no acesso e no tipo de educação que lhes foi conferida. Os povos indígenas, primeiramente escolarizados nas escolas jesuítas, depois nas escolas públicas, se viam obrigados a negar e esquecer sua língua, sua cultura, sua religião, sendo a escola empregada como um meio de assimilá-los. A educação era proibida aos escravos e a seus filhos. Com a abolição da escravidão, a violência do período colonial vai ceder lugar a uma violência simbólica institucionalizada, de que a escola será o principal instrumento. Assim, no começo do século XX, a ideologia do branqueamento vai tentar promover, por um conjunto de políticas, sobretudo pelo recurso à imigração europeia, o apagamento físico e cultural da matriz negra de povoamento e vai procurar transformar progressivamente o Brasil em uma nação branca, algo visto como condição de sua modernidade.

O sistema educacional não escapa ao pensamento nacionalista eugenista. Trata-se, pela universalização do acesso à educação e por meio da ciência, da medicina e da cultura, de “branquear” a população negra e pobre, vista como portadora de patologias degenerativas, inculcando-lhe, através de práticas escolares paternalistas e autoritárias, normas culturais, de higiene e de comportamento consideradas como adequadas para a sociedade dominante e para o modelo eurocentrado de nação desejada (D’AVILA, 2005, p.20). Assim, a educação pública é fortemente modelada, desde sua criação, por fortes preconceitos raciais.

A partir dos anos 1930, no momento da escalada dos nacionalismos, a necessidade de criar um símbolo unificador da nação se torna primordial. A figura do mestiço se torna progressivamente esse símbolo. A ideia da mestiçagem foi estreitamente ligada ao termo “democracia racial”, dando origem a uma ideologia de Estado amparada pela ideia de uma coabitação harmoniosa entre as três “raças”, que incorporou, de maneira peculiar, a ideologia do branqueamento. Neste contexto, a diversidade dos aportes históricos e culturais das populações que compõem a sociedade é apagada, em detrimento de uma única identidade. Valorizando a miscigenação, essa ideologia impõe, na verdade, a primazia da cultura ocidental sobre as outras e



provoca, nos alunos das outras minorias étnicas, um profundo sentimento de autodepreciação da imagem de si e de alienação baseada no descrédito das heranças culturais africanas e ameríndias (D'ADESKY, 2001, p.133). Na realidade, sob a aparência de uma linguagem universalista, adornada de antirracismo, este mito é de uma temível eficácia: ele deixa perdurar as desigualdades, as discriminações e se inscreve em uma lógica de etnocídio simbólico, tentando levar ao desaparecimento da “raça negra”. Em virtude deste mito, o Brasil por muito tempo apresentou-se ao mundo como uma espécie de paraíso tropical isento de racismo. Até que as pesquisas sobre relações raciais encomendadas pela UNESCO e conduzidas pelos sociólogos da Escola Paulista (Florestan Fernandes, Octávio Ianni) e Roger Bastide nos anos 1950, venham desmontar essa ideia de harmonia racial e revelar os dados das desigualdades sociais e raciais.

A sociedade brasileira se caracteriza desde algumas décadas por mobilizações e conflitos que põem em jogo inúmeras e diversas identidades culturais. Esses processos de produção de diferenças e de afirmação coletiva decorrem das desigualdades, da exclusão, da discriminação e da segregação que os indivíduos pretendem enfrentar coletivamente, para acabar com os modos de desqualificação que tornam a vida pessoal insustentável. Wievorka (2001, p.123) ressalta que tais processos supõem também que esses grupos se julgam capazes de trazer algo construtivo, positivo, valorizado culturalmente, pois uma identidade coletiva tem que trazer um recurso, um aporte de sentido.

Assim, desde o início do século XX, em reação às ideologias mencionadas acima, o Movimento Negro mostra-se ativo e tem proposto mudanças. A partir de 1970, ele se organiza em torno de um eixo antirracista diferencialista, para reivindicar o pleno reconhecimento da cidadania dos negros, de sua dignidade enquanto pessoas e grupo cultural e étnico e denunciar os estereótipos negativos que sustentam as discriminações. Ele afirma também a importância de incluir sua história e sua cultura como parte integrante da cultura brasileira e de proceder a uma reinterpretação da história. Enfim, ele denuncia o modelo educacional dominante, o componente racial implícito presente nos currículos e o projeto de branqueamento fundado na universalização dos termos de uma única cultura que os sustenta (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 217). Para o Movimento Negro, essas características do currículo seriam responsáveis pelo apagamento da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afrodescendentes (COSENTINO, 2006, p. 116). É também nessa época que as reivindicações de cidadania e de reconhecimento vindas das populações e organizações indígenas ganham em força e visibilidade, apoiadas por numerosas ONGs nacionais e internacionais. Essa mobilização da sociedade civil para que sejam



reconhecidos os direitos e a igual dignidade dos povos que contribuíram para a formação do Brasil em face de uma cultura europeia hegemônica assim como o fim do regime militar inauguram uma nova era, simbolizada pelos novos direitos adquiridos na Constituição de 1988.

3. A ruptura com o paradigma assimilador: perspectivas contemporâneas

3.1 A Constituição de 1988

Após a ditadura militar, o processo de elaboração da nova Constituição do país envolveu muitas organizações da sociedade civil. Nesse processo, as reivindicações dos grupos marginalizados foram no sentido de ampliar o conceito de cidadania formal, introduzindo medidas particulares para melhorar a sua qualidade de vida e obter o reconhecimento que sempre lhes fora negado até então.

Assim, a concepção que emana da Constituição confere a primazia aos princípios universais, pois a pessoa é ali definida, antes de tudo, como cidadão. Mas por diversas menções, ela também reconhece o país como uma nação composta por diferentes etnias e afirma um pluralismo constitutivo da Nação que o Estado tem o dever moral de proteger, sobretudo as manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras (Art. 215). O Estado é, igualmente, chamado a garantir a todos os cidadãos o acesso total às fontes da cultura nacional (Art. 216). A Constituição reconhece, assim, que a norma nacional é diferente de uma identidade homogênea, e os direitos culturais das minorias são repensados de forma outra que segundo o imperativo da miscigenação ou da fusão entre as culturas que haviam dominado a ideologia nacional (D'ADESKY, 2001, p. 186). Essa concepção vai progressivamente ganhar espaço nas políticas educacionais.

3.2 O direito a uma educação diferenciada

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), adotada em 1996, é o marco da transição institucional da educação brasileira. Ela instaura um sistema educacional descentralizado, confere uma grande autonomia administrativa e pedagógica às entidades mantidas pelos poderes públicos federais regionais, municipais e às escolas. No plano curricular, os diferentes textos legais reforçam o compromisso do Estado na promoção de uma escola para todos, que garanta o direito à diferença e a adequação da escola às particularidades locais e regionais, sem, no entanto, romper com um projeto de



educação nacional para o país. Assim, o currículo se caracteriza por uma formação de base comum aos alunos de todas as regiões do país⁶, a ser completado, em cada sistema de ensino federado e em cada estabelecimento de ensino, por um currículo específico que leva em conta as características regionais e locais⁷. Faz-se, igualmente, menção ao respeito e à consideração da identidade dos alunos na elaboração de projetos pedagógicos. Trata-se, dessa forma, de “garantir o acesso a uma base comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade”⁸.

Sob a pressão dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, os textos legais vão, igualmente, promover o direito a uma educação diferenciada para certas populações outrora excluídas e marginalizadas da educação. As populações indígenas adquirem, assim, a partir de 1988, o direito a uma “educação diferenciada, intercultural, bilíngue”. Em 1999, a categoria “Escola indígena”⁹ é criada. A LDB estabelece também o direito a uma educação diferenciada para as escolas da zona rural, proposta que ganha força em 2002, quando o Conselho Nacional de Educação institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo¹⁰, reflexo das reivindicações históricas dos movimentos sociais do campo. Em 2003, após o reconhecimento do direito das populações remanescentes dos quilombos¹¹ à terra, um conjunto de políticas federais são implementadas a favor dessa população historicamente invisível e à margem da cidadania¹². Uma política educacional para essa população começa a ser pensada e

⁶ Orientado conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação, órgão representativo da sociedade civil dotado de competências normativas.

⁷ Constituição Federal, Art. 210; LDB Art. 9, 26.

⁸ Resolução CNE/CEB N-2, de 7 de abril de 1998 que institui os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental.

⁹ Resolução CEB N°3, de 10 novembro de 1999 que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, Parecer n° 14/99, de 14/09/1999.

¹⁰ Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

¹¹ O termo quilombo designa originalmente as comunidades de escravos fugitivos que se constituíram a partir do século XVII. Ao nível jurídico, o termo abrange agora todas as comunidades negras em zonas rurais que se autoidentificam como quilombolas. A Fundação Cultural Palmares recenseou atualmente 3.524 comunidades remanescentes de quilombo. Segundo outras fontes, elas poderiam totalizar 5.000.

¹² O direito a terra dos quilombos foi reconhecido pela primeira vez pela Constituição de 1988 (Art. 68 das Disposições Constitucionais Transitórias). Entretanto, foi somente em 1995 que o Governo concede o primeiro título de propriedade a uma comunidade quilombola e apenas a partir de 2003, ano em que foi promulgado o decreto 4887/2003, que ele abraça à questão, implementando um conjunto de políticas públicas destinadas a essas comunidades (Programa Brasil Quilombola, Agenda Social Quilombola).



implementada, ainda que timidamente, pelo Ministério da Educação, por meio da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade). Porém, como ressalta Arruti (2009, p.96), essa política educacional ainda não foi objeto de normatização própria e, em comparação com os avanços da educação indígena, o debate sobre uma possível pauta para discussão acerca de uma educação diferenciada quilombola ainda é incipiente (op.cit, p.96). Conseqüentemente, ela aparece fragmentada em muitos projetos e programas federais. A CADARA, Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros, foi recentemente encarregada de pensar a inserção da temática da educação escolar quilombola no âmbito do MEC (Ministério da Educação) ¹³.

Os textos legais que orientam os currículos marcam, assim, uma redefinição e uma evolução do conceito do papel da escola. Ela permanece, certamente, o espaço de aprendizagem das competências, da formação à cidadania baseada em valores universalistas, mas também o espaço de construção e de valorização da identidade cultural dos alunos. Porém, apesar desses avanços legais, os obstáculos são ainda grandes na efetivação do direito a uma educação diferenciada, sendo os recursos orçamentários destinados a essas modalidades ainda muito escassos e a vontade política nas entidades federais nem sempre presente.

3.3 Currículo comum: qual lugar para a diversidade cultural?

Entretanto, se a Constituição (Art. 242) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação rompem com a imagem que a Nação tinha de si mesma até então e reconhecem a importância de incluir a pluralidade étnica e racial da sociedade brasileira nos currículos, mencionando que “o ensino da história levará em consideração as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especificamente as matrizes indígenas, africanas e européias” (Art. 26), essas determinações legais não provocam a mudança de orientação do paradigma eurocentrado que caracteriza o currículo nacional: os negros permanecem confinados historicamente à sua condição de escravos, os indígenas, à de atores passivos, vítimas de uma dominação diante da qual são impotentes, os brancos, à dos que contribuíram para a transmissão da cultura europeia, em toda a sua “grandeza”. Influenciados pela crítica nos anos 1980,

¹³ É de se mencionar as iniciativas importantes que vêm sendo tomadas por governos estaduais e municipais na área de educação quilombola (Paraná, Pernambuco, Bahia, Santarém...), muitas vezes sob a pressão e articulação do Movimento Negro. Elas poderiam ser objeto de um estudo posterior.



os Parâmetros Curriculares Nacionais para a História e os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Pluralidade Cultural (1996), documentos referenciais elaborados pelo Ministério da Educação e dirigidos às unidades federativas, vão, entretanto, conceder um lugar mais importante à questão das memórias dos diversos grupos e da pluralidade sociocultural. Todavia, a função de orientação desses documentos não permite que ensinamentos fundados nas concepções que emanam destes se generalizem.

O reconhecimento das identidades culturais no Brasil está intimamente ligado à questão étnica e racial, ou seja, às relações de poder e às estruturas sociais herdadas do período colonial. Ela é, portanto, eminentemente política, implica a desconstrução das ideologias dominantes e a implementação de uma verdadeira política de luta contra o racismo, tanto em suas formas interpessoais quanto institucionais. Ora, apesar de um texto constitucional que reconhece o problema racial brasileiro mencionando a luta contra as discriminações (Art. 5) e que estabelece o objetivo de promover o “*bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou toda outra forma de discriminação*” (Art. 3), tal não foi referido na legislação da educação. Os Parâmetros Curriculares explicitam que o tema da Pluralidade Cultural deverá permear o currículo, mas eles não apresentam de maneira crítica e contextualizada a problemática racial e o documento permanece marcado por concepção abstrata da diversidade. Não há nenhuma ênfase na existência atual do racismo e seus processos.

Ora, as desigualdades escolares gritantes e persistentes entre alunos negros e brancos (taxa de analfabetismo, duração média de escolarização, acesso ao ensino secundário e superior, desempenho escolar)¹⁴ sugerem o viés racial presente nas políticas educacionais e ilustram o fracasso das políticas universalistas implementadas há cerca de vinte anos. Na verdade, se houve progressos no que diz respeito ao acesso à educação, as condições de permanência e de sucesso dos alunos negros, passando por um ensino de qualidade não foram asseguradas. Os conteúdos de ensino, sobretudo, continuam calcados no modelo da miscigenação e da homogeneização cultural. A pesquisa e o ensino desenvolvidos na universidade são, também, os cúmplices desse estado de coisas, permanecendo as estruturas curriculares prisioneiras de uma visão eurocentrada dos conteúdos historiográficos. Quanto à formação dos professores, as pedagogias voltadas para a diversidade e sua

¹⁴ Ver HASENBALG, C. A. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 2ª ed. 2005; HENRIQUES, R. **Raça e Gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas**. Brasília: UNESCO, 2002; ROSEMBERG, F. **Raça e Educação inicial. Cadernos de pesquisa**. N° 77, 1991; PAIXÃO, M. **Desenvolvimento humano e relações raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



problematização são ainda marginais. No âmbito das escolas, a pesquisa de Canen (2007) mostrou que predomina uma visão essencialista das identidades e que os professores não estão sensíveis à questão das desigualdades históricas. O que prevalece muitas vezes é “um discurso de igualdade” que encobre a existência das diferenças e alimenta o mito da democracia racial, sendo o desempenho escolar explicado preponderantemente com bases em fatores econômicos (CROSO; SILVA, 2007). Quanto aos livros didáticos, os trabalhos que analisaram as representações veiculadas destacaram a persistência do racismo (PINTO, 1987).

Esse contexto depreciativo e o sentimento de “invisibilidade” tem fortes repercussões na autoestima dos alunos afrodescendentes, em suas motivações para frequentar a escola e em seus desempenhos escolares. Os estudos com ponto de partida sociológico, da questão educacional como relação com o saber¹⁵, desconstruíram a noção tradicional de “fracasso escolar”, que leva a dar conta do fracasso somente como carências, *handicaps*, ausências e mostraram que o fracasso escolar não é somente uma ausência de êxito, é uma história vivenciada pelo aluno, são situações que ele não consegue dominar, é uma história de sofrimento, humilhações (CHARLOT, 2009, p.28).

Nessas condições de manutenção do paradigma assimilador, carregado de estereótipos depreciativos dos povos constituintes da nação no âmbito do currículo comum, a aquisição, por todos os alunos, de uma história compartilhada e de uma cultura de que todos façam parte e se vejam participantes parece impossível de se realizar.

4. Do reconhecimento da diversidade à construção de uma história e uma cultura compartilhadas.

Em 2001, a Conferência Mundial contra o Racismo, que se realizou em Durban sob os auspícios da ONU, representa, após a Constituição de 1988, um segundo ponto de ruptura importante. Ela permite pela primeira vez uma contestação pública do mito da nação fora do Brasil e, à sociedade civil, sobretudo ao Movimento Negro, de romper com o isolamento no qual ele foi mantido por um longo tempo, isolamento que sufocou suas reivindicações históricas (SAILLANT; ARAUJO, 2007, p.463). Após a mudança política de 2002 que levou ao poder o Partido dos Trabalhadores (PT), são implementadas medidas mais firmes em favor das populações historicamente marginalizadas.

¹⁵ Ver CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000; CHARLOT, B.; BAUTIER, E.; ROCHEX J-Y. **École et savoir dans les banlieues...et ailleurs**. Paris: Armand Colin, 1992.



Elas tomam a forma de políticas de ações afirmativas, de reparação, de reconhecimento e de valorização da diversidade cultural que são, a maior parte do tempo, objeto de intensos debates, como é o caso atualmente no que diz respeito à política de ação afirmativa, sobretudo quando se trata da implementação de quotas raciais, nas universidades. Elas contribuem para reavivar as tensões em torno das representações da Nação. Essa representação unívoca da sociedade e de sua história é, no entanto, questionada, já há certo tempo pelos movimentos sociais, particularmente pelo Movimento Negro.

4.1 O questionamento da narrativa nacional: consciência negra e despertar das memórias feridas

Apesar da menção feita na Constituição de dever assegurar a preservação das memórias de todos os grupos da sociedade enquanto elementos do patrimônio cultural brasileiro (Art. 216), o país permanece marcado pelo processo seletivo da memória nacional, privilegiando o mito fundador da democracia racial, negando as tensões e os conflitos e toda outra versão da história. A comemoração dos 500 anos do Brasil, cujo *slogan* foi “de 1500 a 2000”, é particularmente reveladora dessa tendência. Com a escolha dessas duas datas, é certa mitologia da Nação que é celebrada. Por um lado, ela é fundada na visão de um paraíso tropical descoberto pelos portugueses, fazendo tábua rasa da presença de 4 a 5 milhões de indígenas, e, por outro lado, na de um país dinâmico, o “país do futuro”, reforçando o imaginário coletivo e o orgulho nacional (SILVA, 2002, p.433). Por ocasião das comemorações, a identidade nacional pluriétnica e pluricultural é exaltada em sua versão idealizada. Esse silêncio sobre os lados obscuros da história provoca a mobilização dos diferentes grupos afastados da narrativa nacional (índios, negros, camponeses sem terra) que se reúnem pouco antes das celebrações oficiais em um movimento de contestação chamado “Brasil: outros 500”. Ele será vítima de uma violenta repressão policial. Maculado por esses acontecimentos, o 22 de abril de 2000 é, atualmente, uma lembrança que o país tenta apagar, mas que marca a oposição dos grupos feridos em sua memória ao mito fundador da Nação e suas mobilizações coletivas para o reconhecimento de suas culturas, de suas contribuições e de sua agência na história nacional.

Como salientam Saillant e Araujo (2007, p. 459), esse processo seletivo da memória está, igualmente, operando no espaço público brasileiro, revelador dos conflitos e das hierarquias em presença: nenhum ou muito



poucos monumentos, estátuas, bustos, nomes de rua ligados a personalidades afrodescendentes ou indígenas. Da mesma maneira, com exceção do busto erigido em memória de Zumbi, herói resistente do quilombo de Palmares e de alguns museus consagrados à realidade afro-brasileira, só podemos constatar o silêncio institucional e o vazio deixado no espaço público acerca da escravidão. Todavia, ainda nesse ponto, o Movimento Negro desempenha um papel importante reavivando a memória da escravidão que tende a ser ocultada. Um lugar importante lhe é, assim, concedido no recente Museu Afro Brasil, de São Paulo, cujo objetivo principal é, no entanto, mostrar a que ponto a cultura brasileira constitui-se a partir da cultura e do universo afro-brasileiro.

A exposição é, assim, uma maneira de promover a memória, de restituir à população afrodescendente uma forma de dignidade e, finalmente, de denominar de outro modo o que é a *brasilidade* (op.cit, 2007, p.460). O Movimento Negro questionou, igualmente, o 13 de Maio, data oficial da abolição da escravatura, preferindo a essa o 20 de Novembro, “dia da Consciência Negra”, consagrado a Zumbi, “o líder negro de todas as raças” tornado símbolo do escravo lutando por sua liberdade. Se a história oficial apresenta, de fato, a abolição da escravatura como um ato heróico da Princesa Isabel, para o Movimento Negro, a luta pela liberdade é mais o fruto de uma conquista e de uma luta. Assim, ele trabalha em dois eixos: não somente para o reconhecimento do passado da escravidão no espaço público, mas, sobretudo, para a recomposição de uma identidade mais valorizadora e desejável para os afrodescendentes, recusando, em certo sentido, a memória exclusiva de desumanidade e a identidade de vítima (ibid,p.461). Sobre esse segundo aspecto, suas reivindicações tratam da importância de reconhecer a contribuição dos descendentes de africanos à sociedade, à economia e à cultura brasileira, “as fontes de orgulho nacional devem, assim, emanar de uma cultura negra elaborada ao longo dos séculos no Brasil a partir de uma herança africana recomposta e tendo contribuído à *brasilidade*” (ibid, p.460).

Desde 1995, assiste-se, igualmente, ao ressurgimento das memórias quilombolas e a certo início de reconhecimento pelo Estado e pela sociedade. O quilombo remete, com efeito, a um episódio do passado colonial particularmente desconhecido. A política de legalização e de concessão de terras às comunidades remanescentes quilombolas, adotada pelo governo desde 2003, permite paulatinamente que essa “nova história brasileira” encontre seu lugar. Entretanto, um trabalho de pesquisa importante deve ainda ser realizado, pois numerosos arquivos foram perdidos ou fechados para não ameaçarem a posse de terras de certos grandes proprietários (VERAN, 2003). Ademais, o esforço historiográfico global ainda permanece escasso demais



para que os quilombos se tornem publicamente espaços de memória, carregados de toda sua significação político-histórica.

Entretanto, apesar das dificuldades persistentes, pode-se dizer que a memória e a consciência negra se consolidaram no decurso dos últimos anos. Em 1995, o reconhecimento oficial de Zumbi e do 20 de Novembro como dia de comemoração oficial traduzem uma vontade política de integrar a consciência negra como objeto legítimo da consciência nacional, mas também de associar a comemoração histórica a uma reflexão mais abrangente sobre as condições sociais e políticas da população negra. Em contrapartida, pode-se somente constatar a ausência das memórias dos povos indígenas. Fora o “dia do índio”, evento largamente folclorizado nas escolas, o trabalho de memória coletiva inexistente. Dado o reflexo social de desvalorização das identidades dos negros e das populações indígenas, uma grande parte da população toma, ainda, o cuidado de se distanciar desses elementos do passado. Conseqüentemente, o despertar das memórias feridas e seu reconhecimento público é ainda lento no seio da sociedade. Tal trabalho é, sobretudo, obra de uma vanguarda esclarecida, cujo papel é motor.

4.2 A lei 10.639 de 2003: “reeducação das relações étnico-raciais” e construção de uma história compartilhada na perspectiva do viver juntos

O debate sobre a promoção da igualdade das relações étnico-raciais na escola ganhou intensidade a partir de janeiro de 2003 com a promulgação da lei 10.639 que altera o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o documento mais importante da política educacional brasileira. Ela introduz a obrigação do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares do ensino fundamental e secundário de todas as escolas do país, estipula que a contribuição histórica dos Negros na formação da sociedade e da identidade brasileira deverá ser resgatada nos conteúdos de ensino e estabelece o 20 de Novembro, dia da “consciência negra”, como uma data comemorativa do calendário escolar. A partir dessa lei, a escola brasileira foi progressivamente levada a repensar seu modelo de educação para as relações étnico-raciais, iniciando uma reflexão fecunda em favor de uma escola de qualidade para todos, junto à qual as histórias, as culturas e as identidades dos alunos seriam reconhecidas e valorizadas.

O Parecer CNE/CP 3/2004, documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, que regulamenta essa lei e institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é uma ilustração disso. Ele responde às demandas históricas da população afrodescendente e



representa uma guinada na política educacional brasileira. Pela primeira vez, aborda-se explicitamente a dinâmica das relações raciais e a inserção no currículo da história e da cultura africanas e afro-brasileiras, sendo essa última apresentada como o “*meio privilegiado para a reeducação das relações étnico-raciais*” na escola. A concepção que emana do Parecer 3/2004 vai bem além de uma concepção liberal ou humanista que conclamasse simplesmente ao respeito e à tolerância da diversidade, às relações pacíficas entre as diferentes culturas constitutivas da sociedade nacional. Ela assume o fato de que as diferentes culturas são o produto de relações de poder desiguais e assimétricas e que, nesse sentido, elas não devem somente ser respeitadas ou toleradas, mas também questionadas. Esse processo deve permitir a “reeducação das relações étnico-raciais”, rumo a uma sociedade mais justa. Esse documento histórico se articula em torno de vários conceitos-chave, que apresentamos a seguir.

O reconhecimento do passado

A lei 10.639 e o Parecer 3/2004 apresentam-se como uma política curricular “*que visa ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população*”. O texto acrescenta que essa reparação deve se fundamentar no questionamento das “*relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual*”. Para tanto, deve-se “*desconstruir o mito da democracia racial na sociedade*”. Em diversas menções, o caráter histórico e socialmente construído das categorias raciais é destacado. Assim, o racismo não é mais apresentado de maneira simplista ou reduzido a sua dimensão individual, mas é inscrito na matriz institucional e política mais ampla que lhe deu corpo: “*Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura*”, ignorando as outras. Os conflitos passados e presentes são aí assumidos. Trata-se de adquirir uma capacidade crítica para poder superá-los e construir uma sociedade nova e mais justa.



As ações contra o racismo

A dinâmica psíquica e irracional do racismo não é ignorada. A reeducação das relações étnico-raciais, tal qual formulada no Parecer, sublinha, com efeito, a necessidade de *“fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados”*: *“a dor de uns por terem sido desumanizados e o medo dos outros que temem de maneira surda e inconsciente uma revanche dos outros”*. Para tanto, faz-se necessário restaurar relações de confiança na sociedade: *“a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime”*. Se o texto pretende absolver os descendentes europeus que *“não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados”*, ele menciona, no entanto, que eles têm a *“responsabilidade moral e política de combater o racismo”*. O texto diz, igualmente, que reconhecer é *“ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana...”*, trabalhando, assim, a sensibilidade ao sofrimento do outro, sensibilidade que leva a não mais se banalizar o ato racista. Em uma perspectiva holística, o texto sublinha que *“o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento não atingem apenas os negros, mas toda a sociedade”*, desumanizada por essas relações de dominação. A reeducação das relações étnico-raciais apresenta-se, portanto, como uma tentativa de humanização da sociedade.

O direito a uma identidade “étnico-racial” positiva

O Parecer propõe *“a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos [...] para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada”*. A política curricular tem como meta o direito de os negros *“se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias”*, trata-se, portanto, da *“valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira”*, isto é, o direito à diferença, o que implica mudanças nos *“discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras.”* O texto insiste na valorização da identidade individual, coletiva, ancestral da



população afrodescendente. Os sofrimentos provocados por uma autoestima negativa são explicitados e a importância estratégica e política da autoidentificação em termos étnicos e raciais, sublinhada. Elemento importante, o texto propõe como indicador da qualidade dos estabelecimentos de ensino a oferta de uma educação *“em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos”*.

A valorização da contribuição da população negra à sociedade nacional

O parecer insiste na resistência da população negra e afrodescendente tanto na África quanto no Brasil, propondo, com isso, uma leitura menos unívoca da história brasileira e ressituaando os negros enquanto atores sociais. A mudança de mentalidade e de lógica acima evocada requer também o conhecimento do patrimônio histórico e cultural africano e afro-brasileiro, bem como sua valorização. Nesse sentido, o texto apresenta-se como subsídio importante, destacando certo número de pistas para a ação pedagógica e temas a serem tratados. Ele precisa, por exemplo, que o ensino abrangerá as iniciativas e organizações negras, a história dos quilombos e dos remanescentes de quilombos no Brasil, destacará as celebrações como congadas, moçambiques, maracatus, rodas de samba, com vista à divulgação da participação dos africanos e seus descendentes em episódios da construção econômica, social, cultural do Brasil; apresentará os grandes nomes que fizeram essa história. Quanto ao ensino da cultura e da história africana, ele apresentará as civilizações núbias e egípcias e suas contribuições para a ciência e a filosofia ocidental. Apresentará também os reinos pré-coloniais como os do Mali, do Zimbábue, do Congo, suas realizações nas áreas de ciências, tecnologias, artes, política. Dará a conhecer personalidades africanas e da diáspora presentes em episódios da história mundial, atuantes nas diferentes áreas de conhecimento, tratará das lutas pelas independências, da formação da diáspora fora da África, de sua diversidade, vida e existência cultural e histórica...

A descolonização dos saberes e a inclusão de epistemologias de raízes africanas e indígenas.

Ao longo do texto, é possível identificar elementos que vão no sentido “de desalienar os processos pedagógicos”, não somente pela inclusão de novos conteúdos de ensino, mas também pela inclusão de saberes e



realidades epistêmicas oriundas de culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. O Parecer precisa, entretanto, que não se trata de "mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeu por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira". Assim, as universidades são convidadas a integrar em seus cursos e ensinamentos disciplinas relativas à África e à afro-brasilidade, a criar grupos de pesquisa nessas áreas, a se engajar diretamente na "reeducação das relações étnico-raciais".

Perspectivas de transculturação

Trata-se, segundo o texto, de "*desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos*", a fim de construir novas relações étnico-raciais e uma sociedade mais justa, igual e equânime. A reeducação das relações étnico-raciais tem por objetivo "*fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra*", sendo a transmissão de novos conhecimentos uma maneira de "*orgulharem-se da sua origem africana*" e, para outros, um meio de identificar as influências, a contribuição e a importância da história e da cultura negra, de compreender um "*jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas*". A esse respeito, a Lei 10.639 acarreta bem mais que a inclusão de novos conteúdos, ela indica uma perspectiva de transculturação, condição da construção de uma cultura comum que rompa com o paradigma assimilador que dominou até agora.

4.3 A lei 11.645 de 2008 e as evoluções recentes

Em 2008, a Lei 11.645 altera uma segunda vez o artigo 26 da LDB, acrescentando, ao lado da obrigatoriedade do ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana (lei 10.639), a obrigatoriedade do ensino de história e de cultura dos povos indígenas, reconhecendo, assim, a semelhança de suas experiências históricas e sociais. Tal acréscimo representa mais um avanço importante. Entretanto, a nova lei não foi ainda traduzida em Diretrizes Nacionais, nem em parecer pelo Conselho Nacional da Educação¹⁶. Ora, esses

¹⁶ Contudo, é preciso salientar que o Parecer CNE-CP 3/2003 não deixa de incluir várias referências aos povos indígenas.



documentos representam importantes auxiliares para a ação, tanto no plano das diferentes Secretarias de Educação quanto no plano pedagógico. Ademais, um esforço historiográfico importante deve ainda ser realizado para se conhecer e compreender as trajetórias das populações indígenas em uma perspectiva crítica (MONTEIRO, 1998). Há pouco tempo, inúmeros intelectuais, de fato, viam com um profundo pessimismo o futuro dos povos nativos e prognosticavam seu desaparecimento cedo ou tarde. A historiografia os apresentava como vítimas inocentes dos processos externos devastadores, negando-lhes seu papel de atores históricos. Todavia, uma história indígena está pouco a pouco se fazendo conhecer. Os principais atores dessa mudança são os próprios indígenas, inscritos em um novo “indigenismo”, que conta inúmeros aliados na antropologia histórica e social e na educação. A tarefa é complexa, pois se trata de repensar a história a partir da experiência e da memória das populações oriundas da tradição oral, que “registraram” somente pouco de seu passado por via escrita. O ingresso das populações indígenas em certas universidades pela política de ação afirmativa, bem como a Lei 11645, representam vetores potenciais de introdução das “vozes nativas” na história e nos saberes nacionais.

As dificuldades de aplicação do artigo 26 da Constituição são ainda consideráveis nos Estados federados e nas escolas. Elas se devem em parte ao fato de que a responsabilidade de sua execução se concentra, em grande medida, em uma única secretaria ministerial: a SECAD, responsável pela implantação de uma infinidade de outras políticas ligadas à diversidade. É verdade que esta criou condições favoráveis editando inúmeras publicações e materiais pedagógicos a respeito da educação das relações étnico-raciais, mas sem uma estratégia integrada às outras secretarias do MEC (principalmente a Secretaria de Educação Básica), os resultados não podem estar à altura das esperanças e necessidades. Ademais, lacunas se fazem sentir no Conselho Nacional de Educação, órgão que igualmente não consegue transversalizar o bastante esta questão no seio de suas diferentes comissões.

Entretanto, diferentes medidas parecem expressar o compromisso do governo em favor de sua efetiva implantação. Em maio de 2009, um Plano de Ação Nacional para implantação da lei¹⁷, baseando-se nas propostas de um Comitê Interministerial composto de diferentes entidades do governo e da sociedade civil, foi lançado pelo Ministério da Educação. Recentemente, a sociedade civil também se organizou para influir nesse tema, na Conferência

¹⁷ Acessível em:

http://www.mp.pe.gov.br/uploads/bGGikz17byQwrMAFK30Yfw/planonacional_10.6391.pdf



Nacional de Educação que ocorreu em Março de 2010. O documento final¹⁸ servirá de base para a construção do novo Plano Nacional de Educação, que definirá metas a atingir nos próximos dez anos. Ele consta de diferentes recomendações para as políticas que serão implementadas na área da educação das relações étnico-raciais. Em nossa pesquisa, seguiremos de perto as condições da aplicação do Plano e implementação da lei e os avanços na discussão sobre o novo Plano decenal para a Educação (PNE 2011-2021).

CONCLUSÃO

O Brasil demorou a se engajar em um trabalho de reconhecimento e de reparação para com as populações estigmatizadas, sobretudo a população afro-brasileira, e as medidas governamentais adotadas recentemente ainda suscitam consideráveis controvérsias em uma sociedade na qual as identidades negras e indígenas são depreciadas em relação à proposta de homogeneização cultural da nação pela miscigenação. Entretanto, sob a pressão de atores outrora pouco visíveis no espaço público, a sociedade parece ter-se engajado em um pacto de reconfiguração social que considera a diversidade e a diferença cultural. As diferentes etapas que acabamos de identificar parecem, com efeito, operar um salto qualitativo importante e uma ruptura com relação ao paradigma assimilador que dominava nos conteúdos de ensino.

Essas etapas demonstram um entendimento crescente segundo o qual a escola constitui um espaço de sociabilidade em que convergem diferentes experiências socioculturais, elas próprias reflexo das diversas e divergentes formas de inserção grupal na história do país (ABRAMOWICZ, 2006, p.41). O desafio é difícil, mas merece esforço, pois, nesse processo, o país deve voltar o olhar para si, assumir as feridas do passado, valorizar os aportes de cada grupo na história e na cultura nacional, sem limitá-los a um mero folclore, e se engajar na construção de novas “relações étnico-raciais”. As leis 10.639 e 11.645 representam, a esse respeito, vetores importantes de mudança.

Nação arco-íris de um tipo outro que a África do Sul, o Brasil parece operar atualmente uma metamorfose, cujo motor (transculturação) define as condições de viabilidade de um encontro entre culturas que não seja simplesmente justaposição das facetas da diversidade, mas sim processo de interculturação (DENOUX, 1994, p. 4), ou seja, de elaboração progressiva de uma cultura comum que rompa com a que servia de base ao modelo da

¹⁸ Acessível em:

http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf



democracia racial, orientando-a para o paradigma do “branchement” (AMSELLE, 2001), entendido como processo de produção diferencial das culturas, em interconexões constantes.

Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, A; BARBOSA L.M de Assunção; SILVERIO, V. R. (Orgs). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê. Autores Associados, 2006.

AMSELLE, Jean-Loup. **Branchements, anthropologie de l’universalité des cultures**. Paris: Flammarion, 2001.

ARRUTI, José Mauricio. Políticas públicas para quilombos: terra, saúde e educação. In: DE PAULA, Marilene e HERINGER, Rosana (Org.). **Caminhos convergentes**-Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, Action Aid, v.1, 2009.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**. Brasília: IBGE, 2007.

CANEN, Ana. Multiculturalism and a Research Perspective. In: **Initial Teacher Education: possible dialogues Policy Futures in Education**, 5(4), 519-534, 2007.

CHARLOT, Bernard. A construção social da noção de fracasso escolar: do objeto sociomidiático ao objeto de pesquisa. In: ARROYO, Miguel; ABRAMOWICZ, Anete (Orgs.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas: Papirus, 2009.

COSENTINO RODRIGUES, Tatiane. Movimento negro e o direito à diferença. In: ABRAMOWICZ, A.; DE ASSUNCAO BARBOSA, L. M.; SILVERIO, V.R R. (Orgs). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê. Autores Associados, 2006.

CROSO, Camilla; SILVA, Ana Lúcia Souza (Coords). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para implementação da lei 10.639/2003**. São Paulo: Petrópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.



D'ADESKY, Jean. **Racismes et antiracismes au Brésil**. Coll. Recherches et Documents Amérique Latine, Paris: L'Harmattan, 2001.

D'AVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil. 1917-1945**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

DENOUX, Patrick. Pour une nouvelle définition de l'interculturalité. In : BLOMART, J. & KREWER, B. (Ed.). **Perspectives de l'interculturel**. Paris: Ec. Norm. Sup. de St Cloud/L'Harmattan, 1994.

DURKHEIM, Emile. **L'éducation morale**. Coll. Pédagogues du monde entier, Paris : Edition Fabert, 1924, (reéd 2005).

FORQUIN, Jean Claude. **Sociologie du curriculum**. Coll. Paideia. Presses Universitaires de Rennes, 2008.

GONÇALVES, Luis e SILVA, Petronilha. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº15, p.179-226, set/out/nov/dez 2000.

HONNETH, Axel. **La lutte pour la reconnaissance**. Paris: Cerf, 2000.

HONNETH, Axel. Sans la reconnaissance, l'individu ne peut se penser en sujet de sa propre vie, **PhiloMag**, nº5, Décembre 2006.

MONTEIRO, John. O desafio da história indígena no Brasil. In: LOPES DA SILVA, M; DONISETE, Benzi; GRUPIONI, L (Orgs). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores do 1º e 2º graus**. 2ª. ed., São Paulo : Global ; Brasília: MEC, MARI, UNESCO, 1998.

PINTO Regina Pahim. A representação do negro em livros didáticos de leitura. **Cadernos de Pesquisa** (63), 88-92, 1987.

SAILLANT, Françoise ; ARAUJO, Ana. L'esclavage au Brésil: le travail du mouvement noir. **Ethnologie française**. Vol.3, Tome XXXVII, p. 457-466, 2007.

SILVA, Helenice Rodrigues. Rememoração/comemoração: as utilizações sociais da memória. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 22, nº 44, pp. 425-438, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



VERAN, Jean-François. **L'esclavage en héritage (Brésil):** le droit à la terre des descendants de marrons. Coll. Hommes et société, Paris: Karthala, 2003.

WIEVIORKA, Michel. **La Différence, identités culturelles: enjeux, débats et politiques.** Paris: Editions de l'Aube, 2001.

Enviado em: 01/10/2010

Aceito em: 24/11/2010