

Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil

Learning, teaching and ethnic-racial relations in Brazil

PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA*



RESUMO – O artigo trata de processos de ensinar e de aprender em meio a relações étnico-raciais, no Brasil. Aponta desafios para a educação das relações étnico-raciais e formação para cidadania, bem como busca situar razões históricas e ideológicas de dificuldades para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Descritores – Ensino; aprendizagem; relações étnico-raciais; cidadania.

ABSTRACT – This paper deals with teaching and learning processes regarding ethnic-racial relations in Brazil. It calls attention to the challenges facing education of ethnic-racial relations and the promotion of citizenship; it also attempts to situate historically and ideologically the difficulties educators have to confront to teach African and Afro-Brazilian history and cultures.

Key words – Teaching; learning; ethnic-racial relationship; citizenship.



Exigências éticas, epistemológicas, pedagógicas desencadeadas pela implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a, 2004b) instigam conhecer, esquadriñar condições, contextos, redes de relações em que as mulheres e os homens, ao longo da história da nação, vêm aprendendo e ensinando a exercer cidadania.

Ciente das desigualdades e discriminações que atingem a população negra, convicto de sua função mediadora entre o Estado, sistemas de ensino e demandas da população na sua diversidade social, étnico-racial, o Conselho

* Professora Titular de Ensino-Aprendizagem – Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal de São Carlos. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da mesma universidade. Conselheira, mandato 2002-2006, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. *E-mail*: dpbs@power.ufscar.br

Artigo recebido em: setembro/2006. Aprovado em: dezembro/2006.

Nacional de Educação (CNE) interpretou as determinações da Lei 10.639/2003 que introduziu, na Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana. E, ao orientar a execução das referidas determinações, colocou, no cerne dos posicionamentos, recomendações, ordenamentos, a educação das relações étnico-raciais. Desta forma, configurou política curricular que toca o âmago do convívio, trocas e confrontos em que têm se educado os brasileiros de diferentes origens étnico-raciais, particularmente descendentes de africanos e de europeus, com nítidas desvantagens para os primeiros (HENRIQUES, 2001; JACCOUD, 2002; PAIXÃO, 2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a) e da respectiva Resolução CNE/CP1/2004 (BRASIL, 2004b), estabelecem a educação das relações étnico-raciais, como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão. Dizendo de outro modo, ao se avaliar a qualidade das condições de oferta de educação por escolas e universidades, tem-se, entre os quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnico-raciais.

Salienta, o referido texto legal, que o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais.

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

Por isso a educação das relações étnico-raciais deve ser conduzida, tendo-se como referências os seguintes princípios (BRASIL, 2004b, p. 17):

Educação

“consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações”.

Para desencadear, executar, avaliar processo de educação das relações étnico-raciais é preciso que se compreenda como processos de aprender e de ensinar têm se constituído, entre nós, ao longo dos 507 anos de história de formação da nação.

É sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder.

Nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos –, aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar. Deste modo, construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal –, apreendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos.

Estes complexos processos, na nossa experiência brasileira, se desenvolvem com a finalidade de manter ou superar projeto de nação racializado, no qual, conforme Seyferth (2002, p. 36), não há espaço para negros, indígenas e mestiços, classificados ao longo dos séculos, cada vez com maior sutileza, como pertencentes a *raças bárbaras*. Contraditoriamente, salienta, a referida autora, “aspectos significativos de suas culturas têm sido incorporados como expressões da cultura popular singular necessária ao princípio da nacionalidade”. A nação brasileira se projetou branca conforme mostram proposições e argumentos de Romero (1943) e Vianna (1938); por isto, explica Seyffert (2002, p. 37), a migração europeia teve entre seus objetivos “o clareamento da população (que também significa ocidentalização), supondo-se que, num processo histórico de mestiçagem fossem prevalecer as características da ‘raça branca’”.

Fortalecida por políticas desta natureza, se estabelece, no Brasil, a branquitude como norma inquestionável, da mesma maneira que em outras sociedades que tentam se universalizar como brancas e, portanto, herdeiras do mundo ocidental europeu. É o que apontam estudos como os de Tatum (2003, p. 93), em relação à experiência estadunidense, e os de MacDonald (2006), no que diz respeito à sul-africana. Neste sentido, de acordo com

Bento (2002, p. 48), ao discutir racialidade e produção de conhecimentos, em nosso país:

É oportuno salientar que *branquitude* é o reconhecimento de que raça, como um jogo de valores, experiências vividas e identificações afetivas, define a sociedade. Já *raça* é uma condição de indivíduo e é a identidade que faz aparecer, mais do que qualquer outra, a desigualdade humana. (grifo meu)

Estudos como os de Piza (2000, citado por BENTO, 2002, p. 49) e de Tatum (2003, p. 93-95), realizados em contextos diferentes, são esclarecedores quando mostram que pessoas brancas não costumam sentir-se pertencentes a um grupo étnico-racial, ou dão pouca atenção para sua identidade racial, uma vez que ser e viver como brancos é a norma aceita pela sociedade. Segundo Piza (2000, apud Bento 2002, p. 49), “aspectos da atitude branca – neutra, não reconhecível, negada, expurgada do seu potencial político – envolvem séculos de pensamentos e atos racistas”. E no entender de Bento (2002, p. 48), não poderia ser diferente, pois “pessoas criadas numa sociedade racializada têm uma visão de mundo marcada por essa racialidade”.

Por tal razão, entre outras, salienta MacDonald (2006, p. 50), embora os cidadãos, com base em determinações legais sejam iguais na perspectiva do Estado, seguindo a lógica liberal, podem ser desiguais na sociedade. É nesta perspectiva, segundo Schaub (2002, p. 53), que se costuma incentivar alguns “desiguais” a educar-se em níveis superiores de escolarização, a fim de que possam fazer parte de “uma aristocracia no interior da massa social democrática” e que se reforça, junto a eles, “a convicção de que pertencem a uma classe de excelência e de grandeza humana”.

Os que se deixam assimilar por essas idéias, costumam expressar o sentimento de que seus méritos e qualidades são proeminentes, se julgam mais persistentes e esforçados do que a maioria dos integrantes do grupo social ou étnico-racial a que pertencem. Assim, não é raro que oriundos de grupos marginalizados pela sociedade, entre eles negros, qualifiquem pessoas de seus grupos de origem como preguiçosos, incompetentes, sem ambição. Revelam, eles, desconhecer, ou conveniência em ignorar, as estruturas e relações que mantêm as desigualdades sociais e étnico-raciais.

Como se vê, é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir,

Educação

tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar.

A sociedade brasileira sempre foi multicultural, desde os 1500, data que se convencionou indicar como de início da organização social e política em que vivemos. Esteve sempre formada por grupos étnico-raciais distintos, com cultura, língua e organização social peculiares, como é o caso dos povos indígenas que por aqui viviam quando da chegada dos portugueses e de outros povos vindos da Europa. Também os escravizados, trazidos compulsoriamente para cá, provinham de diferentes nações e culturas africanas conhecidas por pensamentos, tecnologias, conhecimentos, inclusive acadêmicos¹, valiosos para toda a humanidade. No entanto, esta diversidade não foi e hoje o é, com muita dificuldade, aceita. Fala-se e pensa-se como se a realidade fosse meramente uma construção intelectual; como se as desigualdades e discriminações, malgrado as denúncias e reivindicações de ações e movimentos sociais não passassem de mera insatisfação de descontentes.

Antes de prosseguir, cabe ilustrar, com texto didático divulgado em escola primária nos anos 1920, um dos meios com que se foram formando e reforçando representações negativas dos marginalizados pela sociedade, no caso os povos indígenas. O trecho citado do livro *Historia resumida do Brasil*; programa completo do primário (1927) ensinava palavras e atitudes preconceituosas que, em diferentes formas e conotações, ainda se manifestam em nossa sociedade. Sobre os primeiros habitantes do Brasil, assim discorre o mencionado livro:

O Brasil, antes de ser descoberto não tinha cultura de espécie alguma; não havia villas nem cidades; estava pelo contrário todo coberto de matos e era habitado por numerosas tribus de *Índios* selvagens (p. 7, grifo do livro)

Como se teria, enquanto sociedade, chegado a estas compreensões e conseqüentes posturas?

As idéias e iniciativas dos europeus expansionistas, no século XVI, criaram um sistema mundo cujos valores e objetivos, embora, é claro, com novos contornos, ainda perduram nas relações entre pessoas, grupos sociais e étnico-raciais, entre nações (DUSSEL, 2000). A visão segura de que eram superiores permitiu, aos europeus, consolidar projetos de domínio de civilizações não européias (LIAUZU, 1992). Por meio da ocupação de terras, da

exploração de riquezas, nos diferentes continentes, buscaram transformar povos e suas culturas, em constructos europeus (RODNEY, 1981).

Em seus próprios territórios tratavam, os colonialistas, de convencer os demais cidadãos quanto à inferioridade e até mesmo animalidade dos indígenas, africanos e aborígenes. Entre outros recursos, valeram-se dos zos humanos que, segundo Blanchard (2001), foram comuns na França, Alemanha, Inglaterra, no final do século XIX. Em jardins zoológicos, ao lado das jaulas dos animais, expunham-se “seres exóticos” que, no seu pensar, “até assemelhavam-se a humanos”.

No que convencionaram chamar de colônias, tentaram, tendo-o conseguido até certo ponto, desnortear os habitantes que lá estavam quando da sua chegada, fosse pelo extermínio físico, fosse por meio da educação oferecida na nova instituição que introduziram, a escola.

Quanto às conseqüências da eliminação física de pessoas e comunidades são contundentes as palavras do Chefe Riruako relativamente à experiência de povos da Namíbia, durante a colonização alemã, no início do século XX:

Alguns pensam que somente os mortos foram vítimas. Quando crianças perdem seus pais, esta perda não é sentida apenas pela família e comunidade, mas também pelas gerações que se seguem. Quando um povo é deslocado de seus territórios, perde o sentido de segurança e de pertencimento. Sofre experiências de medo, ansiedade e perde a esperança no futuro. Disto resulta privação de conhecimentos, objetivos e aspirações que poderiam auxiliar a construir o futuro de prosperidade para suas famílias e comunidades (KUAMBI, 2006, p. 47).

Nas escolas, o convencimento para adesão à visão de mundo, jeito de ser e viver do colonizador era violenta. Segundo depoimentos ouvidos de pessoas que cursaram o ensino fundamental entre os anos 1940-1960, no Mali e na Namíbia: as crianças malienses tinham de cantar hinos em que repetiam ser “descendentes dos gauleses”; jovens namíbios, ao dissertar sobre as características das raças humanas, se viam obrigados, se desejassem aprovação, a salientar que os negros eram “ignorantes por natureza” (SILVA, 2003, p.190). Da mesma forma, na Nigéria, de acordo com Adeyinka Olanrewaju (2006), nas escolas considerava-se uma ofensa, os alunos se manifestarem na língua de seus povos e se o fizessem, eram punidos. Lamentável é constatar, salienta o referido autor, que ainda hoje, em estabelecimentos do ensino secundário, a norma persiste. Estes fatos levam a concluir que os tormentos do passado de escravidão e colonialismo ainda são perceptíveis na África, conforme observa Kaké (1998, p. 27) ao defender a necessidade do conhecimento e estudo dessas formas de relações entre povos.

Educação

No Brasil, os povos indígenas, primeiramente nas escolas dos jesuítas, mais tarde nas públicas, viram-se constrangidos por tentativas de fazê-los esquecer sua língua, religião, cultura. Segundo Kreutz (1999), no Rio Grande do Sul as primeiras escolas públicas que se criaram, destinaram-se a crianças guaranis, que ao matricular-se perdiam seus nomes próprios e passavam a ser chamadas por um nome português. Esperava-se que esquecessem sua cultura, a ponto de adotar o cristianismo e de rejeitar hábitos costumes, arquitetura de seus povos, passando a preferir o jeito português, dito “mais civilizado”.

Cabe aqui um parênteses, para lembrar que o conceito de civilização², que se consolida no século XVIII, foi criado pelos europeus para referir-se a suas culturas, ou melhor, à cultura, avaliada por eles próprios como superior, a única civilizada. Conforme ensina Taylor (2000, p. 151), o termo passa a ser usado no plural, quando admitiu-se que outros povos também construíam conhecimentos consistentes; mas o plural era e é indicativo de inferioridade em relação à civilização no singular.

Com justificativas, inclusive reforçadas por argumentos bíblicos e pela meta cristã de salvar a todos, propunham, os colonizadores, civilizar povos que tinham costumes, religiões, comportamentos, mentalidades, estranhos do seu ponto de vista de europeus.

Em texto de 1942, Fernando Ortiz, rememorando a chegada de Colombo ao Caribe, destaca o quanto foi valioso, para uns e outros, o encontro de povos tão diferentes. Segundo estima o antropólogo cubano, nativos e espanhóis aprenderam e enriqueceram seus saberes, embora o tenham feito em trocas nada amistosas. Conclui que o “século das luzes” somente foi possível porque os europeus descobriram, nos territórios que ocuparam, culturas distintas das suas e, sobretudo, “modos diferentes de ser humano” (ORTIZ, 1993).

A civilização européia é, pois, fruto de conhecimentos genuinamente europeus, mas também de outros que se formaram graças à importante contribuição material e simbólica das culturas que colonizaram.

Voltemos às considerações sobre as tentativas de assimilação, por meio da escola, dos povos submetidos política e ideologicamente aos sistemas dos colonizadores europeus. Na experiência brasileira, além do que se passou com os indígenas, deve-se ter presente a situação dos africanos escravizados, de seus filhos e descendentes. A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de incutir-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco. Além de cor da pele, destaca Santos (2000), tratava-se também de lugar a ocupar na sociedade, de poder.

Educação

Apesar de medidas para impedir que negros freqüentassem bancos escolares, estudos documentais recentes (FONSECA, 2002) vêm mostrando que no Brasil do século XIX escravizados e libertos, pelo menos nas Minas Gerais, tinham algum acesso às letras. Ali, em meados do século XIX, a maioria dos matriculados nas escolas isoladas, ou salas-escolas, estabelecimentos particulares, mantidos por letrados com vocação de ensinar, eram crianças e jovens negros. Estes estudos chamam a atenção para o fato de que à medida que o ensino se tornou público, nas mesmas Minas Gerais, a população negra diminuiu nos bancos escolares. Como se vê, a instrução pública, entre nós, nasce excludente, racista.

A discrepância entre valores proclamados e valores reais da educação brasileira, apontada por Anísio Teixeira (1961) e também por Sander (1977), é persistente ao longo da história. Esta situação não é diferente em outras sociedades ocidentais nos últimos cinco séculos, onde, conforme afirma o pesquisador espanhol Santomé (1997), a escola, embora concebida, nos termos dos textos legais e objetivos pedagógicos, para garantir e divulgar princípios de justiça e igualdade, tem divulgado e reforçado visão unitária e não plural de sociedade. Tem propiciado a formulação de representações que desvalorizam os diferentes, aqueles que não se encaixam nos padrões difundidos pela referida visão unitária. Tem propiciado representações que geram, junto aos diferentes, tidos como não iguais, percepção de inferioridade que lhes seria inata e quase sempre incorrigível.

É claro que sentimentos e percepções de superioridade, inferioridade, relações de imposição e de submissão não se constroem nem única, muito menos primeiramente nas escolas. Relações sociais, de modo notável relações de trabalho, relações étnico-raciais fazem parte da vida das pessoas, tanto pela vivência direta, quanto pela experiência de outros que as expõem em relatos, em recomendações. De acordo com estudos de Lopes (1985), relações de opressão, no Brasil, vêm desde a constituição e exploração da colônia produzindo processos educativos. Nas Minas Gerais, ensina, a autora referida, os colonizadores, mantenedores da exploração das minas, com estruturas hierárquicas, modos de tratar, exigências, buscavam garantir o avassalamento, a submissão, a dependência dos colonizados. Empenhavam-se também em instruí-los para se tornarem opressores dos escravizados e assim educá-los para sujeição. No entanto, ressalta a pesquisadora, os colonizados também educavam seus opressores com rebeliões, revoltas, inconfidências, compelido-os a recuar, conceder, conformar-se.

Não se entenda o conformar-se dos colonizadores como acolhimento das lutas dos oprimidos, pois ainda que cedendo às pressões, não deixavam de interpretá-las como subversão da ordem. Não é, hoje, diferente o sentido

Educação

atribuído às reivindicações e propostas dos movimentos sociais, por parte dos que assumem valores e atitudes similares aos dos antigos colonizadores. Esperam dos que consideram subalternos, agradecimentos, gostariam que eles se sentissem em dívidas por benefícios recebidos. Tais sentimentos e atitudes levam a considerar os atuais marginalizados pela sociedade, como o foram colonizados e escravizados, “potenciais inimigos que precisam ser vigiados” (CONSCIENTIZACIÓN, 1973).

De certa forma, é nesta perspectiva que pensadores e políticos brasileiros, do final do século XIX e início do XX, entre eles Ruy Barbosa, viam nas causas dos males que atingiam o Brasil, a “ignorância do povo, grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação” (Ruy citado por VALLE, 1997, p. 51). Por isso pregava a importância do ensino primário obrigatório e insistia na necessidade de impô-lo:

De que serve, contra a resistência indolente da ignorância, inveterada e satisfeita na cegueira inconsciente, proverdes a que a escola seja acessível a todos, se não adstringirdes todos à necessidade irresistível de aproveitarem as vantagens dessa acessibilidade? (BARBOSA, 1957, p. 35).

No entender de Ruy, como de outros intelectuais latino-americanos do mesmo período, a escola era meio para reformar ou eliminar a mencionada ignorância, ou seja, os jeitos de ser, pensar, viver do povo diferentes das auto-denominadas elites. Com entendimento semelhante, Varela ([1887?]), no final do século XIX, formulou um plano educacional para o Uruguai, com o objetivo de que ou bem se assimilavam os indígenas à sociedade, ou se exterminava com eles. Os resultados foram, até certo ponto, eficientes, pois há uns anos atrás, alguns intelectuais uruguaios diziam não haver mais índios no Uruguai. Hoje o movimento Indígena, neste país, mostra o contrário.

Como já vimos anteriormente, é nesse clima de não reconhecimento dos diferentes e de tentativas de assimilá-los a padrões europeus ou europeizados, no que nem sempre houve sucesso, que se inventa a diversidade. Em imagens produzidas a partir do século XVI para representar a diversidade, chama a atenção o fato de europeus não estarem representados, ou se estiverem, ocupam posição privilegiada – primeiro plano, nível de localização mais alto. Mas, se estão localizados no mesmo nível, ocupam o centro da imagem e estão cercados por indígenas, aborígenes, africanos em atitude de adoração, agradecimento, todos distantes de cenas representadas ao fundo, em que os não civilizados engalfinham-se em lutas tidas como selvagens. Nestas representações, os colonizadores portam instrumentos que simbolizam “a civilização”: a bíblia, armas de fogo, máquina a vapor (WOOD, 2003).

Ao longo deste texto, é feita a tentativa de mostrar que a diversidade é, como bem argumentam Abramowicz e Silvério (2004, 2005), uma cons-

trução social, cultural, histórica das diferenças. MkGoba (1996) destaca que diversidade de pessoas, idéias, perspectivas, interpretações, culturas, estilos de vida e experiências é o que permite, aos educadores, estudantes, pesquisadores refletir sobre e relacionar-se com a sociedade em que vivem, com a(s) cultura(s) em que estão inseridos. No entender deste professor universitário sulafricano, a habilidade de criticar o universo onde se vive e os dos outros, só se torna possível por meio do reconhecimento e valorização da diversidade.

A problemática da diversidade no Brasil, embora apareça nas discussões educacionais nos anos 1990, é antiga, acompanha a história de lutas por inserção cidadã na sociedade, empreendidas por indígenas, negros, sem-terra, empobrecidos, outros marginalizados pela sociedade (SILVA, 1993, 2002; 2004).

O Brasil, como outras sociedades ocidentais se descobre multicultural quando os oprimidos, que alguns designam como “minorias inúteis”, reagem. O multiculturalismo seja como movimento artístico, seja como ações políticas nas ruas (GONÇALVES; SILVA, 2003, 2006) surge como reação contra a ideologia da assimilação (DEEKKER; LEMMER, 1993); muito mais tarde chega ao pensamento e iniciativas educacionais (GONÇALVES; SILVA, 2003; 2006). E como bem o mostram (WINTER, 1992; STEIMBERG, 2001), tem servido tanto para encorajar assimilação, como para propor diálogo aberto entre culturas.

Nesta última perspectiva é relevante a contribuição dos professores indígenas e das escolas indígenas, na América Latina, notadamente no Brasil, com a proposta e esforço de desenvolver educação intercultural (entre outros, MONTE, 1996; GRUPIONI, 2000). As propostas e projetos em andamento, longe de recortes de diferentes culturas agrupadas em situações artificiais, atribuem aos professores e à educação escolar, a função de elos fortalecedores das tradições de cada um dos povos, e também de elos entre os estudantes e a sociedade fora da aldeia, com o *mundo dos brancos*, que apesar, das garantias legais (BRASIL, 1988; BRASIL, 1999) ainda lhes é adverso (XAVANTE, 2002).

O ocultamento da diversidade no Brasil vem reproduzindo, tem cultivado, entre índios, negros, empobrecidos, o sentimento de não pertencer à sociedade. Visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a idéia, de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença.

O ocultamento da diversidade produz a imagem do *brasileiro cordial*, que trata a todos com igualdade, ignorando deliberadamente as suas nítidas e contundentes diferenças. Imagem esta difundida desde os anos 1930 nas

obras de Freyre (1963) e nos anos 1950, reforçada pelas teses, argumentos, estudos, entre outros de Cassiano Ricardo (1959). Tais pensamentos têm constringido a participação nos espaços públicos daqueles chamados de excluídos, e ao mesmo tempo têm atribuído sua ausência a pretendida falta de qualidades e competência.

No entanto, não se pode dizer que o Estado brasileiro sempre ignore as discriminações provocadas pelo ocultamento da diversidade da população, nem os conseqüentes problemas que acarretam. Ciente disto, a Constituição Nacional de 1934 repudiou a discriminação racial, embora tenha prescrito a eugenia. Destaque-se que a “Constituição Cidadã”, de 1988, embora tardiamente, reconhece a diversidade da população brasileira, garante o direito à cultura própria e ao conhecimento das demais formadoras da nação, torna o racismo um crime inafiançável e imprescritível.

Sabe-se que da lei à nova mentalidade e à ação efetiva, há muito que desfazer, refazer e fazer. De qualquer forma, seja em virtude de pressões internas feitas pelos movimentos sociais, seja pelos preceitos constitucionais, seja por força de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, particularmente na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, transcorrida em 2001, temos, em nossas plagas, cada vez com mais clareza, a compreensão de que as sociedades multiculturais terão dificuldades de se tornarem justas e democráticas, se não resolverem os problemas causados por opressões e discriminações; se não estiverem dispostas a integrar lutas contra injustiças, sem paliativos que visem mera inclusão, novo termo, para designar assimilação.

Não é, pois, por acaso que o Ministério da Educação (1997) instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais, incluindo como tema transversal a Pluralidade Cultural. Desta forma, reconhece, admite a diversidade como parte da identidade nacional, como marca da vida social brasileira. Diversidade, no entanto, ainda tratada como diferenças étnico-raciais que se realizam em convivência harmoniosa, mesmo diante das inúmeras provas em contrário na sociedade e em suas instituições, dentre elas, as escolas.

Mas, os legisladores da educação e o Ministério da Educação, cada vez mais sensíveis às denúncias e propostas do Movimento Negro, avançaram. Formularam e têm tomado providências para implantar e acompanhar a execução da importante política curricular estabelecida pela Lei 10639/2003, devidamente interpretada e orientada pelo Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004a) e Resolução CNE/CP 001/2004 (BRASIL, 2004b), anteriormente referidos, bem como por instruções legais formuladas por sistemas de ensino municipal ou estadual³. É importante também lembrar que, desde 1988, leis municipais e estaduais, determinaram o

Educação

ensino de história e cultura afro brasileira e africana. É o caso, por exemplo, dos municípios de Santa Cruz do Sul/RS, de Florianópolis, Aracaju, Belém, São Paulo.

As dificuldades para implantação dessas políticas curriculares assim como a estabelecida no art. 26º da Lei 9.394/1996, por força da Lei 10.639/2003, se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. Estes, hoje, já não são tão escassos, mas nem sempre facilmente acessíveis. No entanto, não há como desconhecer experiências desenvolvidas por professores negros e não negros, na sua grande maioria contando com apoio do Movimento Negro e que com certeza proporcionaram apoio para a formulação do Parecer CNE/CP 3/2004, bem como serviram de exemplo e suporte para que se execute esta determinação legal.⁴

Não cabe aqui alongar-me, mas é importante destacar que entre as dificuldades estão as relações que muitos de nós, docentes, mantemos com as administrações dos sistemas de ensino e também com nossos alunos. O mais sério é que pretendemos educar nossos alunos para serem cidadãos participativos e democráticos, capazes de combater discriminações e não poucas vezes não nos sentimos encorajados a combater as discriminações que se arremetem contra nós: condições de trabalho não favoráveis, baixos salários, desqualificação da profissão e da formação.

Neste texto, tentei chamar a atenção, de um lado, para as tramas históricas de que faz parte nosso fazer pedagógico; de outro, para a nossa nem sempre ágil possibilidade de reagir; de outro ainda, para as dificuldades que temos de enxergar e de lidar com os diferentes.

Somos oriundos de uma formação que atribui, aos brancos, aos europeus, a cultura que dizem clássica, pois permanece no tempo, desconhecendo-se culturas dos povos não europeus que também têm permanecido no tempo. Ignoramos, por exemplo, que os egípcios, povo também negro, ou melhor, os conhecimentos que eles produziram, estão no nascedouro da filosofia e das ciências o que se costuma atribuir aos gregos e a outros europeus. Somos levados a confundir cultura com ilustração, civilização com o hemisfério norte, ao lado de outros tantos equívocos.

Tratamos a experiência de ser europeu como uniforme e desconhecemos as experiências dos diferentes povos que vieram para o Brasil. Kreutz (1999, 2000a, 2000b), nos mostra, ao discorrer sobre as escolas étnicas em nosso território, os diferentes projetos de vida e de inserção de alemães, italianos, poloneses e japoneses. Destaca que esses imigrantes viam a escola como um meio para manter sua raiz cultural, o vínculo com as origens.

Educação

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações de sistema mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido. Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afro-descendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros.

Para superar a tudo isto, precisamos ultrapassar estereótipos, extinguir preconceitos, e como disse Senghor, em um de seus poemas, proceder a uma “desintoxicação semântica”, isto é, redefinir termos e conceitos, por exemplo, no nosso caso do campo educacional, a começar por educação, aprender, ensinar, saber, educar, educar-se.

Para tanto, precisamos, antes de mais nada, prestar a atenção nas formas e meios que nossos alunos utilizam para aprender. Se atentarmos para experiências educativas entre povos indígenas, quilombolas e habitantes de outros territórios negros, veremos que não é somente com a inteligência que se tem acesso a conhecimentos. Que é com o corpo inteiro – o físico, a inteligência, os sentimentos, as emoções, a espiritualidade – que ensinamos e aprendemos que descobrimos o mundo. Corpos negros, brancos, indígenas, mestiços, doentes, sadios, gordos, magros, com deficiências, produzem conhecimentos distintos, todos igualmente humanos e, por isso, ricos em significados. Produzem também conhecimentos científicos, quando decidem realizar pesquisas deste cunho, que têm em conta as circunstâncias e suas condições de ser e viver.

Desta forma, vamos confirmar o que há muito aprendemos, ou seja, que ensinar e aprender implicam convivência. O que acarreta conflitos e exige confiança, respeito não confundidos com mera tolerância.

Vamos descobrir que pessoas espezinhadas, economicamente desposuídas, culturalmente desvalorizadas, mesmo vivendo situações de opressão, são capazes de reconstruir positivamente seu jeito de ser, viver, pensar, apoiados em valores próprios a seu pertencimento étnico-racial (SILVA et al., 2006), à sua condição social. São os valores de refúgio que permitiram a muitos colonizados sobreviver a toda e qualquer tentativa de aniquilação (MEMMI, 1973). Valores esses que garantiram aos africanos escravizados, arrancados de seus povos, constringidos física e moralmente a fazer a viagem que se dizia sem retorno, viessem a edificar outros povos, os africanos da diáspora.⁵

Educação

O tema aprender e ensinar em meio a relações étnico-raciais, portanto em contextos de sociedades multiculturais como a nossa, é amplo, vasto e permite muitas aproximações. A que aqui venho de apresentar é uma, feita a título de introdução à temática que deve ser tratada desde múltiplas perspectivas, coordenadas, encadeadas. No Brasil, temos de tratar juntos indígenas, afrodescendentes, descendentes de europeus e de asiáticos, sem medo das tensões, abertos a nossa diversidade, sem querer ninguém ser o melhor, o superior.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; SILVERIO, Valter (Org.). **São Paulo**: educando pela diferença para igualdade. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Conselho de Participação e Desenvolvimento da comunidade Negra do Estado de São Paulo, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de São Carlos, 2004.

_____. **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeças da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2005.

ADEYINKA OLANREWAJU, Folorunso. Yorùbá language in the educational system of Nigeria. In: SEGUNDA CONFERÊNCIA DE INTELLECTUAIS DA ÁFRICA E DA DIÁSPORA (II CIAD), Salvador, 2006.

BARBOSA, Ruy. **Trechos escolhidos**. Rio de Janeiro: Ed. Ouro, 1957.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Racialidade e produção do conhecimento**. In: SEYFERTH et al. **Racismo no Brasil**. São Paulo: ABONG, Ação Educativa, ANPED, 2002. p. 45-52.

BLANCHARD, Pascal et al. Le Spectacle Ordinaire des Zoos Humains. **Le Monde Diplomatique**, Paris, série Manière de Voir, n. 58, p. 40-45, jul./ago. 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/BB 14/1999. **Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas**. Brasília, 1999. <www.mec.gov.br/cne>.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004a. <www.mec.gov.br/cne>.

_____. Resolução CNE/CP 1/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004b. <www.mec.gov.br/cne>.

Educação

- CONSCIENTIZACIÓN. **Educación Hoy** – Colección Perspectivas Latinoamericanas. 2. ed. Bogotá, 1973.
- DEEKKER, Elsie I.; LEMMER, Eleanor L. (Ed.). **Critical issues in modern education**. Durban: Butterworths, 1993.
- DUSSEL, Enrique. **Ética de la liberación**. 3. ed. Madrid: Trotta, 2000.
- FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros; uma face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bagança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2002.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Brasília: Universidade de Brasília, 1963.
- GONÇALVES, Luiz Alberto O.; SILVA, Petronilha B. G. e. **O jogo das diferenças; o multiculturalismo e seus contextos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. **Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2003.
- GRUPIONI. Luís Doniseti, B.. **A política escolar indígena**. 2000 http://www.socioambiental.org/pib/portugues/indenos/polit_educacao.shtm#t5
- HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.
- HISTORIA resumida do Brasil; programa completo do curso primário. Porto Alegre: Colégio N^a S^a das Dores, 1927.
- JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.
- KAKÉ, Ibrahima Baba. La vulgarisation de l'histoire de la traite négrière. In: DIÉNE, Doudou (Org.). **La chaîne et le lien; une vision de la traite négrière**. Paris: UNESCO, 1998.
- KREUTZ, Lúcio. A educação de migrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 a. p. 347-370.
- _____. Escolas Comunitárias de Imigrantes no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 159-176, 2000b.
- _____. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 70- 96, jul./dez. 1999.
- KUAMBI, Uazuva. Namibia Official support for Herero; reparation struggle. **NewAfrican**, v. 40, n. 457, p. 46-48, Dec. 2006.
- LIAUZU, Claude. **Race et civilization; l'autre dans la culture occidentale**. Paris: Syros, Alternatives, 1992.
- LOPES, Eliane Marta T. **Colonizador – colonizado: uma relação educativa no movimento da história**. Belo Horizonte: UFMG, 1985.
- MACDONALD, Michael. **Why race matters in South Africa**. Cambridge: Harvard University Press, 2006.

MAKGOBA, M. W. Diversity is vital to university education. **Higher Education Review**, The Sunday Independent, p. 6, 19 may, 1996.

MEMMI, Albert. **Portrait du colonisé**. Paris: Payot, 1973.

MONTE, Nieta Lindenberg. **Escolas da floresta**; entre o passado oral e o presente letrado. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.

ORTIZ, Fernando. El mutuo descubrimiento de dos mundos. In: _____. **Etnia y sociedad**. La Habana, Cuba: Editorial de Ciências Sociales, 1993. p. 21-27.

PAIXÃO, Marcelo Jorge de P. Desigualdades raciais no Brasil; análise de indicadores quantitativos e qualitativos. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Economia, 2006. In: DEBATES DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, out. 2006. Disponível em: http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.acoesafirmativas.ufscar.br

RICARDO, Cassiano. **O homem cordial**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional do Livro, 1959.

RODNEY, Walter. **How Europe underdeveloped África**. Washington: Haward University, 1981.

ROMERO, Sílvio. **História da Literatura Brasileira**. Rio de Janeiro: Garnier, 1943 (1. ed. 1888).

SANDER, Benno. **Educação brasileira**: valores formais e valores reais. São Paulo: Pioneira; Brasil: Ministério da Educação e Cultura, Fundação Nacional de Material Escolar, 1977.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 4, 1997.

SANTOS, Gisleine A. **A invenção do ser negro**: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo, Pallas, 2000.

SCHAUB, Diana. Can liberal education survive liberal democracy? **The Public Interest**, Washington, n. 147, p. 45-60, 2002.

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. In: SEYFERTH, G. et al. **Racismo no Brasil**. São Paulo: ABONG, Ação Educativa, ANPED, 2002. p. 17-44.

SILVA, Petronilha B. G. e. Diversidade étnico-racial e currículos escolares – dilemas e possibilidades. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 32, p. 25-34, 1993.

_____. Cidadania e educação no Brasil: a contribuição dos que lutam por cidadania e reconhecimento. São Carlos, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar, 2002. In: BILLAGIO CITIZENSHIP EDUCATION AND DIVERSITY CONFERENCE, Institut of Multiculturalism da Washington University, Rockefeller Fondation, Bellagio, Itália, 2002.

- SILVA, Petronilha B. G. e. Citizenship and education in Brazi. In: BANKS, James. **Diversity, Citizenship and Education**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. p.185-218.
- _____. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, Lúcia M. de A. (Org.). **De preto a afrodescendente; trajetos da pesquisa sobre relações raciais no Brasil**. São Carlos, EDUFSCar, 2003. p. 181- 197.
- SILVA, Petronilha B. G. e; MAIGA, Hassimi; KING, Joyce E.; WEDDERBURN, Carlos, M.; SHUJAA, M. J.; BARBOSA, Lúcia Maria de A; OLIVEIRA, Rachel de. Ensinar e aprender, na perspectiva de raízes africanas, em contextos multiculturais. São Carlos: UFSCar, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, 2006. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, IV., Salvador, 2006.
- STEIMBERG, Shirley R. (Org.). **Multi/intercultural conversations**. New York: Peter Lang, 2001.
- TAYLOR, A. C. Civilisation. In: BONTE, Pierre et al. **Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie**. Paris: Presses Universitaires de France, 2000. p.151-152.
- TATUM, Beverly D. **“Why are all Black kids together in the Cafeteria?” and another conversations about race**. New York: Basic Books, 2003.
- TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 36, n. 84, out./dez, 1961.
- VALLE, Lilian do. **A escola e a Nação**; as origens do projeto pedagógico brasileiro. São Paulo: Letras e Artes, 1997.
- VARELA, J. P. Los Gaúchos: la educacion del Pueblo. **Cuaderno LEA**, n. 3, p. 73 [1887?].
- VIANNA, F. J. de Oliveira. **Evolução do povo brasileiro**. São Paulo: Nacional, 1938 (1. ed. 1923).
- WINTER, Sylvia. **Do not call us negros**; how multicultural textbooks perpetuate the ideology of racism. San Jose, USA: Books, 1992.
- WOOD, Meter. **Diversity, the invention of a concept**. São Francisco, USA: Encounter Books, 2003.
- XAVANTE, Severiá Maria Idiorê. Exercitando o Ser. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, Barra dos Bugres, MT, v. 1 n. 1, p. 41-46, 2002.

¹ A título de exemplo cabe mencionar Universidade de Tombuctu, que entre outras, funcionaram no Mali, do século XIII ao XIX.

² O substantivo – civilização – surge na França por volta de 1770; designa um certo grau de desenvolvimento, ou seja, o conjunto de aquisições técnicas, sociais e intelectuais que o progresso contínuo da razão teria permitido acumular. A trajetória histórica unilinear que leva a esta etapa é

concebida a partir do modelo de formação do indivíduo, a qual é conduzida pela idéia de distância crítica em relação aos dados da natureza ou do meio ambiente. Da mesma forma que o trabalho da educação permite ao homem escapar de sua natureza animal e às idéias recebidas de seu meio, o processo de civilização permite às sociedades se libertar da prisão do que é próprio ao estágio de selvageria (TAYLOR, 2000, p.151).

³ Tenho notícias dos seguintes conselhos de educação: O Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte acimatou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP 3/2004 e Resolução CNE/CP1/2004) a seu respectivo sistema de ensino, por meio do Parecer 83/2004. O Conselho Estadual de educação de Mato Grosso do Sul, também manifestou-se por meio do Parecer Orientativo, em 2005. O Conselho Estadual de Educação do Paraná , manifestou-se em 2006.

⁴ Para maiores detalhes, ver por exemplo CEERT – Centro de Estudos do Trabalho e da Desigualdade <<http://www.ceert.org.br/principal.php>>.

⁵ Conteúdo de mensagem registrada no livro dos visitantes no Museu da Ilha de Gore, antigo porto de tráfico de escravizados, no Senegal.