

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REFLETINDO A IDENTIDADE NEGRA E  
AGINDO MULTICULTURALMENTE NO ENSINO

André Nepomuceno Cirilo da Silva

RIO DE JANEIRO, 27 DE FEVEREIRO DE 2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**REFLETINDO A IDENTIDADE NEGRA  
E AGINDO MULTICULTURALMENTE NO ENSINO**

André Nepomuceno Cirilo da Silva

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Ana Canen

Rio de Janeiro, 27 de Fevereiro de 2008

*À primeira professora da família,  
minha bisavó Maria Olindina da Luz,  
que deu muitas aulas e uma lição de vida.*

Agradeço...

À professora Ana Canen que se demonstrou durante toda essa minha caminhada acadêmica uma excelente orientadora, mas acima de tudo, uma incentivadora das minhas convicções e uma crítica maravilhosa. Mais uma vez reforço muito OBRIGADO, pois não mediu esforços e nem horas para me orientar na confecção desta dissertação.

Ao professor Reuber que sempre demonstrou como o ensino pode ser prazeroso, dialógico e inquietante.

À professora Emília Martins Ribeiro da UFRRJ que não só acompanhou os meus escritos, mas me ajudou na difícil arte da gramática.

À professora Iolanda de Oliveira a quem pude conhecer no Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB) compartilhando idéias e oferecendo vasta bibliografia.

Ao colégio e todo o seu corpo docente, incluindo direção e coordenação, que me possibilitaram a realização da pesquisa-ação e também o apoio necessário para a sua execução.

Aos pais e alunos do colégio que ofereceram o seu tempo e disposição para pôr em prática essa esplêndida experiência multicultural. De forma especial as ex-alunas e hoje amigas: Lara d'Assunção, Lígia Teixeira e Ana Letícia Oliveira.

Aos amigos Roberto, Cristiane, Márcia e Mauro que me concederam alento e estímulo para o meu trabalho.

A toda a minha família que sempre acreditou no meu trabalho e que foram fundamentais não só nessa etapa da minha vida, mas o serão sempre.

À minha esposa que aceitou esse desafio comigo, doando tempo de nossas vidas, ofertando carinho e compreensão, assumindo um papel ativo como leitora incansável e corretora competente.

Cirilo Silva, André Nepomuceno

Refletindo a Identidade Negra e Agindo Multiculturalmente no Ensino/ André Nepomuceno Cirilo da Silva. --  
Rio de Janeiro: UFRJ/ Faculdade de Educação, 2008.

xi, 162f. : il ; 31 cm.

Orientadora: Ana Canen

Dissertação (mestrado) – UFRJ / Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação.

Referências bibliográficas: f. 155-162

1. Multiculturalismo. 2. Preconceito racial. 3. Identidade. 4. Práticas multiculturais 5. Currículo e Multiculturalismo – Tese. I Canen, Ana. II Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação

## RESUMO

A presente dissertação é o resultado de uma pesquisa-ação que foi implementada numa escola particular do Rio de Janeiro com alunos do Ensino Fundamental II, 5ª à 8ª séries, tendo como finalidade a promoção de práticas pedagógicas sob o enfoque teórico do multiculturalismo crítico e pós-colonial. Primeiramente, analisou-se a proposta de mudança curricular dentro da Escola inserida pela Lei 10.639/03 e pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Buscou-se avaliar no corpo das medidas legais avanços na questão das relações raciais e algumas contradições que podem acabar por mostrar a identidade como algo fixo e imutável ou diminuir a importância dos marcadores identitários plurais. Em relação às ações pedagógicas, foram selecionadas atividades desenvolvidas na escola como exemplo de práticas multiculturais para enfrentar o preconceito e a discriminação racial e valorizar a identidade negra. Utilizaram-se como categorias centrais do referencial teórico o multiculturalismo crítico e pós-colonial para refletir sobre a diversidade cultural e a concepção de identidade como plural e em construção, focalizando particularmente a identidade negra. A partir daí, desenvolveu-se a análise de sub-categorias como preconceito e discriminação e suas implicações na sociedade e na escola, investigando-se estratégias e práticas que pudessem convergir para uma educação multicultural. A metodologia da pesquisa-ação se deu através de questionários sobre a cor e a referência identitária dos alunos, a análise do discurso dos docentes sobre o multiculturalismo, o preconceito e a identidade e a promoção e a realização de práticas multiculturais em turmas na escola, sendo todas registradas em diário de campo ou áudio. Conclui-se pela relevância da lei 10.639/03 e das novas diretrizes, porém ressalta-se a importância de entender suas contradições para evitar discursos ou práticas escolares que reforcem o modelo etnocêntrico em nosso currículo escolar. Quanto às atividades desenvolvidas no contexto da pesquisa-ação, demonstraram-se

capazes de ajudar os alunos na elaboração de argumentações críticas desafiadoras da visão monocultural, na construção de conhecimento de forma coletiva e na aproximação entre os conteúdos e a realidade vivenciada por eles. Os dados gerados pela pesquisa indicam a validade do trabalho coletivo de docentes e discentes, ao mesmo tempo que apontam para a necessidade de novas pesquisas que acompanhem a implementação da Lei 10.639/03 e das novas diretrizes em outras escolas, gerando novos dados para repensar e aprimorar as relações raciais no âmbito escolar, bem como a realização de estudos comparativos que envolvam não só as escolas, mas também as Organizações Não Governamentais e movimentos sociais que promovem práticas pedagógicas contra quaisquer tipos de preconceito e discriminação, para se avançar na dissolução das relações de poder que geram exclusões e silenciamentos.

Palavras-chave: multiculturalismo, identidade negra, pesquisa-ação, práticas pedagógicas.

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO I	81
GRÁFICO II	82
GRÁFICO III	83
GRÁFICO IV	83
GRÁFICO V	84
GRÁFICO VI	84
GRÁFICO VII	86
GRÁFICO VIII	86
GRÁFICO IX	87
GRÁFICO X	87
GRÁFICO XI	106
GRÁFICO XII	106
GRÁFICO XIII	107
GRÁFICO XIV	108
GRÁFICO XV	120



## LISTA DE QUADROS

QUADRO I	16
QUADRO II	17
QUADRO III	18
QUADRO IV	131

## LISTA DE TABELAS

TABELA I	80
TABELA II	82
TABELA III	82
TABELA IV	83
TABELA V	84
TABELA VI	84
TABELA VII	86
TABELA VIII	86
TABELA IX	87
TABELA X	87
TABELA XI	105
TABELA XII	106
TABELA XIII	107
TABELA XIV	107
TABELA XV	109
TABELA XVI	120
TABELA XVII	120

## SUMÁRIO

<b>Capítulo 1 A identidade negra como fonte de pesquisa e ação para o multiculturalismo na escola</b>	01
1.1 Objetivos	07
1.2 Referencial Teórico	08
1.3 Justificativa/relevância	15
1.4 Metodologia	23
<b>Capítulo 2 Educação multicultural - desafios e alternativas para a prática docente</b>	30
2.1 Pensando a cultura e confrontando o modelo iluminista: multiculturalismo e identidade	31
2.2 Preconceitos e discriminação repercussões para a sociedade e a escola	40
2.3 A educação multicultural e as suas possíveis práticas	49
<b>Capítulo 2 Reflexões sobre a proposta da inclusão da questão étnico-racial no currículo escolar</b>	59
3.1 A origem e o histórico das novas diretrizes	62
3.2 Alguns desafios e possíveis armadilhas na proposta de inclusão da questão étnico-racial no currículo escolar	64
3.3 Por um currículo e uma sociedade multicultural	72
<b>Capítulo 4 A pesquisa-ação como instrumento de valorização da identidade negra</b>	75
4.1.1 Qual é a cor dos alunos?	80
4.1.2 O que dizem os professores?	88
4.1.2.1 O(s) multiculturalismo(s)	88
4.1.2.2 A identidade no discurso docente	93
4.1.2.3 Preconceitos na escola: uma realidade, mas de quem?	96
<b>Capítulo 5 A promoção de atividades multiculturais</b>	100
5.1 O que os olhos vêem, a mente precisa entender, para o coração sentir	101
5.1.1 O que pode mostrar uma revista de notícias	105
5.1.2 Reflexões sobre a revista mensal feminina	119

5.2 Produtos de estética e higiene pessoal nas prateleiras do supermercado:	
qual é a cor dos seus genes?	126
5.3 O Haiti é aqui, o Haiti não é aqui	133
5.4 Vista minha pele	138
Conclusões	146
Referências Bibliográficas	155

## **1 A IDENTIDADE NEGRA COMO FONTE DE PESQUISA E AÇÃO PARA O MULTICULTURALISMO NA ESCOLA**

Embora constituído de uma pluralidade de culturas e etnias, o Brasil foi construído historicamente com a exclusão de uma grande parcela da população, legitimando a imposição de um padrão cultural e de uma dominação branca.

A segregação parece ter sido planejada e oficializada por decretos como o nº 1.331 de 1854, criado para proibir o acesso de negros em escolas públicas, imposição legal e explícita a favor da discriminação racial. A primeira Constituição de 1824, no seu artigo quinto, oficializava a religião católica como a única a ser adotada no Brasil Império. O artigo noventa e cinco afirmava que só poderia ocupar cargo eletivo quem a professasse, cabendo ao negro então, a negação de sua fé e a submissão religiosa. Na mesma carta magna consta ainda o estabelecimento do voto censitário, que qualificava os direitos políticos do cidadão de acordo com sua renda, sendo considerados somente cidadãos ativos eleitores e elegíveis os que possuíam renda superior a 200 mil-réis anuais e que tivessem nascido livres, afastando, portanto, os negros das tomadas de decisão e das instâncias de poder social, uma vez que na condição de escravos ou libertos suas condições de ganho eram muito restritas.

O incentivo ao processo de embranquecimento do Brasil, procurando aumentar o número de brancos no país em detrimento da população negra, favoreceu assim, a entrada de imigrantes europeus no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, para que trabalhassem na agricultura, através do subsídio das passagens pagas pelo Estado, o que foi defendido ardorosamente por vários intelectuais da época, como um modo de diminuir os males da população mestiça (Romero, 1954). Estas e tantas outras medidas acabaram por criar

muros invisíveis que cerceavam o total exercício da cidadania aos negros e foram legitimando o aumento do preconceito racial e, conseqüentemente, legitimando a discriminação.

O multiculturalismo tem sido um campo que visa discutir a pluralidade cultural, identificando respostas e caminhos possíveis para enfrentá-la, bem como os preconceitos e estereótipos que perpetuam a exclusão. De acordo com Canen & Oliveira (2002), trata-se de um corpo teórico que compreende a sociedade como transpassada por identidades plurais, baseadas nos mais diversos marcadores identitários, como raça, gênero e padrões culturais.

O projeto multicultural, por sua vez, insere-se em uma visão pós-moderna de sociedade, em que a diversidade, a descontinuidade e a diferença são percebidas como categorias. Da mesma forma, contrapondo-se à percepção moderna e iluminista da identidade como uma essência, estável e fixa (CANEN & OLIVEIRA, 2002, p.61).

Vale salientar que o multiculturalismo não é uma idéia acabada, um projeto político definido ou práticas sociais que foram estabelecidas e devem ser aplicadas. Não se trata de uma doutrina fechada, mas sim, um corpo teórico com diversos embates e estratégias distintas que questionam a homogeneidade cultural e o etnocentrismo, estabelecendo críticas e formulando possibilidades que combatam a cultura euro-ocidental como a central, única e verdadeira. O que se propõe não é uma cultura hegemônica, mas fronteiras móveis, onde as identidades possam ser variadas. Ao celebrar a diferença, se defende a diversidade cultural, o múltiplo, onde o homem é composto por diversas categorias, fugindo da concepção binária: homem e mulher, rico e pobre, preto e branco... No bojo de sua discussão aparecem categorias variadas, como a raça, o gênero, a sexualidade, a idade, a regionalidade, entre tantos outros.

Ao trazer para o centro das discussões as culturas e as identidades, o multiculturalismo aponta novos caminhos conforme nos sugere Canen & Moreira (2001, p.24),

A multiplicidade de culturas, constitutivas de identidades plurais, sempre em movimento em relações assimétricas de poder, traz a necessidade de se

desconstruam discursos e se desafiem práticas silenciadoras de determinadas identidades culturais. Preconiza-se, também, a relevância de se compreender a identidade como um processo, como fluida, como multifacetada, o que implica rejeitar todo esforço feito no sentido de reduzi-la a uma de suas partes e de congelá-la em estereótipos.

Tais idéias vão de encontro aos problemas enfrentados pelos negros no Brasil, quanto a sua identidade e a sua luta pelos seus direitos, onde o contexto histórico da escravidão propiciou-lhes o estigma do preconceito e da discriminação ao serem tratados como seres inferiores e desprovidos de direitos. É importante destacar que o contexto histórico de nosso país traz duas grandes lembranças amargas do passado em relação à escravidão e que ajudaram na propagação do racismo: o Brasil foi o país que mais recebeu escravos da diáspora africana e o último país das Américas a libertar seus escravos.

Não será por coincidência que os primeiros a se utilizarem desses conceitos aqui no Brasil serão os afrodescendentes, que por meio dos movimentos negros, como o Teatro Negro Experimental na década de 40, já clamavam por ensino gratuito no Brasil para todas as crianças, além da admissão subvencionada dos estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário, servindo de base para o início do multiculturalismo em nosso país (GONÇALVES & SILVA, 2006).

Como já foi dito anteriormente, o multiculturalismo não se trata de uma forma única e pronta, mas com múltiplos significados, porém, ao aliá-lo à educação, a denominada vertente crítica (CANEN, 2000, CANEN, ARBACHE, FRANCO, 2001; CANDAU & MOREIRA, 2003) tem apresentado propostas inovadoras para afirmação das identidades culturais e que servem para questionar o currículo de nossas escolas. O multiculturalismo crítico indaga a hegemonia de uma cultura sobre as outras, bem como a necessidade de averiguar de que maneira essas relações de poder são estabelecidas e quais práticas pedagógicas podem ser construídas para romper com um currículo monocultural.

Nessa concepção crítica do multiculturalismo, dois de seus objetivos básicos na educação seriam desenvolver o respeito pela diversidade e a promoção da justiça social através do trabalho coletivo. Para tanto, existe a necessidade de reconhecer as omissões curriculares, de capacitar os professores e alunos a perceberem a construção da diferença que se dá por intermédio das relações de poder e que favorecem a desigualdade e a exclusão, bem como, apresentar alternativas que positivem as identidades marginalizadas (CANEN, 2001).

A idéia de que a inclusão das relações raciais como temática no âmbito escolar era importante e que deveria ser problematizada nas salas de aula é reforçada por dados do Brasil atual, como por exemplo, a pesquisa de Pastore & Silva (2000), que analisando a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), entre 1973 e 1996, observou que, embora haja uma ascensão social entre muitos brasileiros, tal mobilidade tem sido menor na população negra em comparação à população branca, apontando para uma triste conclusão que relaciona cor e mobilidade social. Recentemente, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) divulgou o Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil 2005, que utilizou como marcador para a pobreza, as pessoas que ganhavam uma renda inferior a R\$ 75,50. Tal estudo constatou que a população pobre diminuiu nos anos 90, já que cinco milhões de pessoas conseguiram ganhar mais do que R\$ 75,50 por mês, porém no caso da população negra a pobreza aumentou, tendo sido quinhentos mil os que não conseguiram alcançar essa renda.

Como se pode verificar, a desigualdade racial presente no Brasil Colônia e Imperial infelizmente, se propagou e deu frutos no Brasil República, não só no campo social, mas também, no econômico. A urgência de reflexão dessa temática se estende até a escola, pois pesquisas recentes, como a de Candau & Moreira (2003) ao analisar o cotidiano escolar demonstra a existência de uma série de discriminações,



sendo a de caráter étnico, mais especificamente em relação ao segmento negro da população, e a discriminação social formas mais frequentes apontadas. É importante salientar o caráter dialético da relação entre esses dois tipos de discriminação, sem que um possa ser reduzido ao outro (CANDAU & MOREIRA, 2003, p.90).

É importante ressaltar que a escola, como um espaço de formação e preparação para o exercício da cidadania, deve estar atenta e sensível ao trabalho contra a propagação e disseminação do preconceito racial no seu próprio âmbito, haja vista que os alunos serão elementos fundamentais para, no futuro, questionarem e combaterem a existência da discriminação, de modo a não se tornarem reprodutores desse mal.

No entanto, algumas medidas têm sido tomadas para minimizar os efeitos históricos deletérios, tais como o acordo internacional de combate a qualquer forma de discriminação assumido pelo Brasil na Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em Durban (2001) e, logo em seguida, a criação do Programa Nacional de Direitos Humanos (2002). Ligado mais diretamente a educação sancionou a lei 10.639 (2003) que inclui a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo escolar, reconhecendo a relevância de conteúdos ligados a identidade negra até então excluídos.

Estas medidas tiveram como consequência direta, a elaboração pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), ficando assim evidente, a necessidade de aprofundar a questão das relações raciais em nossa sociedade e na própria escola. Outro ponto que salienta a relevância de relacionar a diversidade étnica com a escola foi a criação, em julho de 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que é composta por quatro departamentos: Educação de Jovens e Adultos; Educação para Diversidade e Cidadania; Desenvolvimento e Articulação Institucional; Avaliação e Informações Educacionais.

Vale ressaltar, que funções e temas antes distribuídos em outras secretarias do MEC (Ministério de Educação e Cultura), agora se encontram reunidas no SECAD, demonstrando o reconhecimento do próprio governo da urgência em buscar soluções para as injustiças existentes no sistema de educação nacional e, em promover projetos político-pedagógicos destinados às vítimas de discriminação e de violência. O Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania é composto por quatro coordenações-gerais: Ações Educacionais Complementares; Diversidade e Inclusão Educacional; Educação do Campo; Educação Indígena. As duas primeiras coordenações merecem uma breve análise, pois abordam a questão etno-racial.

A atuação da Coordenação de Ações Educacionais Complementares, como o seu próprio nome diz, procura formular e implementar medidas denominadas de ações, que complementem a educação das crianças e jovens em situação de risco, objetivando a melhoria da qualidade no sistema educacional, por intermédio de recursos que são repassados aos municípios e as ONG's, que têm seus projetos avaliados e aprovados. Dentre as suas ações estão trabalhos que oferecem apoio às crianças vítimas de discriminação etno-racial e projetos que contemplem a diversidade racial.

Quanto à Coordenação-geral de Diversidade e Inclusão, lhe cabe a responsabilidade de desenvolver políticas educacionais, através da elaboração e implementação, que promovam a permanência dos afro-descendentes na escola. Para isso, são desenvolvidos fóruns estaduais para discutir com gestores públicos, educadores e os movimentos sociais, os meios de enfrentar o racismo no cotidiano escolar através da implementação da lei 10.639/03.

Diante de tais desafios, o seguinte problema move o presente estudo: *Como incorporar estratégias e práticas pedagógicas no currículo escolar, mais precisamente nas aulas de história, que indaguem e problematizem o preconceito e a discriminação racial e que valorizarem a identidade negra?*

Nesta interrogação salienta-se a disciplina história porque o preconceito e a discriminação devem ser questionados, não como fatores isolados, mas como construções sociais estabelecidas ao longo de nossa História, ou seja, elas fazem parte do processo histórico da humanidade. Conforme nos alerta Crochik (2006) ao se referir ao preconceito:

Embora esse seja um fenômeno também psicológico, aquilo que leva o indivíduo a ser ou não preconceituoso pode ser encontrado no seu processo de socialização, no qual se transforma e se forma como indivíduo. (p. 13)

Ressalta-se também, que estudos recentes, como o do Nupehc – Núcleo de Pesquisas e Estudos em História Cultural – do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense, apontam a história como disciplina – chave para construir uma possibilidade de trabalho onde conceitos como identidade e cultura sirvam para combater a discriminação racial no Brasil através de uma abordagem histórica. As palavras de Mattos (2003) exemplificam a necessidade de refletir a relação história e construção de identidades:

As identidades coletivas são construções históricas e relacionais, e dependem, em cada caso, das formas históricas em que as fronteiras entre nós e os outros se constroem, se reproduzem ou se modificam. (MATTOS, 2008, p. 128).

## 1.1 OBJETIVOS

A partir do exposto, este trabalho tem como objetivos:

- ✓ Detectar, no contexto legal específico da Lei 10.639/03 e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os avanços e as dificuldades para a inclusão da questão etno-racial no currículo escolar;

- ✓ Analisar, a partir dos discursos docentes em uma escola envolvida com esta proposta, a compreensão de termos como preconceito, identidade e multiculturalismo, de modo a compreender pontos de partida para futuras estratégias de formação continuada;
- ✓ Elaborar, por intermédio de ação planejada, um projeto de intervenção na realidade escolar que propicie atividades numa perspectiva multicultural, analisando suas intenções e seus impactos.
- ✓ Discutir desafios e potenciais dessa pesquisa para a educação multicultural.

## **1.2 REFERENCIAL TEÓRICO**

O presente trabalho tem, no conceito de multiculturalismo, seu eixo central. Tal conceito em verdade, abrange várias interpretações com posturas bem distintas entre si e por isso, é considerado polissêmico (CANEN, ARBACHE, FRANCO, 2001; SISS, 2002). Como exemplo, pode-se citar o multiculturalismo “benigno”, o qual identifica a existência da pluralidade, incentivando a aceitação ao outro, valorizando alguns aspectos culturais, como comidas típicas, roupas, músicas, porém não questiona como as diferenças são produzidas ou hierarquizadas em detrimento de uma visão etnocêntrica que enfatiza uma homogeneização cultural. Nesse caso as relações de poder e reprodução de estereótipos permanecem intactas, sem contestação.

O multiculturalismo crítico (CANEN, 2000; CANEN, ARBACHE, FRANCO, 2001, CANEN.& OLIVEIRA, 2002; MCLAREN, 2000), defendido como um dos aportes teóricos dessa pesquisa, inserido numa teoria crítica, indaga as relações de poder pensando o currículo escolar como uma construção na qual foram feitas seleções que privilegiaram um olhar

monocultural e, portanto, excludente, tendo, como uma de suas tarefas: identificar, problematizar e apontar caminhos para as múltiplas culturas, como gênero, sexualidade, religião, idade, linguagem e, mais especificamente, neste trabalho, a questão étnico/racial, que devem permear o cotidiano escolar.

Ao aliar o multiculturalismo crítico a outra vertente denominada pós-colonial (CANEN, 2003; ASSIS & CANEN, 2004; MCLAREN, 2000), aparecem novas imbricações referentes à identidade, de modo mais específico, a identidade negra. Somando essas novas contribuições, conforme McLaren (2000), procura-se romper com a construção dos vieses históricos nos países colonizados sedimentados pela visão do colonizador que, inserido numa ótica capitalista, produziu conceitos de identidades, como o de raça. Conceitos que hierarquizam, oprimem e inferiorizam determinados grupos ou que propiciam o desejo pela assimilação. Afinal quem quer se parecer com o oprimido? Nem que para isso deseje assemelhar-se com o opressor. Cabe, então, produzir as histórias dos “outros” que são tratados como minorias, realçando seus marcadores identitários, partindo do pressuposto de que não existe uma cultura central, quer seja euroamericana ou qualquer outra, já que as identidades se constroem pelas margens e se cruzam numa hibridização pós-colonial.

O hibridismo pós-colonial, ao contrário, busca autenticidade em “um terceiro espaço”, que não é cúmplice dos imperativos desenraizantes da ocidentalização, nem com teorias de um autoctonismo estático natural, com idéias monolíticas” (RADHAKRKRISHNAN,1996 apud MCLAREN 2000)

Nesse caso, ao mesmo tempo em que se evidencia a diferença e contribui-se para a construção de uma identidade etno-racial, questiona-se a montagem da primazia presente no imaginário de nossa sociedade ocidental, que gera uma padronização cultural e um apelo que, em nome da igualdade, favorece uma hegemonia monocultural.

Vale ressaltar que críticas vêm sendo feitas ao termo multiculturalismo (GIROUX, 2003; HALL, 2006), quer seja por se dizer que ele representa uma ameaça ao conceito de nação por supostamente apontar para uma fragmentação das identidades, onde a unidade nacional acabaria se enfraquecendo, ou por ser considerado um ataque à produção intelectual ocidental advinda do iluminismo, em prol de uma pretensa divisão que acabaria por dissipar elementos universais que edificaram a humanidade. Todavia, há de se reconhecer, como sugere Canen (2000), que conceitos como nação, não foram construídos com base na diversidade cultural, mas sim, sobre a primazia de culturas hegemônicas, o que acabou por oprimir e desvalorizar outras culturas.

Outro problema a ser citado é que muitas bandeiras levantadas pelo multiculturalismo falam em diferença, mas delimitam espaços, sem alternativas para diálogos, acabando por criar guetos culturais com limites muito bem traçados, que em nada alteram as desigualdades existentes, continuando assim, a privilegiar uma cultura em detrimento de tantas outras (CANEN, 2001, 2002; SISS, 2002). Um exemplo esclarecedor foi o incidente ocorrido na França, onde o racismo, o desemprego e a falta de perspectivas levaram excluídos franceses às ruas em protestos violentos no final do segundo semestre de 2005, fato amplamente noticiado na mídia televisiva e imprensa. A França citada como a base da liberdade, igualdade e fraternidade, devido à Revolução Francesa iniciada em 1789 é um símbolo do novo dilema e desafio do século XXI. Foi um dos países responsáveis por desenvolver o conceito moderno de democracia, mas sua realidade demonstra que a igualdade que apaga as diferenças e oprime as minorias, não está na prática, promovendo uma sociedade multicultural, afinal no dia 27 de outubro de 2005 dois jovens morreram eletrocutados na periferia da cidade porque fugiam da polícia. Considerado como um ato de preconceito pelos moradores, maioria imigrantes com grande índice de desemprego, e, que reclamam da discriminação no mercado de trabalho, tal fato ocasionou uma série de manifestações que resultaram em mais de três mil

carros queimados, um morto, dezenas de feridos e uma crise política instaurada que questiona o mundo inteiro (Revista Raça, 2005). Nesse mesmo país foi proibido em 2003 o uso em escolas de símbolos religiosos considerados ostensivos, como o véu islâmico, o kippa ou a cruz, ou seja, ao invés de se buscar o diálogo, tolerância ou respeito à diversidade, optou-se pela proibição deixando explícito aonde se pode ou não usar, isso num país que abriga cinco milhões de muçulmanos, a maior comunidade muçulmana da Europa (NOBEL, 2004 ).

O que se percebe então, é que o multiculturalismo pode ser ambíguo, pois se, de um lado, ele representa as lutas e anseios dos grupos culturais, numa outra ótica pode representar o conjunto de soluções que a cultura nacional dominante promove para tentar subordinar outros grupos que não se enquadram dentro dos seus padrões (SILVA, 2003). Fica evidente então, que a palavra multiculturalismo pode ser aplicada tanto para questionar as diferenças, como também, para servir à manutenção delas.

Um ponto que merece uma maior reflexão é o caráter seletivo em nossos currículos escolares e a forma, como o “saber” ocidental foi sendo priorizado, em detrimento de tantos outros conhecimentos, que poderiam ajudar na construção de uma sociedade plural mais justa e que positivasse a visão e o conhecimento do “outro”. No campo da história – objeto do presente trabalho - Um exemplo elucidativo é o caso do estudo do Império Romano, que perpetua uma visão eurocêntrica, presente em nossos livros didáticos de História, e a ausência da análise dos Impérios de Ghana, Mali e Shongai da África, que poderiam contribuir para desmistificar a imagem de uma África primitiva, a qual só merece atenção quando o “homem branco” intervém em seu espaço. Essa exclusão deixa de mostrar que havia, no interior desses impérios africanos, cidades tão desenvolvidas quanto quaisquer outras do mundo, não só em termos de estruturas físicas ou populacionais, mas também em termos culturais (DAVIDSON, 1981; MAESTRI, 1988).

No interior do multiculturalismo, também são considerados como categorias centrais para esse estudo: a identidade e o preconceito racial.

A identidade aqui, não é vista de forma essencializada. O que se defende é que esta não deve ser tratada como alguma coisa fixa, pronta e acabada, ou interpretada de forma binária, negro-branco, pobre-rico, homem-mulher, regional-nacional, mas sim de forma híbrida e plural. Tais argumentos são embasados por Canen, Arbache, Franco (2001), Canen (2006), Hall (2006), McLaren (2000), que argumentam que as identidades estão em constante processo de construção, em que marcadores se cruzam nos mais diversos âmbitos, quer seja de raça, gênero, sexo, idade, entre tantos outros. Portanto, não se deseja aqui estabelecer uma hierarquia da identidade negra – foco do estudo - em relação às demais, mas, optou-se por esse marcador identitário pelo contexto histórico em que o nosso país se desenvolveu, retirando os direitos dos portadores dessa identidade e transformando-os em escravos.

Além da escravidão, no final do século XIX surgiram pseudociências que justificavam a inferioridade racial. O darwinismo social, inicialmente com Spencer em 1859, defendia que o fator biológico era determinante básico da transformação social e existiam diversas raças, estando as inferiores mais próximas da criação animal. Outro foi a eugenia que, se baseando na genética, originalmente com Galton, pregava a melhoria das raças através da reprodução, buscando assim, a perfeição da raça humana, infelizmente essas idéias serviram de base para vários movimentos racistas (SILVA et al, 1987).

Para refletir sobre o preconceito e a identidade negra, são utilizados, como pressupostos teóricos, os seguintes estudos: Munanga (2002, 2004), que discute sobre a identidade diante da globalização e apresenta também, uma abordagem conceitual da raça, do racismo, da etnia; Candau (2003) e Candau & Moreira (2003), que procuram definir o preconceito e a discriminação, analisando suas implicações no cotidiano escolar, bem como apresentando estratégias para combatê-las; Crochík (2006) que, além de conceituar o



preconceito, busca a compreensão de suas imbricações na cultura e educação; Canen (2001, 2003 e 2004), que adota o multiculturalismo em seus trabalhos para estudar as relações raciais, dentre outras, e apontar práticas pedagógicas que desafiem o preconceito.

Pensando o professor como um educador multicultural, alguém que desenvolve experiências pedagógicas na perspectiva da valorização da pluralidade cultural e do desafio a estereótipos a ela relacionados (CANEN & OLIVEIRA, 2002), transitou-se pelas contribuições de Freire (2003,2004), onde a sua abordagem do ensino identifica posicionamentos que vão ao encontro do multiculturalismo: respeito aos saberes do educando e desenvolvimento da autonomia, formação de um aluno crítico, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, comprometimento / intervenção no mundo e disponibilidade para o diálogo. Também serviram como suporte teórico as idéias de Giroux (1995,1997, 2003) que apontam para a necessidade de se construir um currículo que seja crítico às desigualdades e às imposições culturais de um grupo sobre os outros, defendendo a atuação do professor como um transformador cultural.

As contribuições de McLaren (2000) são relevantes para este trabalho não só pelo seu aprofundamento teórico no multiculturalismo, mas pelo papel que é atribuído a escola como um lugar público democrático. Um espaço para que os discentes se capacitem “de conhecimentos, de habilidades e de valores dos quais eles vão precisar, não apenas para articular suas próprias vozes, mas para entender tais vozes” (p.28), de modo a poder alterar a sua realidade e de outras pessoas que são oprimidas. Essa forma de combater a opressão é denominada de narratologia crítica. Desse modo os educandos estariam questionando a hegemonia da “condição branca” (MCLAREN, 2000).

Para se contrapor ao discurso da superioridade da identidade branca sugere-se o emprego do hibridismo, que rompe com a idéia de marcadores mestres, tais como gênero e classe social, pensando as identidades como plurais. Desse modo se evitaria a essencialização

das identidades, ou seja, como se elas fossem compostas por apenas um marcador (MCLAREN, 2000).

Outro ponto pertinente do referido autor para a temática das relações raciais e o ensino na escola é a sua concepção de tratamento do racismo, que deve ir para além da abordagem psicológica e ser inserida dentro das relações sociais capitalistas, percebendo-o como uma construção histórica.

Interessante destacar que Freire (1999) argumenta, ao referir-se a alguns dos autores acima citados, como seus “parentes intelectuais”:

Peter McLaren é um entre muitos bons “parentes intelectuais” que “descobri” e por quem “fui descoberto” [...] Ninguém se torna parente do outro se o outro não o reconhece também como parente. (FREIRE, 1999, p.11)

Li McLaren bem antes de conhecê-lo pessoalmente. Em ambos os momentos foi outro "parente" muito próximo e querido, Henry Giroux, quem mediou a mútua descoberta (FREIRE, 1999, p.11 e p.12)

Considerou-se, nesse trabalho, que Peter McLaren, Henry Giroux e Paulo Freire formam uma tríade de pensadores educacionais que, constantemente, se referem uns aos outros em suas obras, dentro do campo denominado por eles como pedagogia crítica. Ressalta-se assim, a importância de seus estudos e o fato de que essa afinidade é de grande proveito para pensar o papel docente frente aos desafios de um trabalho voltado para a diversidade cultural, que propõe aos alunos terem voz e vez, passando de meros receptores a articuladores de suas experiências e vivências culturais, tornando o conhecimento uma relação dialógica.

Além disso, contemplam-se, nessa pesquisa, as reflexões de Kellner (1995,2001) sobre a mídia, por fornecer elementos que se baseiam no multiculturalismo crítico, servindo para observar as produções inerentes aos meios de comunicação como instrumentos de

dominação ou contestação e resistência. Nessa perspectiva, é preciso avaliar os produtos da mídia para perceber os seus múltiplos sentidos, e, até que ponto, eles podem reforçar ou contradizer a visão monocultural.

Sendo assim, reitera-se a opção pela abordagem baseada no multiculturalismo crítico e pós-colonial, por entendê-lo como uma ferramenta problematizadora do currículo escolar, que expõe as relações de poder, questionando a primazia de uma cultura sobre as outras, procurando evidenciar os silêncios e omissões (CANEN, 2000) a que vêm sendo submetidas as minorias étnicas, mais especificamente, a população negra.

### **1.3 JUSTIFICATIVA/RELEVÂNCIA DO ESTUDO**

Para salientar a importância do estudo desenvolvido, realizou-se um levantamento de dados, no mês de dezembro de 2007, sobre as produções acadêmicas que constam no banco de teses da CAPES ([www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br), acesso em 17 de dezembro de 2007), onde primeiramente, ao pesquisar a categoria multiculturalismo de modo isolado, apareceram *cento e noventa e oito trabalhos de mestrado e sessenta e dois de doutorado*. Optou-se então, por categorias/palavras-chave como identidade negra, cultura negra, negro, raça, racismo, etnia e preconceito que, ao serem relacionadas com o multiculturalismo, acabaram por realizar uma seleção entre as dissertações e teses que foram produzidas, tendo como base as questões relativas aos negros na educação brasileira, com base na abordagem multicultural. Tal alteração no processo seletivo reduziu o número a mais de cinquenta por cento, como se pode observar no quadro I abaixo, que expressa o resultado desse trabalho.

**QUADRO I - PESQUISAS REALIZADAS QUE ABORDAM  
O TERMO MULTICULTURALISMO**

Categorias utilizadas:	Seleção: Todas as palavras	
	Mestrado	Doutorado
Multiculturalismo e ...		
Multiculturalismo e identidade negra	8	2
Multiculturalismo e cultura negra	8	2
Multiculturalismo e negro	15	6
Multiculturalismo e raça	12	2
Multiculturalismo e racismo	7	7
Multiculturalismo e etnia	14	4
Multiculturalismo e preconceito	11	2
<b>TOTAL</b>	<b>75</b>	<b>25</b>

Ao manusear o banco de teses para pesquisa, puderam-se constatar vários níveis, como mestrado, doutorado e o profissionalizante. Em relação a este último, não foram detectados estudos sobre o assunto.

Aparentemente, são setenta e cinco dissertações de Mestrado e vinte e cinco teses de Doutorado com possibilidades para trabalhar a questão da identidade negra. As dissertações e teses se repetem nas categorias, ou seja, é possível encontrar a mesma dissertação em três ou mais categorias. Isso ocorre, por exemplo, com os trabalhos de Lima (2001) e Palmeiras (2005), que aparecem quatro e três vezes, respectivamente, em distintas categorias. Assim, ao analisar os títulos excluindo as repetições, chegou-se ao número de quarenta dissertações e quinze teses.

Ao ler os resumos, foi possível verificar que alguns trabalhos não eram ligados à educação, como foi o caso da Antropologia (2), das Ciências Políticas (1), da Comunicação (2), do Direito (4), da Gestão Urbana (1), da Lingüística (1), da Literatura (2), da Psicologia (1), do Serviço Social (2) e da Sociologia (3). O número foi, assim, reduzido para vinte e seis dissertações e dez teses. Ao cruzar o multiculturalismo com categorias, como, por exemplo, preconceito e etnia, ficou evidente que existiam pesquisas que estavam voltadas para outras questões que não eram ligadas especificamente à identidade negra, mas sim, a outros temas, como a questão indígena (3), as diferenças nacionais (2), os idosos (2), o gênero (1), as questões regionais (3), a sexualidade (1), a identidade latino-americana (1), o que novamente, reduziu o número para *quinze dissertações e oito teses*.

Observando-se as datas desses estudos elaborou-se o quadro II, onde se pôde observar o número de produções realizadas sobre o assunto.

#### **QUADRO II - PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES**

1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
1	5	3	2	1	5	2	4

Conforme o quadro II, tais dados são relevantes, pois indicam que a relação entre o multiculturalismo, a educação e a identidade negra, através das categorias selecionadas, tem despertado o interesse dos pesquisadores, porém trata-se de um assunto recente com número

reduzido de pesquisas e que, pela sua amplitude e gamas de possibilidades, ainda apresenta muitos caminhos a serem estudados e debatidos.

Para evidenciar e refletir as discussões realizadas nessas dissertações e teses, bem como detectar os possíveis avanços desta pesquisa, foram analisados o teor dos 23 resumos disponíveis no banco de teses da Capes e formulou-se o quadro III, dividindo-se o multiculturalismo por subconjuntos, de acordo com as finalidades dos trabalhos apresentados.

### QUADRO III – PESQUISAS DESENVOLVIDAS NAS REGIÕES BRASILEIRAS

REGIÕES	Sudeste		Sul		Centro-Oeste		Nordeste		Norte		Total
	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	
<b>Caráter teórico</b>	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	2
<b>Multiculturalismo e Ensino Superior</b>	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	4
<b>Multiculturalismo e as contribuições de outros espaços culturais.</b>	1	-	1	-	-	-	1	1	-	-	4
<b>Multiculturalismo e análises do ambiente escolar</b>	4	3	-	-	-	-	1	-	-	-	8
<b>Multiculturalismo e prática pedagógicas</b>	2	0	2	1	-	-	-	-	-	-	5
<b>TOTAL</b>	9	5	4	2	-	-	2	1	-	-	23

O quadro III mostra grandes disparidades nas pesquisas efetuadas nos Programas de Pós-Graduação do país. Das cinco regiões, três concentram os trabalhos multiculturais que lidam com a temática da identidade negra, destacando o Sudeste com quatorze produções e posteriormente o Sul, com seis.

No primeiro subconjunto encontram-se duas teses que realizam um debate teórico, tendo o multiculturalismo no cerne da pesquisa. A primeira, de Siss (2001), relaciona uma tríade composta pela educação, as organizações do Movimento Negro Nacional e o Estado, para refletir o papel desempenhado pelas políticas públicas nos direitos da cidadania plena dos afro-brasileiros e, para tanto, analisa as contribuições multiculturais nas políticas educacionais. O segundo trabalho, de Oliveira (2004), tem como uma de suas propostas a análise das intervenções na educação escolar intermediadas pelo multiculturalismo, discutindo a questão do racismo e da discriminação.

É importante observar que se tratam de estudos de grande relevância, que refletem as propostas multiculturais em nosso país e seus desdobramentos nas políticas públicas que se inserem na escola, abordando a identidade negra. Fica evidente que tal abordagem carece de um número mais contundente de pesquisas. Ressalte-se ainda, que essas produções são frutos de universidades que, dentro do cenário nacional, têm linhas de pesquisas que contemplam a diversidade, tais como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Estudos Culturais em Educação) e a Universidade Federal Fluminense (Classes sociais, Gênero, Raça e Educação).

No segundo subconjunto, encontram-se propostas de estudo do multiculturalismo com o Ensino Superior, porém elas diferem entre si quanto ao seu objeto de pesquisa: a prática pedagógica do professor com estágio supervisionado para jovens e adultos (ARBACHE, 2000); o papel da pedagogia na formação de professores comprometidos criticamente (MATTAR, 2002); reflexões sobre a identidade etno-racial, numa experiência de pós-graduação lato-sensu voltada para o estudo da educação, raça e etnia (ASSIS, 2002), os

movimentos identitários e investigativos, professores e alunos, num curso normal superior público (SANTOS, 2006). As abordagens distintas demonstram o quanto é rico e vasto o campo multicultural, porém ainda são escassas as pesquisas. Dos quatro trabalhos, dois são dissertações da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ARBACHE, 2002; ASSIS, 2002), que têm uma área de pesquisa em Educação voltada para o multiculturalismo.

Para comentar o terceiro subconjunto, utilizou-se o termo *contribuições de outros espaços culturais* para designar lugares, bem como formas de conhecimento que não são a escola e seus saberes, mas que trazem colaborações para a Educação. Encontram-se aqui agrupados, primeiramente, uma dissertação e uma tese que versam sobre a capoeira. No primeiro estudo (MESSIAS, 2004), apresenta-se uma proposta de inclusão da capoeira no currículo escolar de Educação Física, enquanto medida afirmativa para a cultura afro-brasileira e, no segundo trabalho (CONRADO, 2006), a capoeira e a dança afro são sugeridas para serem incorporadas nas escolas e universidades, para contribuírem para uma Educação Multicultural, mas nenhuma disciplina é citada como específica para alocá-las. As outras produções são: uma dissertação, na qual Lima (2001) pesquisa a Cultura e a Educação nos territórios de Sergipe, Município de Laranjeiras e o povoado de Mussuca, onde predominam afrodescendentes, e uma tese, onde Moraes (2003) utiliza o estudo de caso do Centro Médico Social de Alto de Coutos para investigar a construção da identidade étnica entre jovens afrodescendentes. Um destaque nesse subconjunto é que, além do eixo Sul, Universidade Federal de Santa Maria, e Sudeste, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, aparece a região do Nordeste, mais especificamente a Bahia, Universidade do Estado da Bahia e a Universidade Federal da Bahia.

O quarto subconjunto estuda o ambiente escolar através da ótica do multiculturalismo, procurando averiguar a tradição oral afro-brasileira no Ensino Fundamental de uma escola pública, no município de Santa Bárbara/BA (MACEDO, 2004), bem como a relação entre os



saberes escolares e os saberes de uma comunidade rural negra, dando ênfase para suas práticas religiosas, na região do Médio São Francisco/BA (PINTO, 2000); o impacto das políticas públicas, década de 90, no contexto escolar e na construção de um currículo multicultural nas escolas públicas (GONÇALVES, 2004); as dinâmicas relacionais entre professores e alunos em seis espaços educativos distintos, tendo como foco as identidades culturais e categorias como a classe, o gênero, a etnia, a idade, a família, o nacional e o regional (COGO, 2000); o racismo e seus reflexos em duas escolas públicas da cidade de Araraquara, com a introdução da Pluralidade Cultural pelos parâmetros curriculares nacionais (SILVA, 1999); a identidade negra, através da construção e reconstrução multicultural no discurso escolar (RAMOS, 2006); os processos identitários de jovens do Ensino Médio em seis escolas públicas, Região Metropolitana de Porto Alegre, através de aspectos como a identidade nacional e as regionais (locais), diferença e diversidade, e racismo e discriminação (SILVA, 2001); o preconceito e a discriminação em turmas de quinta série, para refletir as relações étnico-raciais (SIMÃO, 2005).

Neste subconjunto, os dois primeiros estudos procuram analisar as possibilidades de integração de culturas afrodescentes locais com a escola, o que demonstra uma das preocupações do multiculturalismo que é se contrapor ao currículo monocultural e hegemônico, buscando voz e vez para as minorias étnicas. Já as outras seis pesquisas preocupam-se em detectar em que medida as escolas estão se preocupando com a inserção dos temas multiculturais nos currículos. Mais uma vez, as pesquisas efetuadas se concentram na região Sul, Universidade Federal de Uberlândia e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na região Sudeste, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade de São Paulo, e na região do Nordeste, novamente na Bahia, Universidade do Estado da Bahia.

O último subconjunto se refere a quatro dissertações e uma tese que se destinam a implementar propostas multiculturais na escola . O trabalho de Halmenschlager (2000) promove a etnomatemática para alunos no Ensino Médio noturno de uma escola pública do município de Canoas/RS como forma de discutir a etnia, a raça e a desigualdade educacional. Encontram-se ainda, dois estudos que compartilham o ensino de Artes para desenvolver práticas multiculturais, porém utilizam estratégias distintas. A tese de Richter (2000) estabelece, através da estética das famílias, a estética desenvolvida na escola, uma educação que possa abranger o gênero e a etnia estudada no cotidiano. Já a dissertação de Minetto (2004), por meio da confecção de patchwork, colchas de retalho, objetivou valorizar diferentes raças, classes sociais, religiões e etnias, através de múltiplas formas de expressão baseadas em experiências vividas pelos alunos. Uma outra pesquisa, de Palmeiras (2005), investigou a construção das identidades raciais em crianças em fase de alfabetização. O estudo de Aguiar (2006) buscou, com o ensino de Ciências, desestabilizar os conceitos e crenças sobre raça, sexualidade e gênero em alunos da quinta série, como proposta para promover alternativas que os ajudem a lidar com a diferença, de modo positivo.

Nesse quinto subconjunto, é possível averiguar a necessidade de um número maior de estudos que apresentem propostas de implementação nas escolas de práticas pedagógicas comprometidas com o multiculturalismo, afinal foram apresentados nos últimos anos apenas cinco pesquisas desenvolvidas pelos Programas de Pós-Graduação no eixo Sul / Sudeste, o que demonstra pouca produção na área de Educação.

Os dados levantados, nesse último subconjunto, acabam por corroborar a justificativa da realização de novas pesquisas e reforçar a validade deste estudo, cujo objetivo é avançar nessa temática, por meio de um projeto de intervenção escolar com alunos do Ensino Fundamental II, tendo a disciplina História como campo de atuação, sugerindo novas

estratégias e práticas pedagógicas que ponham em prática a construção de um currículo multicultural, onde a identidade negra possa ser discutida e positivada.

Além disso, soma-se a motivação pessoal durante os anos de curso da Faculdade de História, a questão da escravidão e do preconceito racial, pontos que sempre mereceram questionamentos. Parar e pensar como uma pessoa poderia passar por um processo em que perdia completamente os seus direitos e era transformada em “coisa” instigava a curiosidade e, ao mesmo tempo, a reação de perplexidade. Continuando os estudos, surgiu a oportunidade, no Curso de Pedagogia, de conhecer caminhos que iam além da questão das classes sociais, tendo, no campo do Currículo, a oportunidade de estudar as contribuições do multiculturalismo. Partindo desses pressupostos, algumas questões que já se faziam sentir no cotidiano escolar de professor da rede particular, majoritariamente branca, ficaram mais acentuadas, como os estereótipos raciais: piadas racistas, padrões de beleza eurocêntricos, como por exemplo, a constante valorização dos cabelos lisos e dos traços finos como os mais desejáveis, alunos negros que eram apelidados como “Febem”, “Mussum” ou “Negresco”. Esses assuntos não eram abordados formalmente em conselhos de classe ou reuniões pedagógicas, sendo tratados através de pequenas observações e comentários, mas nunca de modo sistemático.

#### **1.4 METODOLOGIA**

A partir das considerações anteriores, a metodologia escolhida foi, portanto, de caráter qualitativo. Segundo André (1995), na pesquisa qualitativa, não se abre mão de marcas de subjetividade da pesquisa.

Dentre as várias possibilidades de trabalho, utilizou-se a pesquisa-ação, na qualidade de principal coletor de dados e interventores na realidade, analisando-os, e indo além da aproximação com a situação estudada.

Esse tipo de pesquisa oferece ao pesquisador a possibilidade de tornar-se interventor e agente de mudanças, bem como aos membros nela envolvidos, que sejam mais do que objetos de estudo, mas sujeitos conscientes, que saem da passividade e colaboram com o pesquisador de forma ativa no processo de construção. Esse papel vai ao encontro daquele proposto por Giroux (1997) do professor como um intelectual transformador e por Freire (2004), que afirma que o aluno deve ser incentivado a desenvolver sua autonomia. Portanto, tal metodologia, possibilita que alunos e professores envolvidos articulem seus conhecimentos e contribuam para refletir e agir sobre o problema proposto, problema esse que não foi inventado pelo pesquisador, mas que surge da realidade cotidiana, no caso aqui proposto: a escola.

De acordo com Barbier (2002),

O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva (p.54).

Partindo dessa premissa metodológica, foram realizados um planejamento, intervenção/execução e uma avaliação num colégio do Rio de Janeiro para tratar a questão da valorização e problematização da identidade negra no currículo escolar. Foram empregados, como principais instrumentos para a análise: o discurso dos docentes, o conteúdo administrado em sala, os registros audiovisuais, e as produções escritas e artísticas dos alunos.

Estou ciente das dificuldades que perpassam essa escolha, na medida em que representa um novo modelo ao pesquisador, pois lhe será exigido uma nova postura acadêmica diante do seu objeto de estudo (BARBIER, op. cit). Porém certo de que a inovação abre possibilidades de aliar o estudo teórico à prática tão necessária em nossas escolas, sustento que esta opção requer cuidados para que não seja considerada apenas uma ação e uma conseqüente descrição do relato vivido, perdendo, assim, características vitais de uma pesquisa acadêmica. De fato tal, trabalho não dispensa o embasamento e a articulação teórica, mas pelo contrário, exige um cuidadoso entrelaçar entre a metodologia aplicada e o arcabouço teórico, tornando-a, assim, uma pesquisa consistente e uma ação eficiente. A ação é parte da pesquisa e a pesquisa é parte da ação: são dois lados da mesma moeda.

Em outras palavras, o objetivo deste tipo de metodologia é interagir a reflexão com a prática em uma verdadeira práxis, propiciando frutos que sirvam não só à Universidade como a escola.

Diante dessa proposta, buscou-se criar condições que proporcionassem ao estudo, uma reflexão mais holística sobre o problema, sobre a questão da identidade negra no currículo escolar através da disciplina de História. A função de organizador dos temas de discussão e mediador para orientar novas medidas de ação que provoquem uma transformação relevante e que aponte para a escola como um espaço multicultural atendendo as minorias étnicas apresentam-se como um grande desafio.

Tais tarefas e propostas não são fáceis, mas são extremamente necessárias, na medida em que o silenciamento da participação negra em nossa sociedade, mediado pelo currículo escolar, é uma constante. Por esta razão acredita-se que a pesquisa-ação vá ao encontro de uma demanda emergente, haja vista a Lei 10.639/ 2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, sendo necessário transpor, para o cotidiano da sala de aula, o questionamento ao

preconceito e a discriminação racial, por meio do embasamento acadêmico, em consenso com práticas promovidas pelos alunos e docentes que atendam a uma necessidade antiga: a valorização da identidade negra.

A pesquisa-ação foi realizada em uma escola particular situada na zona norte do Rio de Janeiro, onde o trabalho como professor de História no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) vem sendo desenvolvido. Considera-se ter encontrado, nessa instituição, um ambiente propício com reais condições de efetivar a pesquisa: liberdade para desenvolver e aplicar as estratégias e práticas pedagógicas que sejam necessárias para questionar e problematizar o preconceito e a discriminação racial, bem como positivar a identidade negra no currículo.

Outro fator que incidiu na escolha do local é o fato de ser uma instituição particular, já que as pesquisas estão, em sua maioria, voltadas para a rede pública. Entretanto, ressalta-se a relevância em demonstrar como o trabalho na escola privada também rende frutos para a esfera pública. Mesmo autores como Giroux (2003) ao indagar o papel do professor e relacioná-lo com a educação acaba por ressaltar apenas a escola pública como campo de atuação:

“Além disso, nenhum desses grupos aborda o papel que os acadêmicos e professores de *escolas públicas* podem assumir como intelectuais públicos atentos ao papel que a cultura desempenha em moldar a memória pública, a sua consciência moral e o seu protagonismo público; de maneira semelhante, nenhum dos grupos aborda o significado da *educação pública* [grifo nosso] e superior como importantes locais que funcionam como esferas essenciais para sustentar uma democracia vibrante” (GIROUX, 2003, grifo nosso, p.41).

Essa pesquisa procura demonstrar que o professor de uma escola particular também pode ser um intelectual público que deseja ajudar a construir uma democracia que se opõe à

exclusão das minorias étnicas ou da diversidade cultural. Acreditar que só os colégios e as universidades que pertencem à esfera pública são as que formam um cidadão crítico é, na verdade, criar uma dicotomia entre o público e o particular. Apesar de serem instituições com origens distintas, busca-se ressaltar que *podem e devem* ter pontos em comum, ainda mais quando se trata de pensar e almejar por uma sociedade mais justa e igualitária. As relações de poder precisam ser questionadas por todos e a educação multicultural deve ser para qualquer um, pois uma transformação social real requer o envolvimento de todos. É salutar evitar essa dicotomia, acreditando que se possam ter professores conscientes de seu papel e comprometidos com o anseio por uma sociedade mais democrática, bem como lutar para que alunos críticos sejam formados em qualquer espaço, independente de ser público ou particular.

Como instrumentos dessa pesquisa foram utilizados questionários fechados e a análise de filme, letra de música, peças publicitárias de duas revistas de grande circulação e a propaganda contida em produtos de estética e higiene pessoal num grande supermercado próximo a escola. Todas as ações foram registradas em diário de campo ou áudio.

Os questionários tiveram como público alvo dois grupos distintos: os professores e os alunos. A questão aplicada ao primeiro grupo procurou detectar o conhecimento prévio dos docentes sobre o multiculturalismo, tendo a participação de quinze professores integrantes do Ensino Fundamental II. Já o segundo grupo foi indagado sobre qual seria a sua cor e quem se considerava afro-descendente ou de origem negra, sendo que desta atividade participaram todos os discentes da 5ª série a 8ª série (atualmente do 6º ao 9º ano), compreendendo um total de cento e setenta e cinco participantes. Pelo fato da pesquisa-ação ter ocorrido no ano de 2005, antes da adoção do termo ano para designar as antigas séries do Ensino Fundamental, optou-se por usar a designação série.

Para desenvolver a temática da identidade negra, os alunos investigaram peças publicitárias contidas em duas revistas de grande circulação, assistiram ao curta-metragem “Vista minha pele”, ouviram e receberam a letra da música “Haiti”. E, por fim, foi realizada uma visita a um supermercado, próximo à escola, observando-se os produtos de estética e higiene pessoal que estavam nas prateleiras. Vale ressaltar que lecionei em todas as turmas e as acompanhei no desenvolvimento das atividades. Essas ações foram aplicadas em todo o Ensino Fundamental II, porém, para efeito de apreciação dos resultados, foram selecionadas algumas turmas para exemplificar o seu processo de desenvolvimento (maiores detalhes serão expostos no capítulo cinco).

A proposta dessa pesquisa foi, portanto, trazer a temática das relações raciais para o meio universitário, bem como para a escola, buscando aliar, assim, teoria e prática por intermédio de uma pesquisa-ação. Pensar o espaço escolar e as suas práticas pedagógicas, de modo a questionar o currículo e relacioná-lo com a diversidade cultural, mais especificamente a identidade negra. Criar possibilidades de reflexão que instiguem pesquisadores, educadores e alunos a almejar uma sociedade onde as diferenças não seja um critério de retaliação ou competição, mas um meio de compreender as pessoas e ajudar na construção de uma sociedade mais igualitária.

Esse primeiro capítulo apresentou a introdução com argumentos históricos e pedagógicos para se tratar o tema das relações raciais nas escolas, assim como determinou os seus principais objetivos, expôs o multiculturalismo como o seu principal referencial teórico, justificou e demonstrou a relevância do estudo por intermédio de uma pesquisa as recentes produções acadêmicas no site da CAPES e demonstrou a pesquisa-ação como instrumento adequado para a metodologia dessa pesquisa.

O segundo capítulo trata dos referenciais teóricos que serviram de aporte para esse trabalho. Utilizam-se como categorias centrais o multiculturalismo crítico e pós-colonial para



refletir sobre a diversidade cultural e a concepção de identidade como plural e em construção, focalizando particularmente a identidade negra. Depois, desenvolve-se a análise de subcategorias como preconceito e discriminação e suas implicações na sociedade e na escola, investigando-se estratégias e práticas que pudessem convergir para uma educação multicultural

No terceiro capítulo, analisa-se a proposta de mudança curricular dentro da Escola inserida pela Lei 10.639/03 e pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Buscou-se avaliar no corpo das medidas legais avanços na questão das relações raciais e algumas contradições que podem acabar por mostrar a identidade como algo fixo e imutável ou diminuir a importância dos marcadores identitários plurais.

Antes da implantação das práticas culturais, o quarto capítulo elabora um levantamento de dados através de dois questionários. No primeiro, os alunos do Ensino Fundamental II, 5ª a 8ª série, vão opinar sobre a sua cor e sua referência identitária. Os resultados são apresentados em forma de tabelas e gráficos, que se tornam instrumentos de análise. Já o segundo indaga aos docentes sobre suas percepções sobre os conceitos de multiculturalismo, identidade e preconceito para entender o significado atribuído e servir como referência para o desenvolvimento das estratégias.

O quinto Capítulo versa sobre quatro atividades que foram selecionadas como emblemáticas da pesquisa-ação empreendida, questionando o currículo monocultural, e promovendo a valorização da diferença, de modo particular a identidade negra. Tais atividades combatem o congelamento identitário, demonstram as identidades como plurais, utilizam um enfoque histórico, tendo como base um conhecimento construído de forma coletiva e dialógica pelos alunos.

Conclui-se, ao final, pela relevância da Lei 10.639/03 e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira para dar uma nova abordagem nas escolas sobre a temática das relações raciais, porém torna-se vital o debate em torno dos conteúdos e da aplicabilidade indicados por estes documentos legais para evitar interpretações errôneas. No que se refere às práticas multiculturais seus resultados demonstraram várias possibilidades para questionar o etnocentrismo, combater o preconceito e a discriminação racial, dando ao discente maior autonomia e promovendo uma construção do conhecimento de forma coletiva. Ressalta-se a necessidade de se realizar mais pesquisas que possam propiciar novas reflexões entre a universidade e escola. Um dos caminhos apontados para a ampliação dessas pesquisas são os estudos comparativos entre escolas, e mesmo entidades (ONG's) que desenvolvem ações comprometidas com a valorização das diferenças.

## **2. EDUCAÇÃO MULTICULTURAL - DESAFIOS E ALTERNATIVAS PARA A PRÁTICA DOCENTE**

Este capítulo trata do referencial teórico-metodológico da pesquisa, que foca os eixos do multiculturalismo e da identidade como centrais para o questionamento do preconceito e da discriminação racial e a afirmação positiva da identidade negra.

No item 2.1, elaboram-se críticas à concepção de identidade fornecida pelo modelo iluminista, buscando novas perspectivas diante da cultura (CANEN, 2000, 2003; HALL, 2006); procura-se posicionar a escola diante da primazia do conhecimento e as novas perspectivas diante da cultura (CANDAUI & MOREIRA, 2003; CANEN & MOREIRA 2001); mostra-se as diferentes abordagens do multiculturalismo (CANEN, 2000, 2001; CANEN, ARBACHE, FRANCO, 2001); evidencia-se as contribuições do pós-colonialismo

ao multiculturalismo por intermédio do conceito de hibridização (CANEN, 2006; CANEN, ARBACHE, FRANCO, 2001; MCLAREN, 2000).

Ao refletir sobre a identidade negra, outras palavras merecem atenção, não só pela sua utilização corrente, mas pelos seus possíveis significados, sendo assim destaca-se no item 2.2: Munanga (2004), ao procurar analisar os conceitos de raça e etnia mediante o contexto da globalização, problematizando-os com as relações raciais; Crochik (2006) por investigar o sentido da palavra preconceito e fornecer subsídios para se pensar a questão da alteridade; Candau (2003) por refletir a discriminação e o seu impacto no cotidiano escolar, mediante os professores e alunos; Canen (2005, 2006) por pensar o papel da escola diante da diversidade cultural; Castells (1999) por contribuir com o estudo da identidade categorizando-a em legitimadora, resistência e projeto.

No item 2.3 salienta-se a importância de articular tais idéias à prática docente e a efetivação de medidas concretas, assumindo a função de um professor multicultural. Nesse caso, são preciosas as contribuições de Canen & Moreira (2001) para esclarecer os objetivos de uma educação multicultural; Candau & Moreira (2003), Candau (2003), Canen (2006), Canen & Moreira (2001) e Canen & Oliveira (2002), sobre a urgência de trabalhar com práticas pedagógicas comprometidas com o multiculturalismo; Freire (2003, 2004) por apontar saberes necessários ao docente para desempenhar o seu papel na sala de aula; Giroux (1997, 2003) que acredita no professor como um intelectual público; Kellner (1995, 2001) para uma leitura crítica da mídia (rádio, filmes, propagandas...) em sala de aula, que muitas vezes apresentam uma imagem essencializada, mascaram a dominação e reforçam estereótipos.

## **2.1 PENSANDO A CULTURA E CONFRONTANDO O MODELO ILUMINISTA: MULTICULTURALISMO E IDENTIDADE**

Usando como base o conceito de sociedade diaspórica proposto por Hall (2006), o Brasil representa tal sociedade na medida em que a vinda dos negros durante o processo de colonização trouxe milhares de africanos das mais distintas etnias e regiões geográficas daquele continente.

Porém, como nos demonstra a história, esse não foi o único processo migratório para o Brasil. Além dos índios que aqui se encontravam, vieram os colonizadores, quer sejam os oficiais, os portugueses que decretaram o Brasil como sua colônia (1500), como os não oficiais, franceses (1555 e 1612) e holandeses (1624 e 1630), que não reconheceram a legitimidade portuguesa e tentaram fundar suas colônias. Depois, se estabeleceram os colonos das mais diversas nacionalidades como, por exemplo, alemães, italianos, japoneses, portugueses, formando novas ondas migratórias nos mais diversos períodos. Diante de tal quadro, optou-se por fazer um recorte do estudo que refletisse a identidade negra não só por representar o maior contingente numérico, mas como também o que sofreu a maior opressão, afinal os negros chegaram na “nova terra” não vinham na condição de homens, mas de objetos, ou seja, escravos privados de direitos e assoberbados de obrigações.

Nesse mar de identidades com múltiplas origens e pertencimentos culturais, refletir a identidade cultural é transpassar o congelamento identitário, pois não é possível pensar numa identidade essencializada, já que a nacionalidade brasileira não é algo que sempre existiu, mas foi forjada e planejada. De acordo com Hall (2006, p.30),

As questões da identidade cultural na diáspora não podem ser “pensadas” dessa forma. Elas têm provado ser tão inquietantes e desconcertantes para o povo caribenho justamente porque entre nós, a identidade é irrevogavelmente histórica. Nossa sociedade são compostas não de um, mas de muitos povos. Suas origens não são únicas, mas diversas. Aqueles aos quais originalmente a terra pertencia, em geral pereceram há muito tempo – dizimados pelo trabalho pesado e a doença. A terra não pode ser “sagrada”, pois foi “violada” – não vazia, mas esvaziada. Todos os que estão aqui pertenciam originalmente a outro lugar.

É possível realizar um paralelo entre a realidade mencionada do Caribe e do Brasil, pois o processo de colonização de ambos traz em seu bojo relações de poder, estabelecendo diversas ondas migratórias que acabam por compor uma sociedade multirracial, onde a diversidade não pressupõe a formação de um país democrático, mas sim o estabelecimento de hierarquias que privilegiam a identidade do colonizador. Portanto, pensar a questão da identidade cultural no Brasil é ter ciência dessas diversas origens e de seus cruzamentos que compõem um “grande tapete”, que apesar da impressão final ser uma única aparência, a sua formação consiste de fios diversos e distintos. Sendo assim, a nacionalidade ou a formação da nação brasileira evidencia muito mais um projeto, uma construção forjada, do que uma realidade concreta. . Nas palavras de Canen (2000, p.140):

[...] a nação seria uma comunidade simbólica, e a “cultura nacional” constituir-se-ia em uma forma discursiva, construída à custa da subordinação de inúmeras identidade étnicas, religiosas, raciais, de gênero e de padrões culturais, sob o manto político do “Estado-Nação.

A identidade não é algo fixo ou acabado, mas um constante processo de construção, conforme aponta Canen (2003, p.51)

Em primeiro lugar, a identidade é uma construção contínua, sempre provisória e contingente, constituída e reconstituída nas relações sociais. Tal olhar supera uma visão essencialista, universalista, que tende a visualizar a identidade como uma essência biologicamente definida, independente dos significados construídos nas redes que lhe dão sustentação.

Diante de tais argumentos, destaca-se a necessidade de se contrapor a identidade cultural à chamada identidade nacional, pois a primeira é múltipla e constante enquanto a segunda é fixa e acabada, colocando assim em “xeque” e problematizando a naturalização da identidade nacional que, vista como um ponto central que apaga, exclui ou subordina marcadores identitários como raça, gênero, padrões culturais e religiosos, etários, entre tantos

outros, que são fundamentais para repensar a realidade brasileira e, de modo mais específico o currículo escolar, que mais adiante será objeto de análise.

Esse debate aponta e questiona o próprio papel da escola, haja vista que a sua origem está entrelaçada dentro do Iluminismo, movimento burguês que indagava a hegemonia da Igreja e dos reis, no campo das idéias e valores ou mesmo na economia. Esse tipo de escola propunha um saber universal, onde os homens deveriam estudar os conteúdos mais relevantes da humanidade. Esta seleção dos pontos considerados mais edificantes, com o passar dos anos, ajudaria o homem a acumular o que houvesse de melhor nos conhecimentos adquiridos ao longe de sua experiência, e, tal saber, acabaria sendo revertido para toda a sociedade. Entretanto, a escolha dos componentes que integrariam esse compêndio da humanidade foi centrada numa visão monocultural, que privilegiou a formação de um currículo ocidental baseado nos valores e estudos euroamericanos.

Essa escola constituída no contexto da modernidade traz a primazia do conhecimento e a crença do projeto ilustrado de que através da racionalidade, da ciência, do desenvolvimento da inteligência, da igualdade e do direito de todos à escola e à educação, culminar-se-ia numa sociedade cada vez melhor. Com o passar dos anos, o ideal iluminista não se concretizou. Sabidamente diversos fatos concretos apontam para essa conclusão, pois apesar da evolução no campo científico em diversas áreas, o acesso e o uso das inovações tiveram suas limitações e restrições. Basta lembrar que a mortalidade infantil, a propagação das doenças, as guerras e a desigualdade social e econômica não fazem parte somente do passado.

De acordo com Candau & Moreira (2003) o paradigma iluminista propõe, em nome da igualdade e do progresso, uma escola extremamente seletiva formada por um currículo monocultural.

Quem define os aspectos da cultura, das diferentes culturas que devem fazer parte dos conteúdos escolares? Como se têm dado as mudanças e transformações nessas seleções? Quais os aspectos que têm exercido maior

influência nesses processos? Como se configuram em cada contexto concreto? (CANDAUI & MOREIRA, 2003, p.160)

O que se nota, então, é que a escola acaba por assumir um determinado ponto de vista em detrimento de outros. Conforme nos alerta Louro (2001, p. 88)

O currículo “fala” de alguns sujeitos e ignora outros; conta histórias e saberes que, embora parciais, se pretendem universais; as ciências, as artes e as teorias trazem a voz daqueles que se auto-atribuíram a capacidade de eleger as perguntas e construir as respostas que, supostamente, são de interesse de toda a sociedade.

Sendo assim, a escola, apesar de ter a origem do seu paradigma no Iluminismo com uma concepção moderna, não pode mais apresentar-se como a detentora de uma única cultura, ou seja, portadora de uma visão monocultural que se faz presente em seu currículo, como nos indica Canen (2001, p.67)

Não podemos continuar com currículos monoculturais, racial e culturalmente cegos, construídos sobre uma noção de “universalidade” que nada mais é do que uma construção simbólica, a partir de valores raciais e culturais dominantes.

Tal temática urge em ser inserida no cotidiano escolar. Não se trata de uma mera discussão teórica, mas de mudar/alterar propostas pedagógicas que estão sendo aplicadas diariamente em nossas salas de aula. , como é caso da questão racial, onde, por exemplo, os livros didáticos “apagam” as histórias da África e limitam-se a trabalhar o seu contexto, a partir do contato com a Europa, mais precisamente, através das chamadas grandes navegações empreendidas por Portugal e Espanha. É como se antes disso não houvesse relevância em conhecer e entender o continente africano, deixando evidente que só existe história quando a identidade branca interage com a África, e infelizmente isso se dá utilizando como ponto de referência a escravidão.

Tais idéias têm como justificativas uma pretensa concepção de liberdade e igualdade que, embasadas na modernidade, acabam por apagar as diferenças em nome de um currículo monocultural que descaracteriza e inferioriza diversos grupos.

Um caminho para tais dilemas, que vem sendo apontado e amplamente discutido, inclusive questionado, trata-se do multiculturalismo como base teórica para romper com um currículo homogeneizador e eurocêntrico, que privilegia alguns marcadores identitários e marginalizam outros. Entretanto, o multiculturalismo tem vários sentidos como nos alertam diversos autores (CANEN, ARBACHE, FRANCO, 2001; SISS, 2002; HALL, 2006), de forma que seus significados são múltiplos e estão longe de serem complementares. Por isso, se faz necessário debater suas diversas formas de aplicação e reforçar teoricamente a sua opção, nesse trabalho.

Tendo como pressupostos alguns estudos realizados (CANEN, ARBACHE, FRANCO *al.*, 2001; CANEN, 2000; 2001) algumas abordagens do multiculturalismo serão exemplificadas.

Primeiramente, o multiculturalismo folclórico, onde se trabalha a valorização da diversidade cultural de forma essencializada e folclórica, ou seja, as propostas apresentadas por essa vertente estão voltadas para a valorização dos costumes, festas, receitas e determinados aspectos culturais, que tratados de forma isolada despertam a curiosidade para o “outro”, porém não avança nos questionamentos das formas como foram construídas as diferenças que acabam por valorizar alguns marcadores identitários e silenciar outros.

Exemplos dessa perspectiva folclórica a serem citados são algumas práticas pedagógicas trabalhadas no calendário escolar, como no caso do Dia do Índio, onde desenvolver apenas atividades de pintura de rosto e demonstrar alguns hábitos alimentares que perduram ainda nos dias de hoje, podem representar uma novidade ou acrescer algumas informações novas para o educando, mas não o instigam a realizar algumas perguntas: Por que o nome índio se



existe uma gama tão variada de grupos no Brasil? Que direitos os povos indígenas têm garantido atualmente? As pinturas feitas no corpo e no rosto dos índios têm o mesmo significado?

Essas práticas podem propiciar o congelamento identitário, onde determinadas identidades são vistas e analisadas de forma simplista. Sem a problematização da diferença não é possível perceber a diversas etnias e culturas que existiam nos povos, no caso os índios, que habitavam o nosso país antes da chegada do colonizador e nem compreender como eles se encontram estabelecidos hoje em dia. Por tanto, demonstrar que o “outro” existe é importante, porém não basta para romper com o etnocentrismo.

O multiculturalismo liberal ou de relações humanas almeja o respeito e a tolerância, porém leva o questionamento do multiculturalismo somente para o campo da aceitação moral. Procura valorizar a diversidade, mas não questiona a construção das diferenças e do preconceito. Essa vertente trabalha a questão afetiva, os sentimentos e promove uma aceitação do outro, mas não se efetiva em práticas concretas que transformem a realidade, fica somente na posição do “politicamente correto” e aponta para a importância da tolerância. Entretanto, várias críticas vêm sendo feitas a esse caminho (SILVA, 2003; SISS, 2002), sendo que a própria palavra tolerância pressupõe um tolerante e um tolerado, logo alguém é tolerado pela bondade, compaixão ou compreensão do outro. Tal idéia também representa uma relação assimétrica, onde só existe a tolerância graças a certa superioridade por parte de quem tolera. Esta visão deixa de fora as relações de poder existentes que são uma realidade e que produzem constantemente diferenças. Ou seja, não basta apenas tolerar para modificar: é preciso analisar os processos que produzem as diferenças e tentar alterá-los.

Outra questão a ressaltar nessa segunda perspectiva é que ela pode resultar em duas propostas díspares. A primeira de que o multiculturalismo deve promover uma integração dos diferentes grupos culturais, tendo como base valores que seriam tidos como universais o que

acaba por subordiná-los a uma cultura dominante. E a outra é que as diferenças devem ser respeitadas, porém delimitadas com campos de atuação específicos e espaços determinados, o que acaba por gerar guetos culturais. Afinal, as diferentes identidades devem ser segregadas para usufruírem de seus pertencimentos culturais. Esse tipo de visão não acaba com os conflitos e nem promove o respeito pelas diferenças, haja vista o exemplo da África do Sul com o Apartheid.

Já o multiculturalismo crítico procura identificar os mecanismos históricos e político-sociais pelos quais são construídos os discursos que excluem, omitem e silenciam determinados grupos e sobrepõem outros. Essa perspectiva se predispõe a refletir e trabalhar as diferenças dentro de um contexto histórico, social e político que possibilite uma reflexão na qual seja possível vislumbrar as culturas para além da apreciação ou demonstração das variedades culturais existentes. Dentro dessa ótica, procura-se entender o que permeia a construção dos discursos e das práticas pedagógico-curriculares para indagar os processos geradores de exclusão e marginalização. Como exemplo, pode ser citado a ausência dos movimentos de resistência à escravidão nos livros didáticos, onde aparece apenas o Quilombo dos Palmares, mas não se descreve tantos outros que existiram, nem os diversos levantes que ocorreram ao longo do Brasil Colonial e Imperial (Revolta de Carrancas - 1833, Revolta de Manuel Congo – 1838...), muito menos as grandes personalidades negras que lutaram pelo fim da escravidão (José do Patrocínio, André Rebouças, Teodoro Sampaio, Luiz Gama...), dando a falsa impressão de passividade do negro e de que a liberdade veio pura e simplesmente através das leis abolicionistas.

Diante do exposto, reitera-se a opção neste trabalho pelo multiculturalismo crítico, porém aliando-o com as contribuições do pós-colonialismo, mas especificamente a hibridização identitária, conforme sugere Canen, Arbache, Franco (2001), McLaren (2000) e Canen (2006).

A hibridização coloca as identidades como plurais e provisórias, pois estão sempre em construção. Tal conceito desafia limites e crítica uma única identidade como central, mas sim como múltiplas que estabelecem diversas relações entre si. Nessa perspectiva, se apresenta também, uma crítica aos possíveis binarismos, mulher X homem, branco X negro, e congelamentos identitários. Não existe somente, por exemplo, a identidade coletiva negra, mas ela traz em seu bojo outras categorias, como o gênero, a sexualidade e as culturas locais. É preciso estar ciente de que a diferença também é múltipla em si mesma. Não se pode falar em uma única cultura africana, haja vista que o próprio termo “africano” não existia antes do século XIX entre os escravos trazidos para o Brasil e os libertos brasileiros (LIMA, 2000), além da grande diversidade cultural do continente africano composto por diversos povos e etnias.

Importante esclarecer que ao assumir o multiculturalismo crítico e pós-colonial não se incorre no erro de diluir a luta das representações de identidades específica, como o negro, com o intuito de formar subgrupos dentro do próprio grupo, causando conseqüentemente o enfraquecimento da unidade nos movimentos sociais ou mesmo favorecendo a supressão nos currículos escolares. Até porque, conforme nos alerta GONÇALVES & SILVA (2006), “o multiculturalismo nasce na confluência de conflitos e de trocas entre diferentes grupos postos à margem da sociedade e aqueles que se tem por hegemônicos” (p.39) e como argumenta Canen (2006, p.38)

Ao reconhecer, por exemplo, que a categoria identitária coletiva do negro é, ela própria plural, híbrida (negros masculinos, heterossexuais têm especificidades identitárias diversas de negras, mulheres, homossexuais, à guisa de exemplo), o multiculturalismo pós-colonial não dilui a luta do negro pela representação nos espaços curriculares. Ao contrário, reconhece esta luta mas aponta que, concomitantemente à mesma, há que se considerar a pluralidade de marcadores identitários que nos constituem e que resultam em lutas pelo direito à identidade híbrida, com todas as suas especificidades.

Torna-se, então, evidente que a identidade negra não é uma essência, mas sim atravessada por outras identidades. Partir desta reflexão, uma ressalva importante para que se evitem práticas pedagógicas nas escolas que ao trabalhar marcadores, como a raça e etnia, acabem por promover um isolamento desta identidade e se deixe de lado as imbricações com outras categorias identitárias (CANEN, 2000), o que poderia levar à formação de guetos culturais, que culminariam num “racismo às avessas”, onde se valorizaria a cultura negra em detrimento de outras. sendo assim, cabe o desafio de responder a uma das questões levantadas por McLaren (2000, p. 22), que é a necessidade de “construir sujeitos múltiplos e coletivos da história que trabalhem juntos a partir de uma perspectiva de base comum de luta, em vez de uma cultura comum”.

Trazer essas contribuições para a área da educação e transformá-las em propostas multiculturais representam novos desafios para romper com antigos estigmas da humanidade: o preconceito e o racismo.

## **2.2 PRECONCEITOS E DISCRIMINAÇÃO REPERCUSSÕES PARA A SOCIEDADE E A ESCOLA**

Passado o século XX as palavras de Eric Hobsbawm (1995), ainda se fazem presentes ao afirmar que estamos diante da desintegração dos velhos padrões de relacionamento social humano, vivendo numa sociedade “formada por um conjunto de indivíduos egocentrados sem outra conexão entre si, em busca apenas da própria satisfação (o lucro, o prazer, ou seja, lá o que for)” (P.25). Dentro dessa ótica onde prevalece o “eu” a questão da alteridade, o seja o outro é colocado de lado, inferiorizado, marginalizado ou mesmo excluído, portanto os

interesses individuais se sobrepõem aos coletivos. O fenômeno mundial denominado globalização aliado ao capitalismo trazem diversas contradições em seu interior que não dão conta de problematizar as diferenças, de modo a evitar as mazelas sociais, como a desigualdade e o preconceito.

Um exemplo elucidativo é citado por Sader (2003), ao dizer que estão presentes, na memória visual das pessoas: a queda do muro de Berlim, decretando o declínio da Guerra Fria e que representou a vitória do capitalismo, e a destruição das torres, símbolo da prosperidade americana demonstrando, por sua vez, a sua fragilidade por ser um sistema de globalização imposto, que não pode, por intermédio da homogeneização mundial, tentar apagar ou inserir diversas diferenças num plano subalterno.

Surge então um paradoxo em nossa atualidade, pois se vive em um mundo onde as fronteiras estão sendo rompidas ou mesmo diluídas (CANEN & CANEN, 2005; HALL, 2006) dentro do processo de globalização, em que a tecnologia, através de meios como a televisão, a internet e os celulares estão cada vez mais desenvolvendo um papel de articulação e desarticulação de saberes culturais. O que se pretende afirmar é que tais meios desempenham um papel ambíguo, na medida em que se tem acesso imediato a fatos e acontecimentos em tempo real, vindo à tona realidades antes sequer imaginadas, como as grandes variações sociais e culturais existentes, porém como contraponto essas informações nos chegam selecionadas, permeadas de valores dominantes e hierarquias que apontam o que é o melhor ou indicam e criam graus de superioridade cultural, reforçando o etnocentrismo ou enfraquecendo as identidades coletivas.

Esses dilemas devem ser problematizados e contextualizados, pois podem causar conseqüências pejorativas para a identidade negra, conforme aponta Munanga (2002), na medida em que ela é construída através de relações dialógicas com os outros e o seu reconhecimento público é de vital importância para a sua formação:

Uma análise parecida foi feita a respeito dos negros: durante gerações a sociedade branca tem feito deles uma imagem depreciativa à qual alguns deles não tiveram força para resistir. Deste ponto de vista, essa auto-depreciação torna-se uma das armas eficazes de sua própria opressão. Seu primeiro objetivo deveria ser o de desembaraçar-se de identidade imposta, destrutiva (MUNANGA, 2002, p.71).

Para evitar deturpações e ajudar no reconhecimento da alteridade do outro e da singularidade cultural, se faz necessária a compreensão do emprego de termos como raça, etnia e racismo.

Em termos da história, será na origem da globalização, através das Grandes Navegações (séculos XV e XVI), que o contato com outros povos antes desconhecidos, como os ameríndios e negros, irão diferenciar o eu (europeu) dos outros que terão seus direitos negados e lhes será imputado o signo da inferioridade. No seu trabalho, Todorov (1993) analisa o emprego de um documento chamado *Requerimiento*, utilizado pelos espanhóis, que era lido para os habitantes do atual Chile e dizia que, caso não aceitassem o domínio espanhol, seria travada uma guerra com a ajuda de Deus e que, ao serem subjugados, capturariam suas mulheres e filhos, além disso, os transformariam em escravos, tomando todos os seus bens. Primeiramente, o documento era pronunciado sem a ajuda de nenhum tradutor, ou seja, o entendimento para os chamados índios era impossível, o que demonstra, claramente, a presunção da superioridade, pois o “eu” (colonizador) parte da premissa que o “outro” (colonizado) deve entender a sua língua. Outro ponto é o amparo de Deus na missão de guiar a vitória os seus fiéis, espanhóis, contra aqueles que não aceitassem a submissão abruptamente imposta. E ainda restava a ameaça à família e a punição dada com a escravidão, o que demonstra o caráter assimétrico dessa relação, que não se estabeleceu pelo diálogo, mas sim pela imposição da força.

Com o advento do iluminismo, século XVIII, e a contestação do saber da Igreja, novos estudos foram realizados para compreender a humanidade e quem seriam os outros que foram descobertos em lugares tão longínquos. Surgiu, então, a aplicação do conceito raça, antes empregado nas plantas e animais, para classificar o homem de acordo com os seus fenótipos, cor da pele, cabelos, caixa craniana, lábios, nariz, entre outros. Porém, a distinção em raças não se dá somente na parte física, mas são relacionadas a capacidade intelectual e a questões morais, cabendo ao negro uma especificação pejorativa, como, por exemplo, o de ser considerado indolente e pouco capaz. Dentro desse contexto é que se desenvolve o conceito de racismo, como uma ideologia que divide a humanidade em subgrupos de acordo com as características físicas que traduzem suas condições intelectuais, morais, psicológicas, numa hierarquia onde a identidade branca assume um papel de primazia (MUNANGA, 2004).

Mesmo com a comprovação genética de que não existem raças humanas, a palavra raça perdura nos dias atuais e, infelizmente, o racismo continua fazendo parte do cenário mundial. Se hoje está comprovado cientificamente que a diversidade racial humana não passou de uma triste e errônea concepção, os seus males não se extinguiram.

Apesar de a antropologia rejeitar o termo raça, devido a sua utilização negativa no passado, e optar pela etnia, saindo da distinção física e vislumbrando a dimensão histórica e cultural, novas conotações foram dadas ao conceito raça, sendo ele positivado pelo Movimento Negro e pelos sociólogos, tendo um redimensionamento político e procurando justamente transformar o que era visto como negativo em positivo, servindo assim para o reconhecimento identitário dos negros. Defendem, ainda, os partidários pela adoção do termo raça, a permanência nos dias de hoje de designações pejorativas que se remetem as características físicas do negro, como, por exemplo, dizer que o cabelo do negro é ruim (GOMES, 1995).

De acordo com Munanga (2004), o conceito de raça também continua sendo aplicado com recorrência nas pesquisas que discutem as relações raciais, mas não com o significado biológico e sim como um meio de explicar o racismo que continua se baseando na crença das raças hierarquizadas. Ele também aponta que em contrapartida, outros procuram como alternativa para esse termo o conceito de etnia por entendê-lo num contexto sociocultural, histórico e psicológico, porém tanto a raça quanto a etnia cabem no discurso racista:

Enquanto o racismo clássico se alimenta da noção de raça, o racismo novo se alimenta da noção de etnia definida como um grupo cultural, categoria que constitui um léxico mais aceitável que a raça (falar politicamente correto). (MUNANGA, 2004, p.27).

O racismo então assume variações, quer seja no aspecto biológico ou cultural, logo o que está em discussão não é se existem dois tipos de racismo distintos, mas se pretende chamar a atenção para as imbricações que ele traz em seu arcabouço (Hall, 2006, 69):

O que parece apropriado é uma concepção mais ampla do racismo, que reconheça a forma pela qual, em sua estrutura discursiva, o racismo biológico e a discriminação cultural são articulados e combinados. Estas duas “lógicas” estão sempre presentes, embora sofram combinações diferentes e sejam priorizadas distintamente, de acordo com o contexto ou em relação a diferentes populações subjulgadas.

Ao utilizar o termo racismo neste trabalho, ele será sempre problematizado com base nesses dois aspectos, biológico e cultural, também não se fará distinção entre o termo raça e etnia, porém será adotada de forma preferencial a proposta de Munanga (2004), que sugere adoção do termo negro, pois “o que mudou, na realidade, são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou inato” (p.29). O que se pretende investigar é o racismo, propondo práticas pedagógicas que desconstruam o seu discurso e suas manifestações, por isso a relevância nesse estudo de problematizar o preconceito e a discriminação, para que possam ser tomadas medidas assertivas que culminem



em atividades escolares que favorecem a criticidade dos alunos para combater e evitar a propagação dos estereótipos.

Os estudos de Crochik (2006) ajudam a compreender a interligação entre o indivíduo, o preconceito e a cultura, bem como trazem importantes considerações para a Educação e a escola. O primeiro passo do referido autor é demonstrar que o indivíduo se torna preconceituoso através do processo de socialização, ou seja, o preconceito é um “alimento social”, o qual, na mais tenra idade, já vai sendo ofertado e posteriormente ingerida, e infelizmente por muitos degustado. Por tanto uma construção cultural e histórica.

Observações relevantes são indicadas na relação entre o indivíduo e o objeto do seu preconceito ao se considerar que o problema não se refere a quem o sofre, mas está no preconceituoso, que cria uma barreira entre os dois, impedindo-o de enxergar outras características da pessoa que esta sendo alvo de suas discriminações. Na verdade, o preconceito promove um congelamento identitário, onde só se observa uma face da identidade, por exemplo, se é judeu, negro ou índio, e lhe são atribuídos outros atributos fixos que funcionam de forma a denegrir a sua imagem e a tratá-lo com generalizações. Esse falseamento da realidade culmina na criação dos estereótipos, que não se confunde com o preconceito, mas é um de seus frutos.

Sendo assim, o preconceituoso não se permite conhecer o outro que lhe desagrada, prefere acreditar nos estereótipos que ele produz, funcionando, então, com uma espécie de “cegueira social”, onde evita experimentar e refletir sobre a identidade. Essa rigidez de pensamento se traduz como uma não aceitação a mudanças e, também, serve como elemento de dominação, que beneficia quem reproduz o preconceito. A História serve para exemplificar tal questão, basta lembrar que, durante o processo de colonização das Américas, o preconceito foi fundamental para desconsiderar os povos que já habitavam o continente, bem como para efetuar a diáspora africana, retirando o negro da sua terra e transformando-o em escravo para

consolidar a dominação dos brancos. Logo, a perpetuação da sua desqualificação como ser humano foi fundamental para a manutenção do poder em áreas que tinham, como base, o sistema escravagista, como foi o caso do Brasil. Não foi por menos que, entre as pessoas mais ricas do Brasil Colonial e Imperial, encontravam-se os comerciantes de escravos. Sendo assim, a afirmação da inferioridade dos negros legitimou a desigualdade e a perpetuou.

A escola, enquanto um espaço onde o indivíduo desenvolve suas relações sociais, tem um papel de grande relevância, pois pode oferecer possibilidades para que o aluno enfrente a debilidade de experimentar e de refletir sobre si mesmo e as suas relações sociais com o outro.

Dentro dessa análise, a escola também serve como um ótimo campo de pesquisa, pois qualquer abordagem sobre o preconceito que não pense a sua construção dentro dos espaços sociais acaba por ser incompleta. Afinal, se o preconceito é uma construção, ele não se dá em espaços vazios, ou de forma solitária, mas é gerado e posto em prática no convívio social. Tratar dessa questão não é de serventia exclusiva aos discentes, mas também para os docentes, haja vista que qualquer pessoa pode ter um ou mais diferentes tipos de preconceitos. A ausência da experiência com o outro e da reflexão das relações raciais produzem o preconceito racial. Da mesma forma que um agir sem reflexão gera a discriminação.

Se debater o preconceito é algo fundamental para a identidade negra, da mesma forma se faz necessário discutir o seu fruto, a discriminação.

Para discutir a discriminação na sociedade e no cotidiano escolar, foi importante a pesquisa coordenada por Candau (2003) que, através de um estudo de caso nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro com professores e alunos, pôde constatar que a discriminação consiste numa prática social que, devido à nossa formação histórica, concentra poder e autoritarismo, impregnando o imaginário coletivo, assumindo múltiplas formas e se apresentando, muitas vezes, de forma sutil. As pessoas têm dificuldade em assumir, para si, as práticas discriminatórias, preferindo transferir a responsabilidade para os outros. Pela sua

complexidade, existem diversas expressões de discriminação na sociedade brasileira, sendo os alvos mais freqüentes os negros e os pobres. A escola funciona como palco de preconceitos e discriminações, não sabendo lidar com as diferenças e preferindo silenciá-la ou neutralizá-la através do discurso da igualdade para todos. Os elementos discriminatórios estão presentes em diferentes dimensões do âmbito escola, tais como a avaliação, o material didático, as atividades de sala de aula, as piadas, os apelidos e as brincadeiras.

Se a escola é o palco dessas diferentes relações sociais há de se pesquisar os seus atores sociais, educadores e educandos, indagando-os como enfrentar a propagação do preconceito e de suas práticas discriminatórias, fazendo do cotidiano escolar um meio de negação ao racismo e confirmação da diversidade cultural. Entretanto, Canen & Canen (2005) apontam para a importância das organizações diante da problemática da cultura,

A compreensão do processo histórico de constituição das organizações e sua evolução até o contexto atual, bem como a análise de tendências, perspectivas e estratégias multiculturais voltadas ao enfrentamento dos recentes desafios culturais que se colocam para as organizações, são assuntos que adquirem relevância especial no quadro apresentado. (CANEN & CANEN, 2005, p.9).

Cabe, pois, à escola, enquanto organização multicultural, se posicionar diante da diversidade cultural, entendendo que o próprio quadro que a compõe - professores, demais funcionários e alunos - é formado por indivíduos portadores de identidades distintas e conflitantes. A escola é composta por pessoas com valores e costumes distintos, religiões diferenciadas, concepções sexuais diversas, experiências de vida inconfundíveis, entre tantos outros marcadores. Que estratégias adotar diante das peculiaridades culturais? São perguntas que não podem ficar sem respostas, dilemas que não podem ser postos de lado, pois a pena a ser paga, é deixar a escola à mercê do preconceito, da discriminação, tornando-a um local propício para a criação ou reforço dos estereótipos.

Porém ao efetuar este trabalho, não se pode deixar de lado a identidade cultural da escola (CANEN, 2006), que também é portadora de uma história, possui seus próprios projetos pedagógicos, suas referências teóricas, seus conflitos e problemas cotidianos. Silenciar a identidade institucional e não levá-la em conta seria impor um “corte cirúrgico”, uma mudança brusca, que não compactua com a proposta de diálogo defendida pelo multiculturalismo.

Portanto, a escola torna-se um local emblemático, pois possui, no seu cerne, a pluralidade. Assim, ao mesmo tempo em que deve refletir sobre que medidas podem ser adotadas e desenvolvidas para lidar com a sua diversidade interna, a escola também deve se posicionar diante dos dilemas externos que reproduzem a intolerância, o preconceito e a discriminação, pois as suas relações são intrínsecas.

Autores como Canen (2003, 2004), Assis & Canen (2004) e Munanga (2002), têm usado os conceitos desenvolvidos por Castells (1999) para problematizar a identidade negra, na medida em que desenvolve a construção social da identidade na perspectiva das relações de poder. Seguindo essa mesma linha, serão apropriados alguns de seus aportes teóricos para ponderar sobre a identidade coletiva, e conseqüentemente, sobre o negro.

O referido autor elabora três categorias para a compreensão das identidades: a primeira é a legitimadora, gerada com o intuito de promover a dominação, onde instituições e organizações produzem uma sociedade civil que é composta por identidade impostas e padronizadas. A segunda é a de resistência, sua origem se dá contra os mecanismos de exclusão e recebe esse nome por se opor a dominação e procurar construir novos códigos culturais se dissociando da sociedade civil e das instituições legitimadoras. A última é a de projeto, que surge a partir de qualquer tipo de material cultural, buscando novas formas de identidade que promovam a transformação social. A sua origem pode ser de uma identidade oprimida, porém ela se expande, objetivando a mudança da sociedade, por isso o portador

dessa identidade é denominado de *sujeito*, agente coletivo da transformação social. Ao debater sobre como surgem as identidades de projeto, o referido autor indica que um dos caminhos possíveis é partindo da transição da identidade de resistência para a de projeto.

Vale ressaltar que a etnia é apontada como um elemento fundamental tanto para a opressão quanto para a libertação, sendo capaz de fomentar a resistência ou novos projetos.

Com base nos pressupostos teóricos de Castells (1999), pode-se fazer uma releitura de suas idéias e interpretá-las, no contexto escolar. A escola, através de um currículo multicultural, pode servir tanto como um local que se predisponha a promover a identidade de resistência, fornecendo elementos para que o aluno supere as condições de opressão ao seu pertencimento cultural e as formas de discriminação, quanto para propiciar atividades críticas à imposição cultural que sirvam de matéria-prima para tornar o educando num agente coletivo predisposto a transformar a realidade ao seu redor. A escola pode também, primeiramente, planejar estratégias e práticas pedagógicas que levem a identidade de resistência, para, depois, tentar suscitar a identidade de projeto.

Pensar como promover as identidades de resistência e de projeto é um desafio, mas que se alinha dentro da proposta do multiculturalismo crítico e pós-colonial. Inserir essa proposta dentro da realidade escolar não torna o desafio menor. Isso exige muito cuidado nas práticas pedagógicas que se quer adotar e nas estratégias a serem elaboradas, evitando, assim, erros que poderiam culminar em, por exemplo, reducionismo, dicotomias ou congelamentos identitários.

### **2.3 A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E AS SUAS POSSÍVEIS PRÁTICAS**

A influência do multiculturalismo na educação e suas propostas acabaram por culminar num novo termo: a educação multicultural. Assim como o próprio multiculturalismo que contém propostas diferenciadas, na educação o mesmo acontece, porém a abordagem

adotada nesse trabalho está ligada à vertente crítica, com as contribuições do pós-colonialismo. Em linhas gerais, Canen & Moreira (2001) diz que esta poderia ser definida como voltada para “preparar futuras gerações tanto para a rejeição de práticas etnocêntricas, xenófobas e de intolerância, como para uma participação efetiva no processo de construção de democracias plurais” (p.25).

A educação multicultural, ao contemplar as diferentes vozes que são marginalizadas no currículo escolar e questionar a construção das diferenças e desigualdade, se apresenta como uma possibilidade concreta para problematizar o papel do negro em nossa sociedade, combater o preconceito racial, bem como a discriminação, e inserir a cultura afro-brasileira no currículo escolar, que agora por intermédio da lei 10.639/03 se torna obrigatório.

A inserção de conteúdos que demonstrem preocupações com as identidades coletivas marginalizadas (CANEN, 2006), pode contribuir para colocar em evidência a diversidade, e fornecer elementos que positivem o a identidade negra, porém essa abordagem não deve ser aditiva, ou seja, acrescentando temas e celebrações, sem alterar a relação de poder que privilegia uma cultura em detrimento das outras (CANDAU & MOREIRA, 2003). Esses novos assuntos devem ser contextualizados historicamente para demonstrar a construção dos processos discriminatórios ao longo do tempo, evitando, assim, cair no multiculturalismo folclórico (CANEN, 2000). Outro cuidado a ser tomado é que a pluralidade cultural da sociedade seja aproximada das experiências de vida e realidade do aluno, caso contrário pode se reduzir “a um elenco de tópicos versando sobre características étnicas e culturais da população” (CANEN & MOREIRA, 2001, p.31). Entretanto, é preciso replanejar esse currículo para que ele seja multicultural, pois, na medida em que diferentes saberes vão sendo incorporados, outros devem ser modificados ou dispensados, evitando, assim discursos contraditórios no que diz respeito a racismos e preconceitos.

Para definir as práticas pedagógicas que deveriam existir na escola, Canen & Oliveira (2002) apontam três categorias centrais: a crítica cultural, a hibridização discursiva e a ancoragem social.

A crítica cultural envolve quatro componentes: a construção de conhecimento do educando através de estratégias que lhe habilite a desenvolver a capacidade de análise (investigar, refletir e compartilhar) das informações sobre a diversidade cultural e as desigualdades; a voz e escolha, onde os alunos possam participar de atividades democráticas que lhes dêem direito a opinar e optar; crítica cultural, que é o conjunto de estratégias que promovam a discussão dos conflitos e das relações culturais pensando na exclusão e em quem se beneficia com ela; e o ativismo social, partindo dos outros elementos, tomarem posição diante dos fatos e praticar ações efetivas.

Já a hibridização discursiva significa a montagem de uma linguagem que se baseie na pluralidade cultural, que fuja da essencialização da identidade, enxergando os indivíduos como portadores de marcadores identitários diferenciados e que não estabelecem hierarquias, combatendo assim o preconceito e a discriminação.

A última categoria, a ancoragem social, também se remete ao discurso, demonstrando que ele deve passar a ser visto como portador de significados múltiplos que, se mal interpretados ou mal empregados, podem gerar estereótipos, por isso a necessidade de contextualizá-lo, buscando suas conexões na história, política, sociologia, entre outros campos. Da mesma forma Candau & Moreira (2003) demonstram essa preocupação e afirmam que essa perspectiva deve afetar o projeto político pedagógico. Afinal, esse documento traz os objetivos e as propostas da instituição, portanto se nele estiver incorporado o compromisso com a pluralidade cultural e o combate aos preconceitos, será um elemento facilitador para a inserção de debates e práticas que aliem os conteúdos a questão social.

O desempenho dessas tarefas pressupõe trabalhos interdisciplinares, temas que cruzem fronteiras, que perpassem diversos conteúdos, numa visão multicultural (CANEN, 2006), denominado por Candau (2003), além de interdisciplinar, de multidimensional. Como já foi apontado anteriormente, tanto o preconceito, o racismo, quanto a discriminação, são processos complexos. Sendo assim, para desconstruir esses discursos, tornam-se recomendáveis atividades que contemplem diversas perspectivas de análise, possibilitando ao aluno romper com as visões simplistas que redundam em congelamentos identitários ou propiciam “campos férteis” para a disseminação da intolerância e da visão monocultural. Uma das tarefas apontadas por Canen (2006) e Canen & Moreira (2001) é produzir questionamentos sobre a própria branquidade e dar possibilidades, aos estudantes brancos, de definirem o seu lugar e participarem dessa desconstrução.

As práticas multiculturais e não-discriminatórias devem, ainda, buscar o trabalho coletivo e o desenvolvimento da auto-estima, do respeito e da valorização mútua (CANDAU & MOREIRA, 2003). Desenvolver tais práticas não deve ser a tarefa de um homem/mulher só, a ação conjunta fortalece a proposta e a adesão, aumentando o seu campo de atuação e dando maiores possibilidades de continuidade, pois combater as mazelas da discriminação não é tarefa de um dia, uma semana, ou mês. Além do mais, fazer com que os alunos tenham orgulho do seu pertencimento cultural, respeitem e valorizem a diversidade, deve ser diretriz constante, pois fomenta o exercício da apreciação à diferença e da compreensão do outro.

Outro ponto importante, de acordo com Candau & Moreira (2003), é o reconhecimento da existência de uma problemática que gera preconceito e discriminação, procurando desenvolver trabalhos de conscientização que façam com que educadores e educandos reflitam sobre a presença do preconceito e da discriminação, não só na escola, como na sua própria vida. Possibilita-se, assim, o reconhecimento e a rejeição a práticas discriminatórias, que muitas vezes são tratadas de forma naturalizada, tais como as piadas e expressões de



cunho racista em que as pessoas dizem que são apenas “brincadeiras”, porém essa diversão é feita através da dor e da humilhação do outro.

Para atingir os resultados pretendidos no desenvolvimento de questões como valorização da auto-estima, reconhecimento da problemática, entre outras, se faz necessária a utilização de estratégias diversificadas que transcendem os conteúdos, conforme sugerem Canen & Moreira (2001), tais como análise de narrativas pessoais, músicas, filmes, anúncios, debates sobre questões polêmicas, discussão em torno dos elementos constitutivos da identidade e assim por diante.

Não se tem a pretensão de esgotar a discussão sobre quais os caminhos seguir ao se optar por uma educação multicultural, mas sim apresentar possibilidades que foram frutos de constatações acadêmicas, que podem servir como ponto de partida para novas construções ou embasamento. E serão justamente essas reflexões que vão nortear as práticas pedagógicas da pesquisa-ação a ser colocada em prática, no presente estudo.

O papel do docente frente à implementação de propostas multiculturais no cotidiano escolar pressupõe uma série de cuidados para que não haja, por exemplo, imposição ou o autoritarismo em sala, o que desvirtuaria o diálogo que está no cerce da educação multicultural e que poderia acabar por corroborar com o fortalecimento dos estigmas, pois sem a abertura para a exposição de opiniões e o favorecimento da troca de idéias, o aluno pode se fechar “em si mesmo”, ou seja, não se abrir para críticas e novos conhecimentos. Cabe então discutir algumas propostas de contribuição para o ensino e o posicionamento do professor.

Ao refletir sobre a educação multicultural e o docente, as contribuições de Paulo Freire assumem um grande relevância, conforme indicam Canen & Moreira (2001, p.26):

Presentes em todos esses esforços multiculturais encontram-se as aspirações, já expressas por Paulo Freire, de dar voz aos silenciados nas

histórias oficiais, de dialogar com suas culturas, de facilitar a construção de uma cidadania multicultural e crítica.

De acordo com Freire (2004), existem vários saberes necessários para que o professor reflita sobre o seu papel na sala de aula como formador de educadores críticos. Todavia, alguns quesitos foram selecionados, por serem considerados relevantes para que o docente entenda a importância do seu papel frente à educação multicultural. São os seguintes: respeito aos saberes do educando, criticidade, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade, respeito à autonomia do ser do educando, comprometimento e compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

A prática docente não se constitui na tarefa central de transferir o conhecimento, mas de mediá-lo. Ou seja, deve-se quebrar a dicotomia professor e alunos, como se, no processo educativo, tivéssemos dois opostos: aquele que sabe e o que deve aprender. Sendo assim, o docente não deve falar sobre o mundo, mas dialogar com o aluno sobre esse mundo. Isso exige respeito aos conhecimentos que o aluno detém, bem como evidencia a importância de partilhar as múltiplas experiências existentes em sala de aula. Evita-se, assim, a imposição ou a formação de um único ponto de vista sobre a nossa realidade.

Diante disso, há de se despertar a criticidade com a curiosidade crítica, de modo a suscitar uma dúvida salutar, que deve pairar sobre o conhecimento: Para que serve? Por que aprendo? Será verdade? Não é aprender algo porque é o correto, mas entender e questionar o que se aprende, fugindo da assimilação passiva e a-crítica. Essa mesma curiosidade, denominada de epistemológica, deve ser estimulada para desestabilizar a visão monocultural e refutar o etnocentrismo, o racismo e as suas práticas discriminatórias.

Pensar criticamente relaciona-se com a disponibilidade ao risco: se o educador não buscar novas experiências e conhecimentos, como há de se aprimorar ou evitar o sectarismo?

O risco coloca o docente em constante possibilidade de mudança, representa uma abertura para o novo que desfaz o dogmatismo, sistema daqueles que não aceitam discussão do que afirmam, e se coloca contra qualquer forma de discriminação. O professor não representa um Deus dentro da sala de aula, porém seus atos, posturas e atividades podem servir de exemplo para a aceitação da diversidade cultural.

Ensinar pede disponibilidade e empenho para uma formação constante. O docente não pode ser um robô, cujos procedimentos já foram determinados e só lhe cabe a execução, sendo assim “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2004, p. 38). A melhor forma de medir os erros e acertos da prática docente é refletindo constantemente sobre o que se faz. Quem mais deve cobrar um professor pelo seu bom desempenho não deve ser o coordenador ou diretor, mas sim ele mesmo. Quanto mais o docente assume e entende os seus erros e dificuldades, mais ele se demonstra apto para as mudanças. Numa perspectiva multicultural, se faz necessário ser crítico com a própria forma de ensino, pois lidar com novos conteúdos que dêem conta das vozes excluídas do currículo e entender os alunos como portadores de identidades múltiplas requer abertura e autocrítica.

A formação da identidade cultural não deve ser posta de lado ou relegada no contexto escolar. É preciso lembrar que a escola serve como um espaço privilegiado para a socialização e que, no seu dia-a-dia, o aluno se pergunta: Quem sou eu? Quem são vocês? Por que somos diferentes? Essas relações sociais e indagações existenciais não podem e não devem ser colocadas num segundo plano. Formar um aluno crítico é propiciar boas condições para que ele entenda quem ele é (FREIRE, 2004, p.41).

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos

com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se.

O referido autor destaca como o professor pode desempenhar um papel importante na reflexão das identidades, na medida em que ele faz parte das relações sociais de seus alunos. Um docente que trabalhe de forma mecânica, que não faça trabalhos interdisciplinares ou que assuma uma postura autoritária, ao invés de promover a assunção, formação, da identidade cultural dos discentes, estará esvaziando o espaço do diálogo.

Outro saber fundamental para a prática educativa é o respeito à autonomia do ser do educando, pois “o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem (...) transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência” (FREIRE, 2004, p59-60). Trata de uma ruptura com a virtude, ou seja, os homens não foram feitos para serem subordinados ou silenciados, suas vozes devem ser ouvidas, suas experiências contadas e suas histórias desveladas.

Os dois últimos saberes, comprometimento e a intervenção no mundo, entendem a educação, como não neutra, pois pode servir para reproduzir a ideologia dominante ou para o seu desmascaramento. Sendo assim, o professor é, por si próprio, político, ou seja, ele não se omite, assume opções e deve demonstrar ao aluno sua capacidade de romper com lógicas hegemônicas que oprimem e dominam muitos em favor de poucos. O ensino deve servir como luta política por uma sociedade mais justa. Por isso, Freire (2003) faz as seguintes críticas: “o problema fundamental, de natureza política e tocada por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que” (p.110). Isso quer dizer que o currículo é construído no interior de relações de poder que não atendem aos interesses das minorias. Assim, o docente não pode ser omissos e simplesmente lecionar os seus conteúdos acreditando que estaria assim sendo isento. Tais idéias vão ao encontro do multiculturalismo crítico, que almeja, justamente, o

desvelamento e o desafio às relações desiguais de poder, de modo a mobilizar o professor a promover as identidades que Castells (1999) categorizou como de resistência, por estar se opondo a uma ordem de dominação e de projeto, por se apropriar do conhecimento oferecido e tentar transformar a realidade.

Esses saberes que foram apresentados formam uma grande teia, cada um deles representa um fio que, devidamente fixado, podem, de forma conjunta, dar suporte ao professor para o exercício de práticas pedagógicas comprometidas com a educação multicultural.

Ainda refletindo sobre o papel do professor, Giroux (1997) percebe este profissional como intelectual público, “homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens” (p.161). A educação deve estar inserida dentro das relações de política e cultura, habilitando os alunos a resistirem às formas de opressão e de dominação cultural. É possível identificar a importância dada para a escola na medida em prepara aprendizes para exercer uma cidadania crítica e ativa. Para isso, o currículo escolar deve transcender a preocupação com resultados de teste e formação para o mercado de trabalho e desenvolver uma linguagem de crítica ao sistema de opressão e de possibilidades, onde se trabalhe uma educação para a liderança, para a melhoria de vida e voltada para cuidar do bem-estar social daqueles que se encontram em situações mais precárias. O que se almeja, então, é um currículo que tenha um conteúdo político e que seja crítico com relação às formas de dominação.

Dentro do exercício da docência, a história torna-se um elemento fundamental, na medida em que, através da contextualização, pode evitar ou desmantelar o reducionismo, o etnocentrismo e o racismo, bem como a criação de estereótipos.

Outro possível requisito para professores que assumem a posição de intelectuais públicos é desenvolver novas formas de lidar com a história. Perspectivas que permitam um olhar crítico sobre as relações entre os fatos históricos e a forma como são produzidos e lembrados pelas narrativas. (GIROUX, 2003, p.46)

Nesse sentido, trazendo estas reflexões para o conteúdo de história, ao relacionar os fatos históricos com o modo como eles são criados e tratados nas narrativas, torna-se possível questionar e entender porque determinados assuntos e conteúdos são omitidos, quebrando, assim, a aparente normalidade das seleções e exclusões no currículo escolar.

Na condição de intelectual público, o professor não pode se eximir de sua responsabilidade que deve ser ativa (GIROUX, 1997), que significa pensar no que e em como ensinar, assim como em que medida seus conhecimentos podem servir para transformar a sua realidade e na necessidade de conceder voz aos estudantes, nas suas experiências de aprendizagem.

Uma outra preocupação de Giroux (1997, 2003) é o reconhecimento da influência da mídia e a necessidade dos docentes e alunos saberem interpretá-la devidamente.

Kellner (2000) propõe, a este respeito, um alargamento do sentido de alfabetismo. Se antes a escola deveria formar um aluno para ler criticamente as produções textuais, agora, diante dos avanços tecnológicos e de novas formas de comunicação, se faz urgente ampliar o sentido para um alfabetismo em relação à mídia e de competências na leitura crítica de imagens. Por exemplo, as peças publicitárias, cartazes, outdoors, propagandas televisivas, possuem textos culturais multidimensionais, compostos numa riqueza de sentidos, que requer uma série de cuidados para interpretá-los.

Estudar a mídia é de grande relevância não só para reconhecer os elementos que homogeneízam sentidos, valores e aspectos culturais que podem induzir a uma submissão, por exemplo, aos padrões culturais dominantes, como também pode servir para fortalecer as

identidades mediante a sua rejeição, apropriando-se de idéias que serviriam a sua própria identidade.

As produções culturais da mídia não devem ser tratadas como produtos isolados, muito pelo contrário: elas requerem uma preocupação com o ambiente em que foram produzidas e recebidas dentro de contextos históricos concretos.

Dessa forma, estaria sendo empregada uma perspectiva de ancoragem social de conteúdos que é a associação de discursos de diferentes campos gerando um conhecimento baseado na pluralidade de verdades (CANEN & OLIVEIRA, 2002).

Essa nova atribuição não deve ser vista como um peso ou mais um desafio com conotações pejorativas, mas como uma contribuição que nos instiga a promover a criticidade dos alunos. Não há como negar que esses artefatos culturais exercem grande atração e têm um enorme poder de persuasão, logo, o seu emprego no meio escolar não só ajuda a dinamizar as aulas, como permite que se mostrem elementos pertinentes para desafiar construções de linguagens que congelam marcadores identitários, que promovem hierarquizações culturais e geram estereótipos.

### **3. REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA DA INCLUSÃO DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO ESCOLAR<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado, em versão preliminar, no I Seminário Internacional – População Negra e Educação: Políticas contemporâneas. Niterói, RJ, 15 a 18 de novembro de 2005 (CIRILO SILVA, 2005)

O ato de refletir sobre a questão da história e cultura africanas e afro-brasileiras na educação e no Brasil é antes de qualquer coisa, uma atitude de pensar e repensar a(s) identidade(s) do nosso próprio país. É transpassar a hipocrisia do mito da democracia racial, desvelar o preconceito/ discriminação racial e avaliar o papel fundamental do processo educacional nesse contexto, rompendo as ligações com uma visão monocultural que se faz presente em nosso dia-a-dia. Em nosso currículo escolar prevalecem as idéias estereotipadas de uma sociedade hegemonicamente masculina, branca, heterossexual e cristã, na qual têm sido nomeados como diferentes todos aqueles que não compartilham desses atributos (Louro, 2001). Conforme Canen (2006) não se trata simplesmente da necessidade celebrar a diferença e a diversidade dentro do currículo das escolas, mas de questioná-las em seu âmago.

Ao invés de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, a reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes no seu contexto e a questionar o paradigma moderno da escola iluminista, onde uma de suas principais funções seria a de “ensinar” os valores universais da humanidade, bem como os seus saberes/conhecimentos considerados mais preciosos e fundamentais para a formação do homem. Por tanto, cabe a escola o desafio de ir além da valorização que transforma o diferente em algo exótico ou folclórico, mas indagar a própria construção das diferenças (CANEN & OLIVEIRA, 2002). Diante dessas reflexões, mais que ser uma simples transmissora da cultura, da “verdadeira cultura”, a instituição de ensino passa a ser concebida como um espaço destinado ao cruzamento, onde se trabalhe os conflitos e o diálogo entre diferentes culturas (CANDAU & MOREIRA, 2003).

Dentro do contexto brasileiro no final da década de 70, tivemos obras que se destacaram como pilares, tais como o trabalho de Carlos Hasenbalg e Nelson do Vale da Silva, que marcaram um novo paradigma no estudo das relações raciais, pois utilizaram estatísticas e indicadores para comprovar a existência e a realidade das desigualdades raciais



no Brasil, conferindo dessa forma maior legitimidade e impulsão ao movimento negro (PAIXÃO, 2003), bem como trazendo novas questões para o campo curricular além da categoria de classes sociais. Segundo Lopes & Macedo (2002), as perspectivas pós-estruturalistas no currículo também acentuaram as reflexões sobre raça e etnia.

A ruptura quanto à interpretação do conhecimento, é exemplificada com o fato de que o pensamento pós-estruturalista, ao centralizar questões de interesse e poder, não se limitaria às questões econômicas, mas ampliaria o debate para as questões de gênero, etnia e sexualidade, bem como para a crítica às idéias de razão, progresso e ciência. (LOPES & MACEDO, 2002, p.22)

Concomitante com esse processo foi crescendo o número de pesquisadores nacionais envolvidos com a questão das relações raciais, como por exemplo, Iolanda de Oliveira, Ana Canen, Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves.

Pode-se evidenciar então, um incremento na preocupação em torno dessa temática, haja vista a Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (2001), a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO/2001) e o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II /2002). Recentemente foi aprovada a Lei 10.639 (2003) que altera a Lei 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo o estudo da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” como obrigatória no currículo oficial das redes de ensino de educação básica, públicas e privadas. Tal alteração no currículo escolar tem como consequência um parecer (CNE/CP 3/2004), aprovado em 10 de março de 2004, que resultou no estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A criação dessas novas diretrizes traz a tona um novo documento curricular, o qual merece ser amplamente analisado, o que vem a justificar a preocupação deste trabalho em analisar essa proposta de mudança curricular bem como as indagações que ela traz: Quem

articulou essa proposta? Qual a participação dos movimentos populares, no caso os diversos movimentos negros existentes? Esse documento é obra do governo atual? Temos efetivamente uma mudança nas políticas curriculares? Em que perspectivas o documento assume um caráter político? Este documento apresenta contradições? Ele corre o risco de essencializar ou simplificar as relações raciais? Como as diretrizes trabalham a questão da diferença? É prescritivo? Quais são os novos caminhos e possibilidades que ele traz? Como todo documento escrito, sujeito a recontextualizações e conseqüentes reinterpretações, ele realmente servirá para romper com a visão monocultural ainda preponderante nos currículos escolares?

Mais do que respostas, estas análises pretendem levantar questionamentos, assim como outras possibilidades para que essas novas diretrizes sejam debatidas no meio acadêmico e escolar propiciando o surgimento de novos caminhos para a efetivação de um debate fecundo e extremamente necessário na sociedade brasileira que auxilie na inclusão da questão étnico-racial no currículo escolar. Entretanto não é o intuito desse estudo discutir todo o conjunto de propostas apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, fato que por si só seria um objeto merecido de uma dissertação de mestrado ou tese de doutorado, mas apontar alguns avanços e possíveis armadilhas que se encontram na Lei 10.639/03 e nessas novas Diretrizes, que analisados podem tornar mais fecundo o debate entorno das relações raciais, tanto no meio acadêmico, quanto na escola.

### **3.1 A ORIGEM E O HISTÓRICO DAS NOVAS DIRETRIZES**

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não se tratam apenas de um documento elaborado pura e simplesmente pelo governo vigente. Constitui um

resultado em parte da luta e das pressões exercidas pelo Movimento Negro (MN) e pelo Movimento de Mulheres Negras (MMN) que em 1995, na Marcha Zumbi dos Palmares, uniram cerca de 30 mil pessoas aproximadamente, e entregaram ao Presidente à época, Fernando Henrique Cardoso, um documento reivindicando/pedindo a criação de políticas que visassem o combate à desigualdade racial. Indicaram a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, então primeira mulher negra, a se tornar conselheira, em 2002 para ocupar um cargo no Conselho Nacional de Educação (CNE). Neste contexto, a professora atuou como a articuladora que ajudou a criar uma comissão dentro do CNE para elaborar um parecer sobre a temática da educação e as relações raciais. No ano de 2001, o mesmo presidente reafirmou seu compromisso com a causa negra na III Conferência Mundial Contra o Racismo (ocorrida em Durban na África do Sul), desenvolvendo o Programa Nacional de Direitos Humanos (2002). No governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi sancionada a lei 10.639 (2003), que já tramitava havia quatro anos no congresso, de autoria da deputada Esther Grossi, alterando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Logo depois o parecer a pedido do CNE foi ampliado com a finalidade de gerar as novas diretrizes, cuja relatora foi a própria conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Carneiro & Portella, 2005).

Como se podem evidenciar as diretrizes são, por assim dizer, o resultado de uma série de forças distintas, produzida a diversas “mãos” e providas de interesses próprios que acabam se interrelacionando: os movimentos negros (MN e MMN), um conselho (CNE) que transita entre dois governos, o do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e o governo do presidente Luís Inácio da Silva (Lula) composto por membros do colegiado universitário, na época da elaboração do parecer, cujos nomes de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Carlos Roberto Jamil, Francisca Novantino e Marília Ancona-Lopez, constavam como seus relatores, sendo ambos pertencentes ao quadro acadêmico, e os dois governos que representam grupos políticos/partidários, distintos e opostos, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)

apoiando o Fernando Henrique Cardoso e o Partido dos Trabalhadores (PT) a favor do Lula. As diretrizes surgem então, como um documento político, no qual os diversos grupos podem reivindicar sua co-autoria.

- Durante o processo de construção das Diretrizes verifica-se a atuação das forças populares (MN e MMN) que pressionam com o pedido de medidas políticas que combatam as desigualdades raciais e indicam para o CNE uma conselheira negra que mais tarde se tornará a relatora do parecer;
- O governo FHC que se apropria da causa negra como causa do seu próprio governo, compromisso assumido em Durban e que aceita a indicação para membro do CNE Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, uma mulher negra, pois cabe ao Presidente da República, através de uma lista elaborada pelo MEC, escolher e nomear os conselheiros do Ministério da Educação;
- O CNE que apesar de estar ligado a dois governos distintos consegue uma certa autonomia, já que a conselheira Petronilha foi indicada no governo FHC sendo mantida no então governo Lula, aparecendo como a relatora do parecer que origina as diretrizes. O CNE exerce desta maneira conforme as suas competências o que é estabelecido no item IV de seu estatuto: emitir pareceres sobre os assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação;
- O governo Lula que faz da lei 10.639/03 a primeira lei sancionada em seu governo, transformou-a igualmente num ato político, o que pode ser confirmado na apresentação do MEC nas Diretrizes Curriculares, primeiro parágrafo.

O Ministério da Educação, comprometido com a pauta de políticas afirmativas do governo federal, vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças,

eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro. (p.5).

Podemos observar, então, que a construção dessas novas políticas curriculares foi fruto de uma série de negociações, desde a sua autoria e a sua transformação em dispositivo legal, na forma de lei, até a produção das diretrizes, perpassando por múltiplos e distintos interesses, conflitantes ou não, que acabam por caracterizar o documento que agora se apresenta a sociedade brasileira.

### **3.2 ALGUNS DESAFIOS E POSSÍVEIS ARMADILHAS NA PROPOSTA DE INCLUSÃO DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO ESCOLAR**

Antes de tudo, a lei 10.639/03 e o parecer (CNE/CP 003/2004) que originam as novas diretrizes tratam com certeza de um grande avanço nas políticas educacionais, na medida em que buscam desvelar o silêncio do currículo escolar, que reforça e muitas vezes distorcem a história e a cultura sobre os afrodescendentes e africanos, bem como serve às políticas afirmativas de reparação da população negra no Brasil.

Ambos, a lei e o parecer, dão um passo importante na medida em que procuram suplantam o conceito hegemônico de superioridade da cultura eurocêntrica, baseada nos pilares do iluminismo, onde se fixava uma dicotomia entre a cultura erudita e a cultura popular, trazendo para dentro do currículo a cultura africana e a afro-brasileira, buscando desta forma romper com o etnocentrismo reinante em nossas escolas. Não se trata de substituir ou jogar fora obras consideradas clássicas, porém é preciso ver, de maneira bem clara e objetiva, que tais escolhas foram feitas por uma elite minoritária que tem a sua visão peculiar de mundo, voltada para suas crenças e interesses particulares, entretanto não podemos “tapar o sol com a peneira” e continuar fingindo que isso agrada e contempla a todos. Toda escolha leva uma opção e por consequência descarta outra, logo o que se pretende é dar vez as vozes excluídas

que podem trazer efetivas contribuições para um novo olhar múltiplo sobre as formas de saber e a compreensão da diversidade cultural brasileira.

As propostas apresentadas na lei e no parecer pretendem dar conta de um imenso vácuo na história lecionada nas escolas, uma lacuna, afinal só se fala em África nos livros didáticos ao relacionar com as Grandes Navegações através da conquista de Ceuta, próximo a Marrocos, por Portugal (1415) ou a partir do século XIX, durante o período do neocolonialismo, quando diversos países europeus vão intervir no continente africano em busca de mercado consumidor, mão de obra barata e matéria-prima. Antes desses períodos esse continente parece não existir, praticamente ignoram o assunto e quando se referem a África antiga, não passa-se do conceito de um ou outro ponto meramente ilustrativo e por conseqüência sem nenhuma articulação. No parecer são fixadas as determinações para o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, porém ao enumerar as diversas possibilidades de trabalho o parecer acaba por assumir um caráter descritivo em demasia, elaborando um vasto programa de difícil acesso, pois pouco material didático existe sobre o assunto, basta dizer que somente agora o tema vem sendo incorporado pelas universidades. Existem pouquíssimos especialistas no assunto, para pesquisar sobre a África. É preciso antes de tudo conhecê-la, o que resulta em problemas de financiamentos. Não é tão fácil falar sobre uma África, conforme observa Lima (2000).

“É muito difícil falar da África no singular, ou de uma África no Brasil, são muitas as sociedades, diversas em seu desenvolvimento, diversas em sua origem, diversas em sua cultural. Muitas cores na África, muitas Áfricas no Brasil. Sabe-se que a própria idéia de “africano” não existia entre os escravos e libertos brasileiros trazidos cativos do continente, antes do século XIX” (p.166).

Diante de um oceano de informações que o documento nos propõe resta saber então como trabalhá-las no dia-a-dia da sala de aula. As escolas recebem as novas diretrizes com

assuntos que seus professores, em sua grande maioria, nunca viram e não têm experiência em lecionar.

Além disso, será preciso fazer uma seleção do que efetivamente deve ser dado, em confronto com os programas extensos já adotados nas escolas. Mais do que simplesmente acrescentar ao currículo, ficará uma questão central a ser decidida: como e o que escolher? E, além disso, restam outras dúvidas, pois quem vai fazer essa escolha? A escola enquanto instituição ou ficará a critério dos professores?

Se o governo não colocar em prática políticas de implementação eficazes, que invistam na formação do corpo docente e que ressaltem a real necessidade de se trabalhar as relações Étnico-Raciais na sala de aula, correm-se dois riscos: o de que a lei e as novas diretrizes não passem do papel ou de que sejam adotadas de acordo com o interesse particular predominante em cada escola ou Estado, no caso das escolas públicas. Pode-se incorrer no equívoco de ao invés de trabalhar a relevância do conteúdo e se transformarem em ações educativas eficientes e eficazes de combate ao racismo e às discriminações, a questão do negro seja considerada apenas mais um item do vasto programa, em que professores cumprem a pauta e os alunos estudam porque lhes é cobrado, mas para ambos não tem sentido e nem faz diferença na construção do seu conhecimento. Como lembra Canen (2001), e também serve de alerta, ao ressaltar que a valorização da cultura afro-brasileira deve ser constituída num contexto cultural sólido para que haja a valorização e o reconhecimento da identidade negra nos espaços públicos de construção.

Sem a formação adequada à sua instauração a perspectiva multiculturalista do documento tende: a acrescentar informações, no entanto sem realizar nenhuma alteração relevante; folclorizar ou promover o assimilacionismo da cultura africana e afrobrasileira; apenas tolerar a pluralidade cultural e permitir que os grupos minoritários se manifestem desde que não alterem a ordem vigente.

Quanto a tolerância, a própria palavra pressupõe a existência de um tolerante e de um tolerado, conforme já foi discutido no capítulo dois deste trabalho, logo alguém é tolerado pela bondade, compaixão ou compreensão do outro. Pode-se observar que tal idéia já representa por si mesma uma relação assimétrica de poder, onde só existe a tolerância graças à concessão por parte de quem tolera. Tal visão, não permite contemplar as relações de poder então existentes, que são uma realidade e que produzem constantemente diferenças, ou seja, não basta apenas tolerar para modificar a realidade em que vivemos é preciso analisar os processos que produzem as diferenças e tentar alterá-los no cerne da questão. Numa perspectiva crítica do multiculturalismo (CANEN, 2001, SIIS, 2002) espera-se muito mais do que simplesmente tolerar ou respeitar a diferença, e sim que ela seja trazida à tona constantemente e problematizada adequadamente.

Em relação à lei 10.639/2003 afirma-se que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar sugerindo a interdisciplinaridade do trabalho da questão. Contudo, no mesmo parágrafo a continuação da frase especifica as áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras como campos especiais a serem desenvolvidos. Temos então, uma ambigüidade ou um paradoxo entre a lei e as Diretrizes que é a dualidade entre o currículo e determinados saberes disciplinares, pela lei a aplicação se dá em todo o currículo escolar, já as Diretrizes apontam preferencialmente algumas disciplinas em específico, História, Artes e Literatura.

Quais os motivos dessas disciplinas serem escolhidas? Apontar algumas áreas em especial é na verdade desmobilizar as outras, pois acaba por se estabelecer a primazia de algumas em detrimento das demais. Segundo Gomes (1995), o corpo é uma expressão fundamental da identidade negra, onde suas características devem estar a serviço da diferença e da valorização. Logo, ele pode e deve ser bem trabalhado em disciplinas como Educação Física e Ciências, como elemento fundamental para reforçar a imagem identitária do negro.



Essa distinção entre saberes disciplinares pode criar possibilidades para que a questão das relações étnico-raciais sejam trabalhadas de forma ilustrativa ou como apenas mais um componente do programa, já que na lei há algumas disciplinas que simplesmente não são citadas e, portanto, podem se considerar não valorizadas. Em contrapartida, pode representar uma transferência de responsabilidade para algumas disciplinas em detrimento de outras, o que pode desmobilizar a escola enquanto trabalho coletivo e passar a responsabilidade da lei para apenas alguns docentes, causando enfraquecimento da medida legal a ser adotada.

Fala-se em História Brasileira para trabalhar a História e Cultura Afrobrasileira, mas será que é possível desvincular a História do Brasil da História Geral? Questão emblemática que já vem sendo discutida há muito tempo dentro da historiografia e do ensino de história, pois ao estabelecer uma dicotomia, pode se dar a impressão de contextos diferentes a serem trabalhados de formas separadas, negando sua inter-relação. Utilizar a palavra História por si só, bastaria. O mesmo se aplica as áreas de Educação Artística e de Literatura.

Vale ressaltar, a ausência do estudo da África que existiu durante muitos anos nos cursos universitários de História e ainda hoje existem poucos docentes especializados no assunto, o que conseqüentemente traz problemas na formação dos professores que vão ministrar aulas para o Ensino Médio e Fundamental. Essa realidade se aplica também, aos cursos de Educação Artística e de Literatura. Como exemplo pode-se citar o curso de Educação Artística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde a África pode ser abordada numa disciplina eletiva, o que significa que vários alunos se formaram sem ter estudado o tema de forma mais aprofundada. Da mesma forma, na área da Literatura Pessanha (2003) aponta para a precariedade dos acervos escolares, por não possuírem uma bibliografia específica que contemple a identidade negra, o que dificulta o trabalho dos docentes. A autora cita, ainda, a forma diluída como negro é tratado nos livros didáticos e literários e da existência nessas produções de estereótipos e preconceitos referentes à identidade negra.

Quanto à questão da identidade há de se ter cuidado com a forma dual que é apresentada no parecer.

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade, justa, igual, equânime (MEC, 2004, p.6).

Pedagogias de combate ao racismo e às discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. (MEC, 2004, p.8).

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam a formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. (MEC, 2004, p.8).

Nestas partes destacadas do parecer, as relações étnico-raciais apresentam-se de forma constantemente binária: negro e branco, negro e não negros. Ao apontar as relações dessa forma corre-se o risco de mostrar a identidade como algo acabado e pronto, uma identidade já demarcada e construída. Além da identidade, parecer algo imutável, apresentada dessa forma faz parecer que ser negro (A) é o oposto de ser branco (B), o que acaba por reduzir as influências existentes entre eles, e, excluir, os mecanismos pelos quais a identidade é construída através da representação e da relação com outros marcadores identitários, tais como gênero, sexualidade, classe social e padrões socioculturais. Conforme observa Canen, Arbache, Franco (2001, p.178-179):

Da mesma forma parece importante ressaltar, mais uma vez, a importância de não se utilizarem as categorias multiculturais de etnia, raça, gênero e outras como fins em si mesmas, sob pena de congelamento identitário, em detrimento de uma análise mais ampla dos processos de síntese e hibridizações culturais, na constituição das identidades.

Ao tratar da questão dos grupos identitários o parecer opta por uma representação homogeneizada e tipificada das etnias intrinsecamente ligadas a uma concepção geográfica:

É importante também explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática. (MEC, 2004, p.5)

É meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e têm por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afrobrasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas. (MEC, 2004,p.11)

Mais uma vez o congelamento das identidades acaba por simplificar a riqueza das diversidades culturais existentes numa mesma região como se as características geográficas fossem os determinantes cruciais para se pensar a questão das próprias identidades. Pensar em África é pensar em Áfricas, os valores culturais alemães com certeza são distintos dos franceses, apesar de pertencerem ao mesmo continente, assim como há diferenças entre japoneses e chineses, mesmo sendo denominados como povos asiáticos. Desse modo, evita-se construir uma abordagem essencialista da questão da identidade étnica e racial, quer seja baseada por espaços geográficos, quer seja pela biologia ou pela cultura. Um belo exemplo que demonstra a total delicadeza com que deve ser abordada essa questão está no livro *Niketche: uma história de poligamia* (Chiziane, 2004, p.39):

As culturas são fronteiras invisíveis construindo a fortaleza do mundo. Em algumas regiões do norte do Moçambique, o amor é feito de partilhas. Partilha-se mulher com o amigo, com o visitante nobre, com o irmão de circuncisão. Esposa é água que se serve ao caminhante, ao visitante. A relação de amor é uma pegada na areia do mar que as ondas apagam. Mas deixa marcas. Uma só família pode ser um mosaico de cores e raças de acordo com o tipo de visitas que a família tem, porque mulher é fertilidade. É por isso que em muitas regiões os filhos recebem o apelido da mãe. Na reprodução humana, só a mãe é certa. No sul, a situação é outra. Só se

entrega a mulher ao irmão de sangue ou de circuncisão quando o homem é estéril.

O parecer se caracteriza também, por ser um texto contraditório, trazendo em seu conteúdo, palavras e conceitos misturados, que precisam ser repensados e analisados, para evitarem equívocos e distorções, que atrapalham a valorização da identidade negra. Alguns trechos do texto apresentam a associação de elementos pós-modernos com idéias modernas que acabam por se contrapor e contradizer.

Destina-se também às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para (...), no que diz respeito às *relações étnico-raciais*, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à *diversidade da nação brasileira*, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também a formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.” (MEC, 2004, p.2, grifo nosso)

[...] nessa perspectiva, 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.” (MEC, 2004, p.2, grifo nosso)

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, [...] A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringem à população negra, ao contrário dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma *sociedade multirracial e pluriétnica*, capazes de construir *uma nação democrática*. (MEC, 2004, p.8, grifo nosso)

Conforme destacado acima, aparecem constantemente as palavras nação (moderno) e palavras como sociedade multirracial e pluriétnica, ou étnico-racial (pós-modernos), ou seja, contradições discursivas.

O modernismo utiliza a metanarrativa para construir conceitos totalizantes, no caso nação, ao adotar essa palavra convém contextualizá-la e inserir elementos críticos, pois ela

por si só representa uma forma discursiva construída em detrimento de diversos marcadores identitários, como, por exemplo, o gênero, os padrões culturais e mesmo as etnias. Ou seja, o próprio conceito de nação brasileira pode apagar, conforme observa Canen (2000), a riqueza da diversidade, apresentada no discurso pós-moderno, que valoriza a diferença e a identidade múltipla, descentralizada e fragmentada, retirando assim formas de conhecimentos históricos que podem ser apropriados e reivindicados, deslegitimando então, o poder e a identidade dos grupos subordinados. Na verdade, infelizmente, o ser brasileiro não nos livra do estigma do preconceito, que marca a nossa identidade, ora de forma velada, ora de modo explícito.

Vale lembrar que o mito da união das raças foi utilizado para construir no imaginário popular o ser brasileiro, bem como o mito da democracia racial para dizer que éramos uma nação diferente das demais em relação ao preconceito.

### **3.3. POR UM CURRÍCULO E UMA SOCIEDADE MULTICULTURAL**

Num Brasil marcado por desigualdades raciais inserir a educação das relações raciais é peça fundamental para fazer da escola não um espaço para poucos, mas um lugar onde se valorize e problematize as diferenças, numa perspectiva multicultural crítica, que dê voz e vez a grupos identitários excluídos, como é o caso dos negros. Mas para que isso aconteça de fato, se faz necessário romper com a visão da homogeneização cultural e das identidades fixas presentes nas escolas, percebendo-as como relacionais e mutáveis, fugindo do essencialismo ou dos modelos binários que se contrapõem e reforçam estereótipos.

Perceber e entender as contradições da lei e do parecer que constituem as novas diretrizes não é um mero ataque ao documento curricular elaborado, mas sim, um convite para refletir as relações de poder e saber constituídas no currículo e no interior de seus discursos, a fim de mudá-las de modo que contemplem as minorias excluídas. Ao discutir o documento, o

que se quer é ressaltar a sua relevância para definir um currículo multicultural, mais justo e menos excludente.

Pretende-se então contribuir para transformar as palavras de Giroux (1995) em realidade:

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

Neste aspecto, é de extrema relevância que os profissionais de educação, enquanto disseminadores de conhecimentos/saberes, e principalmente enquanto agentes formadores de opinião (FREIRE, 2004; GIROUX, 1997), tenham não somente acesso as novas Leis de Diretrizes de Base, mas que as estudem profundamente e que junto as instituições de ensino e com apoio de políticas de implementação do governo, articulem e instiguem o debate sobre os aspectos e implicações práticas da inserção do conteúdo histórico e da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, recontextualizando-as para suas realidades. Isto com vistas a que se implemente eficiente e eficazmente transformações de ordem prática no cotidiano escolar, que visem a ruptura com o modelo etnocêntrico vigente para que professores e alunos sejam capazes de transformar a realidade e ocasionar redução concreta nas diferenças raciais.

Desta forma é essencial o acompanhamento, o aprimoramento e o apoio dessas práticas escolares. Urge então que tais práticas sejam incorporadas às novas pesquisas gerando um “feed-back”, um retorno que motive novas discussões teóricas, tanto na universidade, quanto na escola, e também entre elas, promovendo novos diálogos entre as mais diversas instâncias educacionais.

É entender que o estudo da teoria e da prática curricular deve se dar de forma intrínseca e entrelaçada nas escolas e universidade para que se reconheça, identifique e respeite as diferenças promovendo uma sociedade realmente multicultural, não só pela

diversidade da sua composição, mas pela aceitação das diferenças e da busca incessante pela equidade de direitos, independente dos marcadores identitários que ostentem.

#### **4 A PESQUISA-AÇÃO COMO INSTRUMENTO DE VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA<sup>2</sup>**

O trabalho desenvolvido na pesquisa-ação iniciou-se com um catalisador: o desejo de ressignificar uma data vital para a população negra, o Dia da Consciência Negra, dentro da

---

<sup>2</sup> Parte desse capítulo foi apresentado, em versão preliminar, como comunicação de estudo no II Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade, Rio de Janeiro, RJ, 7,8 e 9 de setembro de 2006.

escola. Era preciso fugir da concepção do multiculturalismo folclórico, ou seja, não poderia ser uma comemoração sem enraizamento histórico e problematizações da realidade, expondo as diferenças e as desigualdades raciais e sociais existentes. Portanto, esse dia deveria ser uma data que servisse também para a culminância de um projeto a ser construído em conjunto com os alunos, ao longo dos meses, promovendo a experiência em conceitos, conforme Canen & Oliveira (2002), como a crítica cultural, a hibridização discursiva e a ancoragem social. Assim, os discentes estariam analisando fatos e dados, tais como músicas, filmes, propagandas, notícias, para elaborar materiais que não teriam como finalidade receber uma nota do professor, mas para serem apresentados aos próprios colegas e toda a comunidade.

Desse modo, estaria sendo posto em prática o ativismo social, “incentivo a tomadas de posição e ações efetivas” (CANEN & OLIVEIRA, 2002, p. 3), em que os jovens utilizam os seus conhecimentos adquiridos em medidas concretas que desafiam as condições de desigualdade e, também, poderiam estar respondendo a uma das perguntas de Freire (2004): “Que possibilidades de expressar-se, de crescer, vem tendo a minha curiosidade?”(p.91).

Com a pretensão de desvelar o alijamento da identidade negra a partir do contexto escolar, o projeto ganhou o nome de “Despertar”, tendo como o seu lema: “Consciência negra: mais que um dia”.

#### **4.1. JUSTIFICATIVAS PARA A ESCOLHA DE UMA ESCOLA**

A escola onde foi realizado o projeto foi escolhida por se apresentar aberta para o diálogo com a pluralidade cultural, aparentando possuir características que a designam como tendo um “potencial multicultural”, termo utilizado por Canen, Arbache, Franco (2001) para



projetos que mesmo não utilizando o aporte teórico do multiculturalismo tem idéias e práticas que contemplam a diversidade e buscam a equidade entre as culturas.

Trata-se de uma instituição particular católica que tem a sua congregação religiosa espalhada pelo mundo, incluindo a África (República do Camarões, República Centro Africana, República Democrática do Congo, Ruanda, Burunde e Chade), constando, na sua proposta pedagógica, a preocupação com a inclusão e a diversidade, pois, enquanto entidade missionária, deve conhecer e valorizar as diversas culturas para iniciar suas obras de caridade, que prezam pela abertura e acolhimento que as leva a ver e a servir os outros.

Outro ponto que se destaca dentro da sua realidade é que, apesar de ser uma instituição confessional, ao contrário da prática de muitos colégios religiosos, não se opõe à inclusão de pessoas no seu quadro de funcionários que professem outra religião. Citam-se, como exemplos, a professora de Língua Portuguesa, que é esposa de um pastor da Igreja Luterana, que um dia empolgada dizia para seus alunos que naquela data se comemorava o aniversário de Lutero e a sua igreja faria uma grande celebração e a professora de Geografia, que se considera evangélica, portanto, não reza a ave-maria em reuniões da escola, como no conselho de classe. Sendo assim, apesar de ter o ensino religioso como uma de suas disciplinas, a escola não o impõe a seus educadores. Outro fator que se agrega a esse colégio é a total liberdade pedagógica e o apoio financeiro para a implementação de projetos, como, por exemplo, a I Mostra de Cultura Negra, no ano de 2004, que valorizava a contribuição da cultura negra para a sociedade brasileira. Esse projeto acabou sendo considerado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), por intermédio de um concurso, como uma das oito melhores experiências do país no Prêmio Educar Para a Igualdade Racial: experiências de promoção da igualdade racial/étnica no ambiente escolar, dentre cento e quatro escolas no segmento do Ensino Fundamental II.

Tais fatores são importantes, conforme nos alerta Canen (2006), na medida em que não se pode pensar a identidade individual ou coletiva, desprezando a identidade institucional que está sendo objeto do multiculturalismo. Afinal, como implementar práticas pedagógicas multiculturais sem conhecer o que se passa na escola? Conhecer a realidade escolar é como ter ciência do solo, onde se deseja plantar, não basta uma boa muda, é preciso saber quais dificuldades ou facilidades que se terá no plantio. Isso não quer dizer, necessariamente, que será mais fácil ou não, porém ajuda a refletir sobre as melhores medidas a serem tomadas. Partindo dessa premissa, a presente instituição demonstra abertura e acolhida para uma pesquisa-ação voltada para o multiculturalismo crítico e pós-colonial, assim como ela vem, dentro da sua trajetória, caminhando na construção de caminhos para lidar com diferenciados níveis de pluralidade, quer seja dentro das relações raciais, ou no respeito à diversidade religiosa, como demonstra na composição de seu corpo docente. Reforça-se que esse é outro ponto fundamental, na medida em que a escola se percebe sensível à diferença, passando a agir, segundo Canen & Canen (2005), como uma organização multicultural, percebendo que, no seu espaço interno, existem múltiplas identidades que devem ser respeitadas e valorizadas.

Ressalta-se que o fato de a instituição ser particular torna a pesquisa vital e instigante, conforme Oliveira (1999), baseada em seus estudos de pesquisa-ação no âmbito escolar.

A impenetrabilidade do assunto nas escolas particulares é preocupante, porque um dos instrumentos para combater o racismo é a educação, a qual deverá garantir, aos excluídos e aos excludentes, a apropriação de conteúdos que comprovam a inconsistência do racismo, seja historicamente, ou seja, sob a forma em que se concretiza, nos dias atuais. (p.23)

Sendo assim, a proposta de estudo que aqui se apresenta tem, como um dos seus desafios, estimular, no ambiente de um entidade privada, os educandos a refletirem ou reverem seus conceitos para que possam se engajar na luta contra a disseminação do racismo e suas práticas discriminatórias.

O colégio está situado no Andaraí, próximo ao Grajaú e à Tijuca; trata-se de uma instituição escolar católica e particular, sendo os alunos oriundos da classe média (baixa e alta), porém apresentando um número elevado de bolsistas com gratuidade total ou parcial. Portanto, o seu corpo discente tem uma composição mista, com alunos moradores de comunidades carentes, como Morro do Andaraí, filhos de auxiliares de serviços gerais e administrativos, mesclados com alunos de poder aquisitivo mais elevado, moradores de bons prédios e casas dos bairros próximos, que muitas vezes ostentam roupas e acessórios de marca, tais como Redley, Reef, Mary Jane e Jamf, dentre outros.

Os professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries apresentam uma boa formação, são oriundos, em sua maioria, das universidades públicas, sendo que boa parte possui pós-graduação lato-sensu e uma professora de geografia cursa atualmente o mestrado. Entretanto, quase todos, ao serem consultados, afirmam não ter muitos conhecimentos a respeito da cultura africana e afro-brasileira.

Boa parte das atividades foi desenvolvida nas aulas semanais de história, durante os meses de maio a novembro de 2004, porém faço uma ressalva de que não se trata de um projeto individual, a proposta era que essa disciplina funcionasse como dinamizadora de um trabalho coletivo, conforme nos alertam Candau & Moreira (2003): “a construção de práticas multiculturais e não-discriminatórias só é possível na ação conjunta” (p.165). Ao longo dos meses, outras pessoas foram aderindo à proposta que, ao seu término, contabilizou, além da participação do responsável por esta pesquisa, o envolvimento de cinco professores, dentre os quais um de matemática, dois de ciências, uma de inglês e outra de informática, bem como de dois pais e quatro mães de alunos, oito alunos monitores do Ensino Médio, sete membros da comunidade externa e o apoio da Comissão de Combate às Discriminações e Preconceitos de Raça, Cor, Etnia, Religião e Procedência Nacional da Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), das associações de moradores do Jamelão, Andaraí, Nova Divinéia,

Grajaú, Caçapava, da Subprefeitura, da Região Administrativa do Andaraí e Grajaú, da Rádio comunitária Nova Divinéia, da Escola de Samba Salgueiro e da ONG Centro Interativo de Circo.

As atividades desenvolvidas no transcorrer das aulas eram intermediadas pelo fortalecimento do diálogo na relação professor-aluno, com incentivo à participação ativa dos discentes, sendo que o presente pesquisador procurava sempre estar atento à afetividade, pois, como lembram Canen & Moreira (2001) “se a intenção é desinquietar e transformar percepções, valores, sentimentos e emoções, é preciso procurar organizar, cuidadosa e adequadamente, a prática pedagógica de modo a atingir tanto a mente como o coração” (p.33). É válido ressaltar que a exposição oral durante o decorrer das aulas faz parte da implementação dessa pesquisa-ação, porém não deve ser considerada como um método antiquado, autoritário e conservador, mas justamente o contrário, numa concepção do diálogo pedagógico, como indica Freire (2003, p. 119)

Mas há uma terceira posição que considero profundamente válida, que é a em que o professor ou a professora faz uma pequena exposição do tema e em seguida, o grupo de estudantes participa com o professor na análise da própria exposição. Desta forma, na pequena exposição introdutória, o professor ou a professora desafia os estudantes que, perguntando-se e perguntando ao professor, participam do aprofundamento e desdobramento da exposição inicial. Um tipo de trabalho assim, de maneira nenhuma poderia ser considerado negativo e como escola tradicional no sentido ruim desta.

Para iniciar a pesquisa, foram feitos dois levantamentos de dados: os alunos da 5ª a 8ª séries foram consultados quanto à sua cor, de acordo com os padrões do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, e os professores desse mesmo segmento responderam a um questionário dizendo o que entendiam por multiculturalismo, identidade e preconceito.

#### **4.1.1 QUAL É A COR DOS ALUNOS?**

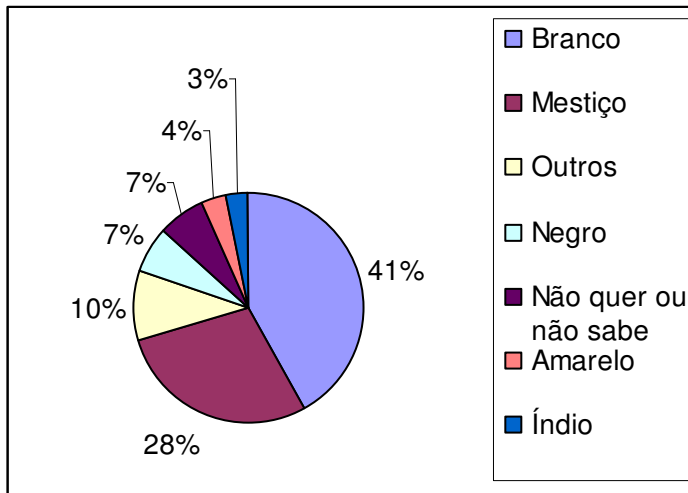
Nos dias cinco e seis de maio de 2004 foram aplicados, aos cento e setenta e cinco alunos das turmas do Ensino Fundamental II, 5ª a 8ª séries, um questionário contendo quatro perguntas sobre a identidade étnica ou racial.

A primeira pergunta pedia para o discente escrever que termo designava melhor a sua identidade étnica ou racial. Na elaboração das repostas, os alunos se identificaram em onze categorias diferentes: negro, branco, branco amarelado, mestiço, misto, moreno, moreno-claro, moreno-indígena, moreno-negro, pardo e amarelo.

Na segunda pergunta, solicitava-se que tivessem por base exclusivamente sua origem familiar para responder qual era a sua cor. Tais dados resultaram na tabela I e gráfico I.

Branco	69
Mestiço	47
Outros	16
Negro	11
Não quer ou não sabe	11
Amarelo	6
Índio	5

**Gráfico I – Origem Familiar**



Os dados fornecidos pela primeira pergunta apontam para uma dificuldade do aluno em definir a sua cor, na medida em que demonstram uma grande variedade de percepções e, dentro das próprias categorias branco e moreno, aparecem subdivisões, como branco amarelado ou moreno-claro e moreno-negro.

Na segunda pergunta, evidencia-se que a maior parte do alunado se considera de origem familiar branca (41%), sendo a segunda categoria com destaque a mestiça (28%), o que, a princípio, revela o reconhecimento de uma parte dos discentes quanto à miscigenação de suas famílias. Esse aspecto é reforçado pelo aparecimento do termo *outros* (10%), que foi empregado pelos alunos como justificativa para a ausência das palavras moreno e pardo, nesse item do questionário. De acordo com o ponto de vista dos alunos, pode-se observar que as famílias de ascendência negra, amarela e indígena representam uma minoria na escola (11%). A opção de sete alunos em não quererem ou saberem se posicionar diante da origem de suas famílias demonstra, aparentemente, uma falta de preocupação com o assunto.

A terceira pergunta, utilizando como base o sistema de cores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), solicitava aos discentes que declarassem sua cor. Os dados obtidos serão apresentados a seguir em forma de tabelas e gráficos, de acordo com a turma.

Tabela II - Alunos - 5ª série

Branca	16	38%
--------	----	-----

Preta	0	0%
Parda	19	45%
Amarela	2	5%
Indígena	2	5%
S/Declaração	3	7%
Total de alunos	42	

Gráfico II

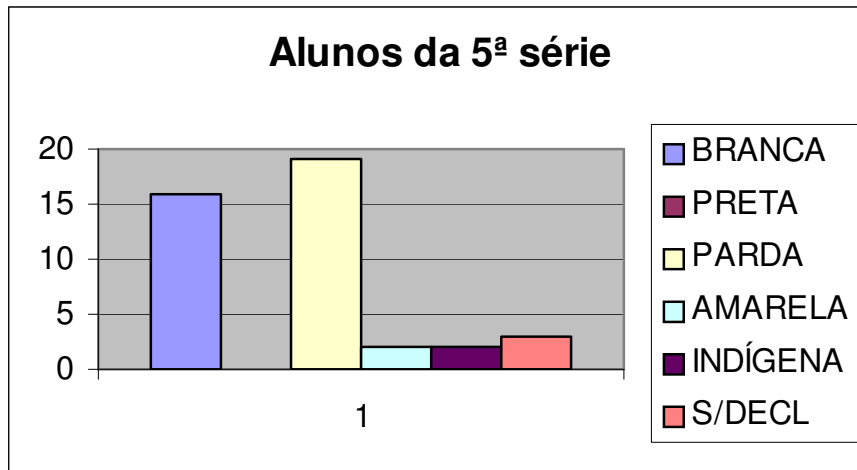


Tabela III - Alunos - 6ª série

Branca	15	34%
Preta	2	5%
Parda	22	49%
Amarela	3	7%
Indígena	0	0%
S/Declaração	2	5%
Total de alunos	44	

Gráfico III

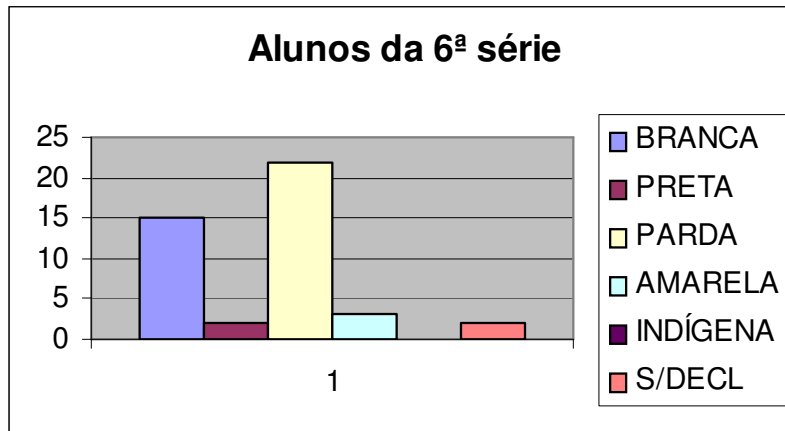


Tabela IV - Alunos - 7ª série

Branca	18	46%
Preta	4	10%
Parda	8	21%
Amarela	0	0%
Indígena	5	13%
S/Declaração	4	10%
Total de alunos	39	

Gráfico IV

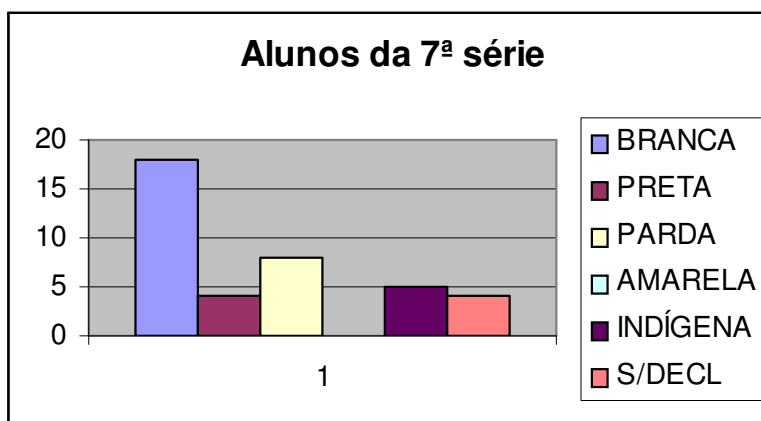


Tabela V - Alunos - 8ª série

Branca	30	60%
--------	----	-----



Preta	2	4%
Parda	11	22 %
Amarela	0	0%
Indígena	1	2%
S/Declaração	6	12%
Total de alunos	50	

Gráfico V

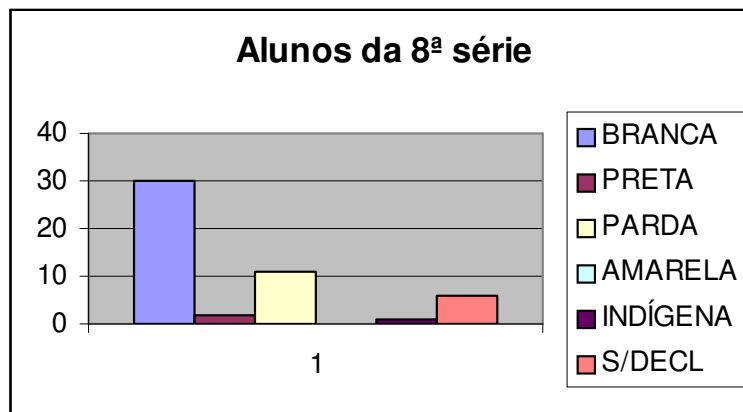
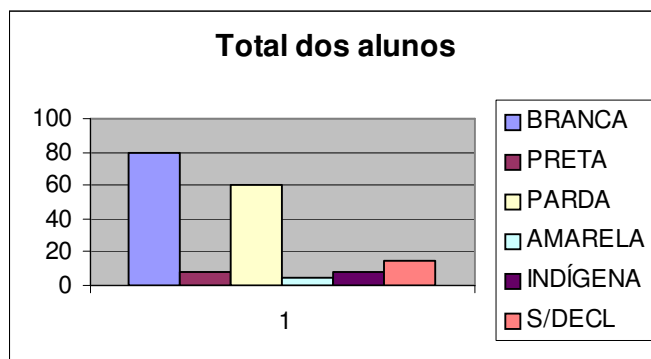


Tabela VI – Totalidade - alunos 5ª A 8ª SÉRIES

Branca	79	44%
Preta	8	5%
Parda	60	34%
Amarela	5	3%
Indígena	8	5%
S/Declaração	15	9%
Total de alunos	175	

Gráfico VI



Analisando as tabelas II, III, IV, V e VI e os seus gráficos correspondentes, nota-se que a escola apresenta um maior número de alunos que se auto-declaram brancos (44%),

porém a sua composição demonstra uma grande variedade: parda (34%), preta (5%), indígena (5%) e amarela (3%). Entretanto, ressalta-se o contraste entre as pessoas que se declaram parda em relação às de cor preta, indígena e amarela que, unidas, totalizam 13%.

A presença de um grande contingente de alunos que reconhecem a sua origem familiar como mestiça (28%) (vide tabela e gráfico um), bem como um número elevado de discentes que se reconhecem como pardos (34%), apontam para a própria problemática de se pensar a identidade mestiça, conforme salienta Oliveira (1999), ao comentar as dificuldades destas pessoas que não são brancas, mas também não são negras e não possuem uma identidade definida. Ainda tomando como base as idéias de Oliveira (1999), dois de seus apontamentos se fazem necessários para mediar as estatísticas aqui levantadas, destacando-se um deles.

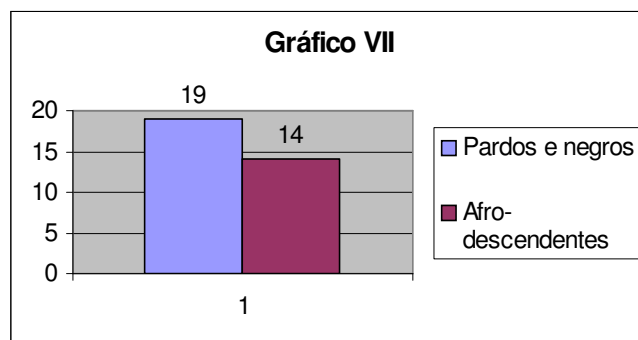
Crianças e jovens mestiços são originários de uniões inter-raciais, nas quais, mesmo entre os de estrato social média, a questão racial não é colocada, ambiente este diferente do em que vivem os negros que têm um padrão de vida médio (p.51)

Desse modo, a presença de alunos de classe média que se auto-definem como pardos deve ser um ponto de atenção no ambiente escolar para se debater e colaborar na formação da identidade desses jovens, tomando-se o cuidado em não favorecer uma ou outra identidade, branca ou negra, mas em perceber a importância dos múltiplos marcadores identitários na sua constituição. A outra questão levantada por Oliveira (1999) é que se as relações raciais não forem bem discutidas na educação familiar das crianças e jovens mestiços, eles acabam tendo “dificuldade em assumir a sua ascendência negra” (p. 52) e se tornam propícios a assimilar os valores da cultura dominante.

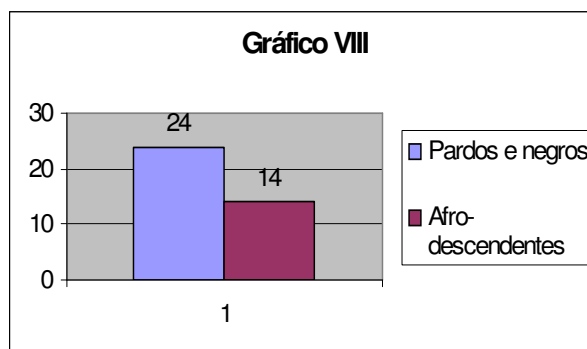
A última questão indagava se o aluno se considerava afro-descendente ou de origem negra. Os resultados obtidos foram os seguintes: cento e vinte e quatro alunos (71%) responderam que não e cinquenta e um discentes (29%) afirmaram que sim, logo, a partir dessas informações, pode-se concluir que a maioria dos alunos não se identifica com o pertencimento identitário negro. Se comparados esses resultados com os da tabela seis, será

possível certificar que o somatório do total dos alunos pardos (34%) com negros (5%) não confere, ou seja, é possível encontrar uma diferença de 10% entre quem se considera afro-descendente para quem se declara negro ou pardo. Essa divergência pode ser apresentada de outra forma, bastando comparar o número dos alunos que se dizem pardos e negros, por série, com os que se declaram afro-descendentes ou de origem negra, da mesma turma.

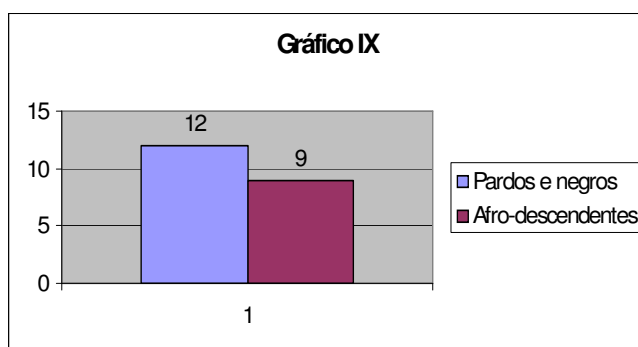
Pardos e negros	19
Afro-descendentes	14



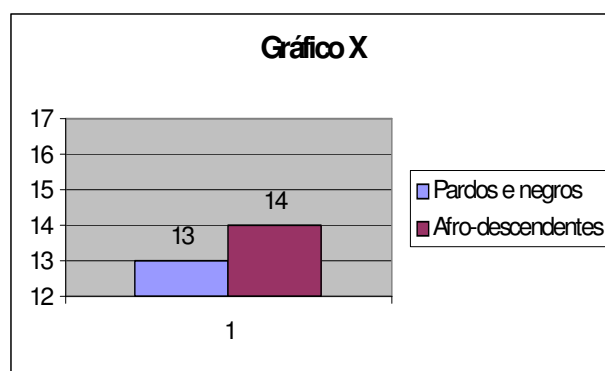
Pardos e negros	24
Afro-descendentes	14



<b>Tabela IX - Alunos - 7ª série</b>	
Pardos e negros	12
Afro-descendentes	9



<b>Tabela X- Alunos - 8ª série</b>	
Pardos e negros	13
Afro-descendentes	14



Analisando as tabelas e gráficos sete, oito, nove e dez, percebe-se que, nas séries 5ª, 6ª e 7ª, existe um número maior de alunos que se consideram pardos ou negros do que afro-descendentes. Esta desproporção demonstra a dificuldade que os alunos têm em relação à sua identidade individual e coletiva, pois no momento de definir sua cor ou seu pertencimento cultural, os dados apresentam discrepâncias entre si. Mesmo na 8ª série, onde há um maior reconhecimento quanto à sua ascendência africana, os números apontam diferenças, o que também demonstra dificuldades em relação à assunção da identidade dos alunos.

A aplicação desse questionário serve para demonstrar não só a dificuldade que os alunos têm em se identificar quanto à sua cor ou pertencimento étnico e cultural, mas também, apontam para a necessidade de a escola buscar estratégias e práticas pedagógicas que ajudem os seus educandos a refletirem melhor sobre a construção de sua identidade.

#### **4.1.2 O QUE DIZEM OS PROFESSORES?**

Já que pensar na educação multicultural implica em estar atento aos múltiplos discursos e às diferentes visões que permeiam o âmbito educacional, decidiu-se ouvir as “vozes” dos professores e o que eles entendem por multiculturalismo, preconceito e identidade. No dia 28 de agosto de 2005, todos os docentes da escola encontravam-se reunidos, participando de um encontro educacional promovido pela própria instituição, que se denominava “Desatando os Nós da Educação”, sendo uma de suas propostas sensibilizar e incentivar os educadores à promoção de práticas multiculturais. Aproveitou-se a ocasião para pedir aos professores que escrevessem suas opiniões sobre os três conceitos acima citados. A coleta desse material forneceu a base para essa análise.

O objetivo principal é a reflexão sobre as diversas representações que os professores podem ter a respeito de palavras que se apresentam inseridas em seu cotidiano escolar e que, apesar de não serem conteúdos do currículo oficial e não constarem diretamente nos planejamentos, são vitais para a formação de um aluno que não aprende sobre o mundo, mas sim a dialogar com este mundo, conforme Freire (2004): “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.” (p. 33)

##### **4.1.2.1 O(S) MULTICULTURALISMO(S)**

Todos os professores relacionam a palavra multiculturalismo à diversidade cultural. Entretanto, a maioria não questiona o processo de construção das diferenças e utilizam o termo ligando-o às palavras tais como integração, reunião ou soma, conforme os exemplos a seguir:

“Soma, adesão, integração dos modos de fazer, pensar e de ser. Diversidade.”

“A integração de várias culturas diferentes. Reformulando os valores e as diversas formas de pensar e agir”.

“Reunião de aspectos, linguagens e conceitos diferenciados que unem a teoria e a prática no sentido de transformar o saber do aluno.”

Tais pontos de vista, apesar de reconhecerem a diversidade, parecem caminhar para um multiculturalismo folclórico, onde se demonstram as variadas culturas, mas não se alteram as relações de exclusão. Esta visão muitas vezes comemora e aponta a existência das diferenças destacando-se a arte, a dança as músicas, ou mesmo, textos e poesias, porém não se realiza a ancoragem social (CANEN & OLIVEIRA, 2002), ou seja, as culturas aparecem dissociadas do seu contexto histórico e social. Dessa forma, o docente e os alunos não utilizam o espaço escolar para questionar as relações de poder e nem o motivo de uma cultura ser privilegiada em relação à outra. Se não houver uma problematização das diferenças, pouca transformação ocorrerá. Por exemplo, a superficialidade dada a uma temática pode impedir o aluno de repensar algumas questões, tais como: Por que a religião afro é rotulada de macumba? Por que os cabelos lisos são chamados de normais e cabelos crespos são considerados sem vida? O que pode ocorrer, na maioria dos casos, quando a prática pedagógica que valoriza a diversidade reduz-se a uma perspectiva folclórica é uma contribuição para a manutenção das desigualdades sociais que perpetuam os estereótipos raciais e servem para mascarar a diferença, através de uma pseudo valorização das culturas.

Conforme a opinião de outra docente:

“Acolher as diferenças de formação, valores e identidades”

Com relação A essa afirmação, poder-se-ia indagar, no contexto do multiculturalismo crítico e pós-colonial: Por que não se acolhe, até hoje, uma formação voltada para as

diferenças? Será que quem acolhe está sendo apenas tolerante ou reconhece e problematiza as diferenças? Se precisamos acolher, quem exclui ou inclui o que deve ser acolhido e como?

Outro cuidado que se deve tomar ao adotar o multiculturalismo como uma ferramenta de integração ou reunião da diversidade cultural é lembrado por Silva (2003).

Aquilo que unifica não é o resultado de um processo de reunião das diversas culturas que constituem uma nação, mas de uma luta em que regras precisas de inclusão e exclusão acabaram por selecionar e nomear uma cultura específica, particular, como a *cultura nacional comum*. (p.89).

Logo, fica evidente a impossibilidade de somar todas as culturas ou, mesmo, de acreditar que o currículo é uma construção que abarca todos os saberes. Ainda, dentro dessa visão mais ingênua e folclórica do multiculturalismo, pode-se citar mais três discursos emitidos pelos professores, que evidenciam mais uma apreciação da diversidade do que uma compreensão dos seus significados e representações.

“Uma forma de proporcionar aos diversos alunos, professores e funcionários um conhecimento de diferentes realidades, culturas, vivências em diversas situações.”

“Enfocar a importância das várias tradições e de culturas diferentes.”

“Entender o todo, transitando por diferentes caminhos”

O que deve ser ressaltado é que, no contexto do currículo, sempre ocorre um processo de seleção que, muitas vezes, acaba por representar certos grupos em detrimento de outros, certos saberes e certas culturas que reforçam identidades dominantes e calam identidades marginalizadas. Essas escolhas trazem, em seu bojo, opções que podem produzir preconceitos e discriminações. Conforme Gomes (1995), a este respeito, faz um alerta para a necessidade de não se reproduzir, na educação, estereótipo. Da superioridade branca e a mestiçagem como fator de degradação social, com a ideologia do branqueamento e o mito da democracia atual. Nesse mesmo contexto, noções como nação ou integração social servem, muitas vezes,

também para impor políticas de assimilação social que acabam por favorecer a homogeneização cultural (SISS, 2002).

Uma outra característica presente no discurso dos docentes foi a utilização da palavra respeito.

“O multiculturalismo é o respeito e a busca do individual de cada um para se chegar ao consenso comum”.

“Respeitar o “eu” de cada um”

“Conviver com o diferente, com respeito”

Primeiramente, a utilização da palavra respeito denota um cuidado maior ao trabalhar a questão das diferenças, pois, como já foi dito anteriormente, tolerar, por si só, não significa respeitar. O respeito não se obriga, ele se estabelece numa relação dialógica que vai além, por exemplo, da questão jurídica, afinal os negros nos Estados Unidos foram libertados em 1868, porém quase cem anos depois é que conquistaram a plenitude dos direitos civis através do direito ao voto, O mesmo tendo sido verificado na França, que promoveu a bandeira da igualdade, liberdade e fraternidade em 1789, mas só libertou os escravos de suas colônias em 1848. As palavras de Freire (2004) expressam muito bem isso:

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. (p.135)

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica, deveria fazer parte da aventura docente. (p.136)



A indicação do respeito presente no discurso dos docentes, como sugere Freire (2004), é um sinal de abertura, de flexibilidade, da busca pela alteridade, representando mais do que uma simples apreciação ou mero exercício da tolerância.

Entretanto, é preciso fazer uma ressalva pois, ao analisar os discursos, ficou evidente a ausência de questionamentos pertinentes ao multiculturalismo crítico e pós colonial, como aqueles relativos à exclusão, à omissão e aos congelamentos identitários oriundos da própria estrutura curricular. Tal vertente propõe mais do que um olhar sobre os excluídos, mas uma análise sobre a exclusão e as relações de poder, inserindo, no cotidiano escolar, questões como identidade, alteridade e diferença, bem como conceitos como gênero, raça, etnia e sexualidade, refletindo sobre as implicações existentes entre o currículo, cultura, poder e política (CANEN, 2000, 2001; CANEN & OLIVEIRA, 2002; CANDAU & MOREIRA, 2003, MCLAREN, 2000). Vale destacar que essa ausência não significa, necessariamente, que os docentes não estejam desenvolvendo atividades que rompam com os estereótipos e promovam uma cidadania multicultural, afinal, o que se analisou aqui foram discursos. Pode ser que, embora não utilizem os termos que se coadunam com perspectivas mais críticas do multiculturalismo, realizem suas práticas nessa perspectiva, como na experiência descrita por Canen & Oliveira (2002), por exemplo. Estaríamos, então, diante do que Canen, Arbache, Franco (2001) denominam de “potencial cultural crítico”, uma categoria utilizada para demonstrar a emergência do campo multicultural, ainda que não explicitado, que pode permear práticas que estejam comprometidas com a pluralidade cultural e a promoção da justiça curricular (CONNELL, 1993 apud CANDAU & MOREIRA, 2003), buscando propiciar “menos desigualdade no conjunto de relações sociais ao qual o sistema educacional está ligado” (p.157).

#### 4.1.2.2 A IDENTIDADE NO DISCURSO DOCENTE

Ao analisar as repostas escritas dos professores, procurou-se perceber como eles entendem o conceito de identidade, questão fundamental para a concretização do multiculturalismo crítico, na medida em que este desafia conceitos binários, como brancos x negros, eu x outro, e aponta não para uma identidade essencializada, única e predominante, desconstruindo assim, absolutismos étnicos e culturais, mas para a construção das identidades plurais e híbridas (CANEN, 2006; ASSIS & CANEN, 2004, HALL, 2006; MCLAREN, 2000).

No discurso dos professores, pode-se verificar, primeiramente duas posições distintas e contrárias entre si que merecem atenção. Na primeira, a identidade foi concebida como algo pessoal ou uma espécie de eu interior, onde “construo o que sou” através das minhas reflexões interiores, de forma independente do mundo externo e de suas influências sociais e culturais.

“Como nos reconhecemos”

“Autoconhecimento, valorização e reconhecimento, auto-estima”

“Desenvolver seus pensamentos e suas ações livremente, independente de raça, religião, cor e jeito de ser”

A outra representação que apareceu, de forma constante, sobre a identidade, foi pensá-la como vinculada única e exclusivamente às relações externas que vivemos:

“Acredita-se que nossa identidade se forma a partir de todas as experiências que vivemos ao longo da vida. As pessoas com quem convivemos são modelos que observamos e delas selecionamos características para reproduzir, muitas vezes inconscientemente. Tudo aquilo que nos é dito, que estudamos, lemos, etc. Contribui para sermos quem somos”.

“A influência do mundo externo reflete diretamente sobre a nossa formação, por isso devemos tomar cuidado com os lugares que freqüentamos e que fazem parte do nosso dia-a-dia”.

Esses dois caminhos traçados se contrapõem e merecem mais atenção na medida em que a identidade não se dá meramente pela reflexão individual ou pelas experiências externas vividas, mas se constrói como um diálogo aberto entre ambas as partes. A identidade não é algo fixo ou acabado, mas um constante processo de construção. De acordo com Canen (2003):

Em primeiro lugar, a identidade é uma construção contínua, sempre provisória e contingente, constituída e reconstituída nas relações sociais. Tal olhar supera uma visão essencialista, universalista, que tende a visualizar a identidade como uma essência biologicamente definida, independente dos significados construídos nas redes que lhe dão sustentação (p.51).

A formação da identidade faz parte de um processo de socialização, já que o indivíduo não a constrói de forma isolada e independente. De fato, “a identidade pode ser vista como uma espécie de encruzilhada existencial entre o indivíduo e a sociedade em que ambos vão se constituindo” (NASCIMENTO, 2003, p. 30). Recair em um ou outro pólo desta formação pode levar a extremismos, em uma delas se desvalorizando a realidade do mundo e, na outra, supervalorizando-se a relação com a sociedade e esquecendo-se o lugar do sujeito, redundando num congelamento identitário e na criação de estereótipos. Nas palavras de Crochík (2006, p. 50) “o indivíduo não pode ser considerado somente produto de sua natureza, o que fortaleceria as teses nazista, mas deve ser também considerado como produto cultural, a definição do indivíduo se encontra na imbricação entre a natureza e a cultura”.

Quase todos os professores refletiram sobre a identidade num plano individual, como pode se observar:

“É tudo aquilo com que me identifico.”

“Identidade: valores, ideais, desejos, modelos.”

“ Refletir a identidade é pensar no meu “eu”, no meu papel no mundo”

Porém, conforme discutido anteriormente, a identidade não existe somente no plano individual, ela também deve ser pensada e articulada em termos de identidade coletiva e institucional (CANEN & CANEN, 2005). De fato, na perspectiva multicultural crítica, a coletividade adquire grande importância, pois é através dela que grupos minoritários levantam suas bandeiras, posicionamentos políticos e reivindicam direitos que lhes foram negados, construindo a sua própria história (SISS, 2002).

Outro ponto a ser pensado é que, em todas as respostas apresentadas, a identidade não é descrita como portadora de múltiplos marcadores, como, por exemplo, a raça ou a sexualidade. Sem a confluência desses marcadores pode se cair numa análise rasa e superficial sobre o que define o indivíduo, ou mesmo incorrer no erro de essencializar o outro, pois se contemplo a identidade somente pelos meus aspectos individuais, não compreendo o outro, julgo-o pelos meus princípios, não me permito conhecê-lo, logo, acabo por criar uma hierarquização ou desvalorização do que é percebido como diferente.

Ainda, sobre a identidade coletiva (CANEN, ARBACHE, FRANCO, 2001; CANEN, 2006; MCLAREN 2000) há de se ressaltar a importância de se incorporar, no discurso docente, a hibridização discursiva proposta pelo multiculturalismo pós-colonial, para que se evite congelamentos em torno de um único marcador mestre, congelamentos estes que podem levar a uma visão dual das identidades, com binômios tais como bons x maus, negros x brancos. Ao contrário, o multiculturalismo pós-colonial e a visão híbrida identitária propõe a desconstrução dos discursos monolíticos, de modo a se promoverem identidades plurais (CANEN, 2006).

A tipologia proposta por Castells (1999) ajuda a repensar a questão identitária, apresentando o autor três tipos de identidades: legitimadora, de resistência e de projeto. A

legitimadora sucumbe diante da supremacia hegemônica e passa a se organizar de acordo com a sua vontade, favorecendo o individualismo e apagando as diferenças. Já a de resistência promove a articulação em torno dos marcadores identitários e busca caminhos que contestem a ordem vigente, almejando o reconhecimento do pertencimento identitário ao grupo podendo, posteriormente, culminar na identidade de projeto, onde os atores sociais se apropriam do conhecimento e procuram alterar a estrutura social. Este pode ser um dos grandes desafios da escola e dos professores que assumem um currículo multicultural: colaborar na formação de cidadãos que se apropriem da identidade de resistência para ajudar na organização das minorias e na projeção de identidades de projetos, onde novos sujeitos redefinem sua posição na sociedade, transcendendo uma causa ou uma realidade e se voltando para a transformação da sociedade, como um todo.

Seria oportuno uma maior discussão e aprofundamento sobre a importância da identidade e das múltiplas formas em que se manifesta, bem ampliar o debate no âmbito da escola, de modo a transformar as palavras de Freire (2004) em realidade: “outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.”(p.98).

#### **4.1.2.3 PRECONCEITOS NA ESCOLA: UMA REALIDADE, MAS DE QUEM?**

Falar sobre preconceito é falar sobre um dos males que assolam a nossa sociedade, com raízes tão profundas e múltiplas que, muitas vezes, parecem ser intransponíveis. Entretanto, se o preconceito é algo comum no dia-a-dia, ele nunca será normal, já que exclui, rotula e fixa identidades de forma pejorativa. Refletir sobre o preconceito dentro da educação é trazer à tona a esperança, não dos derrotados, mas como Freire (2004), aquela que norteia a

nossa luta por um mundo melhor. Assim, uma das tarefas do educador seria a de desvelar as possibilidades para a esperança, entendendo que uma dessas possibilidades é o próprio espaço de atuação do professor, dentro da escola, na medida em que o preconceito não é algo imanente, mas sim fruto de um processo de socialização (GOMES, 1995; CROCHÍK, 2006). Cabe ao educador aproveitar este espaço para mediar possíveis reflexões e práticas educativas que questionem e desconstruam o preconceito, mostrando que se trata de uma construção histórica e cultural que vem alijando e estigmatizando milhares de pessoas.

Ao comentar sobre o preconceito, os professores enumeraram vários tipos que foram identificados por eles como presentes no cotidiano escolar: o racial, o estético, o social, o que atinge os portadores de necessidades especiais, os relativos à aprendizagem, o religioso, o sexual, o étário e o regional, dentre outros. Alguns exemplos se destacam, a seguir:

“Isso eu não faço! É trabalho escravo. É trabalho de negro.”

“Cuidado com a macumba.”

“É coisa de pobre.”

“Não gosto de velho.”

“Só podia ser baiano.”

“Ele é assim porque é paraíba.”

A partir dos exemplos citados pelos docentes, fica evidente a manifestação de formas preconceituosas no cotidiano escolar. Diante de tais afirmações pejorativas, evidencia-se uma pergunta: Qual seria o papel do educador multicultural frente a esse desafio?

Os relatos fornecidos pelos professores apontam para a existência de diversos tipos de congelamento identitário. As citações demonstram que os indivíduos têm seus diversos predicados resumidos a nomes que lhes dão um caráter pejorativo, formando estereótipos. Não se enxerga a pessoa, mas o que a reduz ao preconceito.

De fato, a constatação do preconceito e as suas formas de manifestações dentro da escola não são novidades, “os veículos da discriminação vão desde o currículo formal, que exclui múltiplas e variadas maneiras de expressão cultural, passando pela linguagem não-verbal, até chegarem, freqüentemente, ao nível dos comportamentos e das práticas explícitas” (CANDAUI, 2003, p.24). Porém, mesmo ciente dessas práticas discriminatórias, a escola não consegue apagar a “chama” do preconceito. Não cabe, e nem se tem a pretensão, nesse trabalho, de tentar apresentar uma receita para solucionar tais problemas, porém, seguindo os caminhos teóricos do multiculturalismo, acredita-se que se pode tentar mudar, aos poucos, esta realidade, por meio da valorização da diversidade cultural.

Algumas medidas se tornam imperativas, a nosso ver, tais como rever o currículo que estabelece algumas normas e padrões culturais como legítimos, contextualizar as reproduções estereotipadas presentes nos materiais didáticos e investir na formação continuada dos docentes, baseando-se na pluralidade cultural. Entretanto, um primeiro passo que pode ser dado, como apontado por Candau & Moreira (2003), a partir da reflexão docente sobre a sua própria identidade cultural, “como é capaz de descrevê-la, como tem sido construída, que referentes têm sido privilegiados e por meio de quais caminhos” (p.166). Dessa forma, é preciso uma reflexão pessoal para que se verifique que medidas estão sendo tomadas e se elas têm surtido efeito na prática, ou mesmo, certificar-se em que medida determinadas posturas ou omissões estão contribuindo para a propagação desse mal, haja vista que, na descrição sobre o preconceito realizada pelos professores do colégio em estudo, não se constatou qualquer resposta que indicasse medidas para o enfrentamento do preconceito, no espaço escolar.

Segundo Crochík (2006) “somente quando pudermos reconhecer em nós mesmos a violência que criticamos no outro é que poderemos dar início ao entendimento do problema”

(p.11). Urge não somente identificar as mazelas do preconceito presentes na realidade dos educandos, mas também na dos educadores.

O próximo capítulo irá tratar da implementação das práticas multiculturais no ambiente escolar, demonstrando a sua aplicação e resultados, através de análises elaboradas com base nos suportes teóricos já apresentados.



## 5 A PROMOÇÃO DE ATIVIDADES MULTICULTURAIS

Após o levantamento de dados, composto pelo censo étnico-racial e a investigação sobre as concepções de multiculturalismo, identidade e preconceito no discurso dos professores, procurou-se traçar estratégias e realizar práticas multiculturais que positivassem a identidade negra.

Para combater o preconceito e a discriminação, faz-se fundamental, como alerta Freire (2004), que o professor não possa ser considerado como separado do pesquisador, portanto para ensinar é preciso sempre estudar. Porém, mesmo cercado-se do conhecimento necessário a ser transmitido e propondo atividades que forneçam elementos concretos para identificar e avaliar manifestações preconceituosas e estereótipos presentes na sociedade e no cotidiano escolar, não se pode deixar de lado a sensibilidade e a afetividade. Para romper com o racismo não basta a lógica e a razão, mas também trabalhar os sentimentos (CANEN, 2006), pois se ocorre o fechamento para o outro, não será possível estar aberto para as mudanças, por mais forte que seja a argumentação, permanece intacto o preconceito.

Sendo assim, optou-se por desenvolver atividades múltiplas e, muitas vezes, distintas com as turmas de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries. Cada série era composta por turmas A e B, sendo que procurava sempre estar atento para que os discentes se sensibilizassem para o reconhecimento da existência da problemática do preconceito (CANDAU & MOREIRA, 2003) em nossa sociedade e para instigá-los a desenvolver a capacidade estética (LIBÂNEO, 2003), que é justamente a sensibilidade para o reconhecimento das diferenças, propondo “formas educativas de não esconder o conflito” (p.26).

Quatro atividades, realizadas com turmas distintas, foram selecionadas, dentre uma gama de práticas multiculturais implementadas pelo projeto “despertar”, com vistas à busca de uma ressignificação do Dia da Consciência Negra. Tais atividades foram divididas em dois eixos, tendo como base o combate ao preconceito e a discriminação racial. Duas delas são

utilizadas por desafiam as manifestações de discriminação existentes em nossa sociedade, como a publicidade e os produtos de estética e beleza, e as outras duas por utilizarem elementos de grande apelo na comunicação dos jovens, mais especificamente, a música e a produção cinematográfica, que podem servir para instigar a compreensão da história e desvelar o preconceito racial.

Salienta-se que todos os nomes dos alunos citados nesse trabalho são fictícios.

## **5.1 O QUE OS OLHOS VÊEM, A MENTE PRECISA ENTENDER, PARA O CORAÇÃO SENTIR**

Durante o mês de setembro foi desenvolvido, com turmas da 6ª e 8ª séries, nas aulas de História, um passo importante cujo objetivo era problematizar uma das formas de silenciar e denegrir a identidade negra em nossa sociedade, a publicidade. Segundo Kellner (2001), é preciso desenvolver um estudo cultural, multicultural e multiperspectívico:

Os produtos da cultura da mídia, portanto, não são entretenimento inocente, mas têm cunho perfeitamente ideológico e vinculam-se à retórica, às lutas, a programas e ações políticas. Em vista de seu significado político e de seus efeitos políticos, é importante aprender a interpretar a cultura da mídia politicamente a fim de decodificar suas mensagens e efeitos ideológicos. (Kellner, 2001, p.123)

O objetivo era possibilitar que, através da leitura crítica, os discentes chegassem ao que Canen & Oliveira (2002) denominam de construção da crítica cultural, onde os alunos produzem o conhecimento compartilhando e analisando uma informação por intermédio de uma estratégia que, no caso, seria a investigação da identidade negra nas propagandas de revistas.

A introdução do assunto nas salas foi feita por meio de uma conversa sobre a importância da leitura e depois sobre as propagandas que achavam interessantes. A

abordagem foi feita em aulas, separadas para cada turma. As colocações a seguir, são algumas seleções das atividades desenvolvidas na aula introdutória, separadamente, com as turmas da 6ª série A e da 8ª série A, que relatam as opiniões desses jovens .

- Professor, meu pai ficou todo feliz com a volta do garoto Bom Bril, mas de garoto ele não tem nada (Wallace, 8ª série A, 12.09.2005, diário de campo)

- Eu gosto das propagandas da Kaiser, tem aquele baixinho engraçado e muita mulher gostosa (Vicente, 8ª série A, 12.09.2005, diário de campo).

- Propaganda de cerveja sempre tem praia e mulher (Fernando, 6ª série A, 12.09.2005, diário de campo).

Comentários como esses, serviram para a condução de um debate sobre as imagens que eram veiculadas na mídia. Por exemplo, as meninas questionaram o porquê da propaganda de cerveja se preocupar com mulheres com corpo escultural, enquanto os homens não são mostrados desta forma. A oportunidade foi válida e abriu a discussão sobre a questão do gênero, a concepção do corpo como objeto de venda da mídia, como os jovens eram retratados nos comerciais. Aproveitei o caminho crítico que a temática foi tomando e realizou-se uma pergunta:

- O que achavam das propagandas com negros?

A reação dos jovens foi silenciando ou dizendo que não entenderam a pergunta. A pergunta então foi reforçada:

- Lembram de alguma boa propaganda que tenha negros? Alguma propaganda legal utilizando a imagem do negro?

Aos poucos foram falando que não conheciam, que existia uma ou outra, mas não como protagonistas do informe publicitário. A partir dessa ausência, a conversa foi direcionada para a participação dos negros nos meios de comunicação: apresentadores de

programa e telejornal, onde só foi lembrada a figura da Glória Maria, jornalista do Globo, que apresentava o Fantástico, artistas de televisão, modelos que se destacavam, novelas:

- E a novela Celebridade? Parece piada, inaugurou uma casa de samba, sobradinho, no Andaraí (bairro da escola). Dizem que nosso bairro é suburbano e quando mostra as festas no Sobradinho só tem figurante branco. A minha mãe estava reclamando e dizendo que nunca viu samba sem preto. ( Carol, 8ª série A, 12.09.2005, diário de campo)

Muitos afirmavam não se dar conta dessa falta de participação, outros achavam normal, porém ficaram entusiasmados com o “bate-papo”.

- Nós não falamos sobre isso em sala de aula – comentou um deles. (Anderson, 8ª A, 12.09.2005, diário de campo).

Disse, então, que poderíamos trazer peças publicitárias para a sala e fazer uma análise, porém a turma logo constatou a dificuldade em trabalhar com os vídeos, pois seria complicado efetuar as gravações e disponibilizá-las numa sala de projeção, que na verdade atendia toda a escola. A proposta então, foi alterada para as propagandas contidas em revistas o que, num primeiro momento, não trouxe entusiasmo para as turmas. E, nesse momento, surgiram colocações:

- Pô...Professor, a gente não lê muitas revistas ( Carlos, 8ª série A, 12.09.2005, diário de campo).

- Não lê muito? (risos) Você não lê nada! (Luiza, 8ª série A, 12.09.2005, diário de campo).

- Vou pegar as do meu pai (Felipe, 8ª série A, 12.09.2005, diário de campo).

- Só se for Capricho, Todateen ou Atrevida (risos), porque o resto eu detesto!” (Ana Beatriz, 6ª série A, 12.09.2005, diário de campo).

Acordou-se que poderiam trazer um material que fosse interessante, ou que tivessem maior disponibilidade. Reforçou-se que independente de terem acesso ou não as revistas, a

conversa da próxima aula seria tão boa quanto a que fora sobre a televisão e, além disso, seriam investigadas as propagandas com participação dos negros.

Na aula seguinte (13.09.2005), as turmas trouxeram as revistas e atenderam à sugestão de se dividirem em grupos de quatro, conversando sobre as seguintes questões: Quantas propagandas existem na revista com negros? Escolha uma imagem e comente. Qual o grupo que mais se destaca? Escolha uma imagem e comente.

De uma forma geral, as turmas constataram um número expressivo de propagandas com homens e mulheres brancos e poucas ou nenhuma, com negros. Como exemplo, cita-se a imagem de um moderníssimo hospital que ocupava sete páginas de uma revista e que dizia oferecer o melhor para as pessoas. O encarte era dividido em três grupos: funcionários, médicos e pacientes. Cada grupo ocupava duas páginas com diversos homens e mulheres, entretanto nenhum deles era negro.

Levando em conta as idéias defendidas por Freire (2004), procurou-se evitar o autoritarismo e as imposições, perguntando a todos, sobre aquele que teria interesse em montar grupos de trabalho para quantificar os dados e comentar criticamente as propagandas, para posteriormente apresentar para as suas turmas no dia da Consciência Negra. Desse modo, foi possível incentivar a autonomia dos discentes e propor que construíssem e transmitissem conhecimentos para os outros colegas, incentivando sua capacidade e caminhando para uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 2004), “como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta”. Ofereceram-se, para as tarefas, nove alunos da 8ª série A (cinco meninas e quatro meninos), que escolheram uma revista de semanal de notícias de grande circulação. E cinco alunas da 6ª série A, que optaram por uma revista mensal feminina para adolescentes. O primeiro grupo se propôs a trabalhar com três números da revista editadas no mês de setembro e o segundo, a edição mensal de setembro.

No decorrer das três semanas seguintes tinha-se um encontro semanal para trocar idéias sobre como estavam realizando o trabalho. Vale ressaltar que o professor de matemática auxiliou em muito nas atividades: utilizou algumas das aulas para trabalhar com gráficos e porcentagem com toda a turma, dando aulas de Excel para os dois grupos, bem como se prontificou a ajudar no Dia da Consciência Negra.

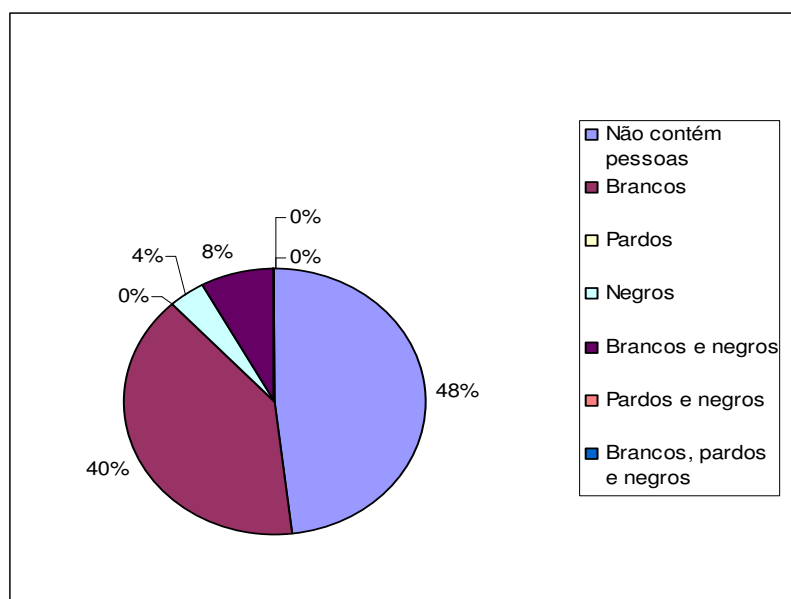
### 5.1.1 O QUE PODE MOSTRAR UMA REVISTA DE NOTÍCIAS

Na primeira semana de outubro foram disponibilizados dois tempos de aula para exposição dos resultados da pesquisa, troca de idéias e síntese da atividade. Os alunos apresentaram as tabelas XI, XII, XIII e XIV e os seus respectivos gráficos, sobre as propagandas das três edições da revista mensal na 8ª série A:

**Tabela XI - PROPAGANDAS DA REVISTA SEMANAL – 2ª EDIÇÃO - SETEMBRO DE 2005**

Não contém pessoas	12
Branços	10
Pardos	0
Negros	1
Branços e negros	2
Pardos e negros	0
Branços, pardos e negros	0
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>

Gráfico XI

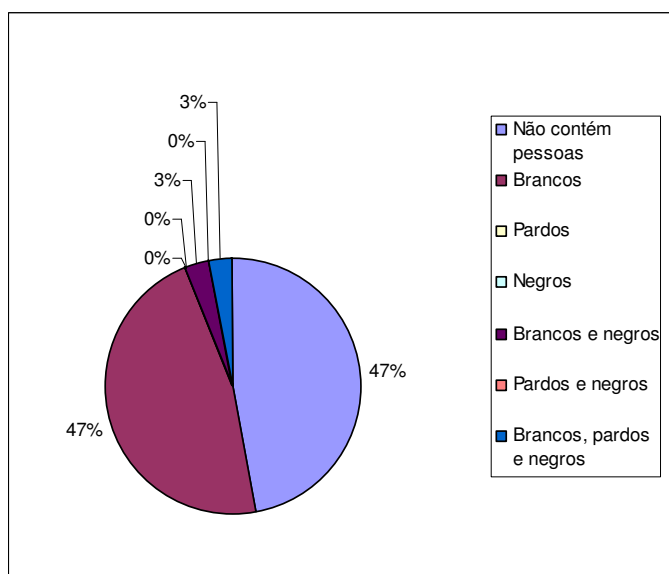


**Tabela XII - PROPAGANDAS DA REVISTA SEMANAL – 3ª EDIÇÃO – SETEMBRO DE 2005**

Não contém pessoas	15
Brancos	15
Pardos	0
Negros	0
Brancos e negros	1
Pardos e negros	0
Brancos, pardos e negros	1
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>

1

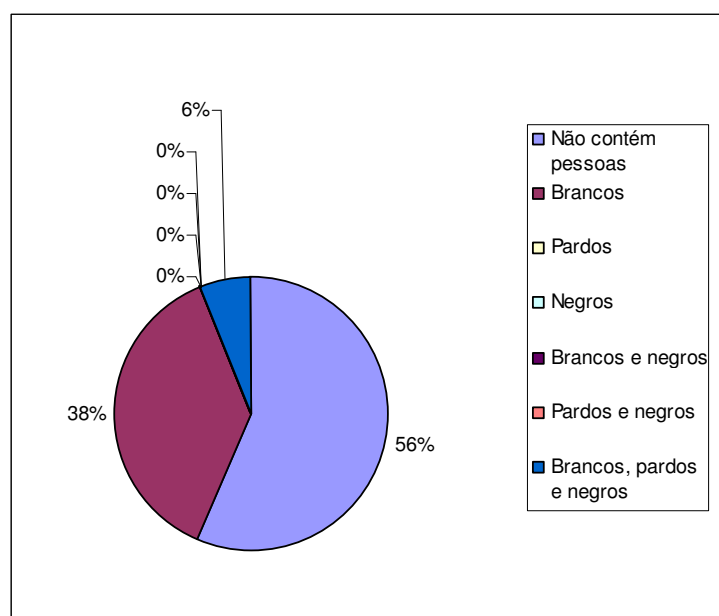
Gráfico XII



**Tabela XIII - PROPAGANDAS DA REVISTA SEMANAL – 4ª EDIÇÃO – SETEMBRO DE 2005**

Não contém pessoas	18
Branços	12
Pardos	0
Negros	0
Branços e negros	0
Pardos e negros	0
Branços, pardos e negros	2

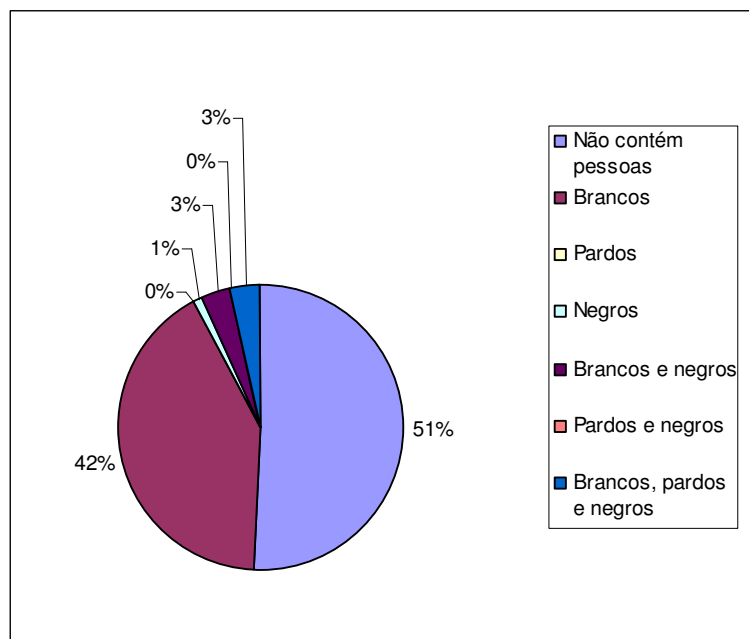
**Gráfico XIII**



**Tabela XIV - LEVANTAMENTO GERAL DAS PROPAGANDAS DA REVISTA SEMANAL 2ª, 3ª E 4ª EDIÇÕES – SET/2005**

Não contém pessoas	45
Branços	37
Pardos	0
Negros	1
Branços e negros	3
Pardos e negros	0
Branços, pardos e negros	3
<b>TOTAL</b>	<b>89</b>



**Gráfico XIV**

Com base nos dados fornecidos, os alunos expressaram suas opiniões que foram sintetizadas com as seguintes palavras:

- As edições mostram que metade da revista é utilizada para propagandas sem a representação humana;
- Os brancos são priorizados nas propagandas com representação humana, contendo mais de quarenta por cento do seu conteúdo;
- Atribui-se aos brancos um maior poder aquisitivo, o que pode ser evidenciado nas imagens que apresentam uma grande quantidade de pessoas, porém sem a menor preocupação de incluir os negros;
- Mesmo sendo politicamente correto, representações que demonstrem pessoas de “cores” distintas, não se tornam uma regra geral;
- O negro não é o público alvo das publicidades na Revista Veja, sua presença nas propagandas é pequena, mesmo somando todas as categorias em que eles aparecem (somente negros; brancos e negros; brancos, pardos e negros). O

resultado é de apenas sete por cento contra os quarenta e dois por cento dos brancos;

- Trata-se de uma revista voltada para a classe média / alta devido ao seu custo, o que demonstra indiretamente, que se acredita que as classes média e alta no Brasil têm uma cor predominante: a branca.

Além das tabelas e gráficos, os alunos apresentaram três imagens para demonstrar o que consideravam “problemas” em relação ao negro nas propagandas, que foram alvo de discussão e até polêmica na turma.

A primeira imagem apresentada era uma montagem com diversos olhos simbolizando a bandeira do Brasil. Uma bandeira onde quase não se encontravam faces negras. Isso incomodou o grupo que apresentava o trabalho, pois eles se perguntavam até que ponto esse realmente era o nosso país.

Figura I



Três componentes falaram:

- Professor, o nosso grupo contou oitenta e quatro rostos com olhos diferentes, porém só dois parecem ser de negros. (Wagner, 8ª série A, 04.10.2005, diário de campo)

- Colocando em porcentagem não chega a dois por cento! Achamos que esse não é o nosso Brasil.(Júlia, 8ª série A, 04.10.2005, diário de campo)

- Identificamos pelo menos quatro pessoas com traços orientais. Sabe o que isso significa? Se esse fosse o mapa do Brasil teríamos o dobro de japoneses e chineses em comparação aos negros. (Roberta, 8ª série A, 04.10.2005, diário de campo)

Todos os alunos concordaram com as observações e ficaram curiosos com a propaganda, dois deles comentaram:

- O texto da propaganda diz “você acha que a gente instalou tantas antenas, fibras ópticas e satélites para falar do passado?”, será que o negro não tem futuro? (Wagner, 8ª série A, 04.10.2005, diário de campo)

- Aparece um monte de tecnologias ao redor da frase, mas ao contrário do que tenta afirmar a propaganda, a julgar pela seleção de rostos, não parece ser para todos. (Júlia, 8ª série A, 04.10.2005, diário de campo)

Fiquei feliz com a escolha da ilustração e com a observação dos alunos, concordei com suas opiniões que demonstravam mais uma vez uma pequena participação dos negros nas propagandas, que poderiam reforçar a negatividade e a baixa auto-estima de suas identidades. Vislumbrei a oportunidade de utilizar esses questionamentos para confrontar com dados reais do Brasil, porém fui sincero e disse que desconhecia esses dados e precisaria pesquisá-los, mas que os traria na próxima aula.

A necessidade da busca de dados que expusessem as desigualdades existentes em nosso país me remeteu automaticamente a Freire (2004), que afirma que “não há ensino sem

pesquisa e pesquisa sem ensino” (p.29). Afinal, foram gastas algumas horas em busca de informações que fossem pertinentes e dessem, à nossa proposta de trabalho, a ancoragem social, que é a busca “do alargamento dos quadros de referência pelos quais compreendemos as relações entre conhecimento, pluralidade e poder” (CANEN & OLIVEIRA, 2002, p. 64). Não era, somente, o objetivo dessa atividade, sensibilizar os discentes para a pluralidade, mas fazê-los problematizar a construção das identidades e capacitá-los a identificar formas de estereótipos.

A segunda ilustração apresentada pelos alunos da 8ª série se refere a uma propaganda de carro, onde foram criados vários personagens para compor o cenário: uma mulher carregando um saco de compras, um homem branco de terno lendo o jornal, um garoto branco de skate realizando uma manobra, uma velhinha branca de bengala, uma pessoa fazendo a limpeza no alto do prédio com andaime e dois negros carregando uma vidraça.

FIGURA II

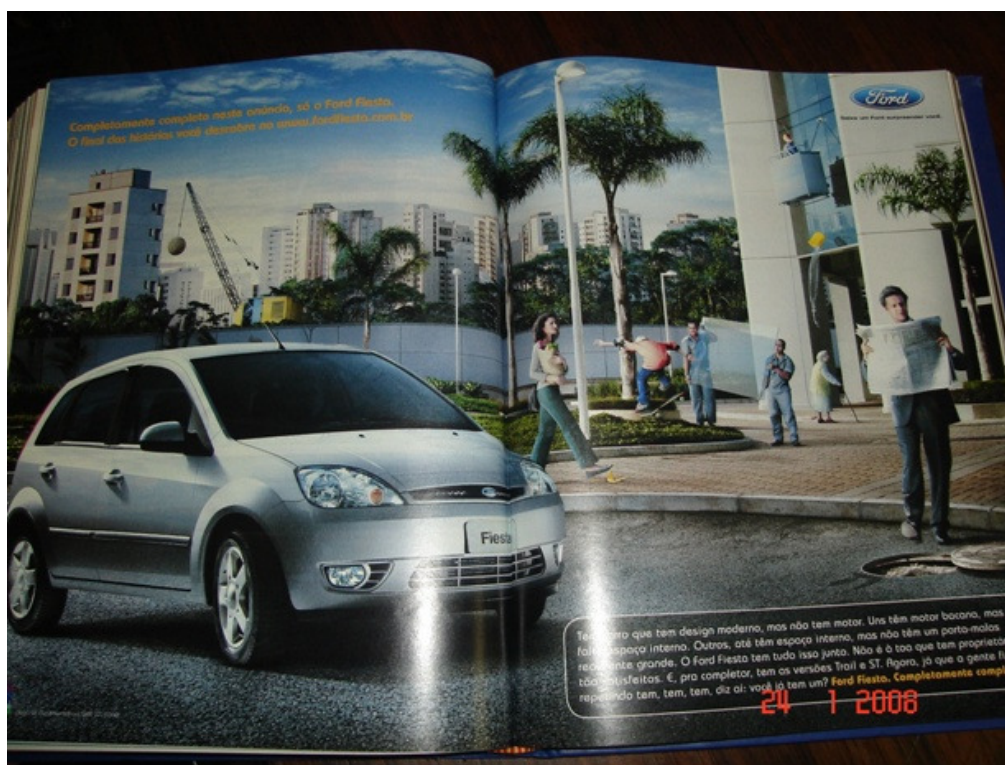


FIGURA III



Após um pequeno tempo de observação os comentários foram iniciados:

- Vê se eu ia carregar as compras com essa roupa! Era mais fácil o meu marido.

(Carol, 8ª série A, 04.10.2005, diário de campo)

- Os negros ficaram com o pior trabalho. . (Júlia, 8ª série A, 04.10.2005, diário de campo)

- Velhinha de bengala! Parece a velhinha do Piu-piu e Frajola! (Wagner 8ª série A, 04.10.2005, diário de campo)

- Quantas velhinhas nós conhecemos que usa bengala? (Maurício, 8ª série A, 04.10.2005, diário de campo)

- Coitado dos pretos ficam sempre com o pior trabalho (Roberta, 8ª série A, 04.10.2005, diário de campo)

- Eu queria ser o branco de terno. Ele é o que parece ser o mais rico! (Natan, 8ª série A, 04.10.2005, diário de campo)

Esse momento foi uma oportunidade ímpar, de acordo com o pensamento de Canen & Moreira (2001), pois chamou a atenção para o desenvolvimento de uma educação multicultural.

[...] um panorama que invade nosso cotidiano, evidenciando-se nos noticiários repletos de preconceitos, xenofobia e guerras, nos espaços virtuais, em que cada vez mais se difundem mensagens racistas e discriminatórias, bem como em qualquer local em que se expresse a face desumana do ódio, da exclusão ou do desprezo ao “outro”, percebido e tratado como diferente. (CANEN & MOREIRA, 2001, p. 15-16)

A partir dos comentários, foi possível desenvolver uma explicação sobre os congelamentos identitários, onde um marcador-mestre serve como ponto de referência e criam-se estereótipos ao redor de uma identidade: a pessoa idosa tem que usar bengala, o homem branco é o que usa o terno, a mulher é a que carrega as compras, o serviço braçal cabe aos negros e o jovem é o que pratica esporte. Essa propaganda acaba por reproduzir relações de poder, onde se estabelecem hierarquias e se transmite uma mensagem racista e discriminatória. Aproveitou-se, também, o comentário da aluna sobre o fato de que a pessoa que deveria carregar as compras seria o marido e não a mulher, para falar como as identidades são múltiplas, ou seja, que um indivíduo é formado por diversos marcadores identitários. A aluna também operava por estereótipos, desta vez ligados à identidade masculina. O diálogo estabelecido com a turma sobre como os papéis desempenhados são variáveis e a necessidade de evitar a criação de rótulos, estereótipos, fez desse ponto da atividade um momento muito enriquecedor, não só para eles, mas como para a minha formação. Nas palavras de Freire (2004) “a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca” (p.55).

Formulou-se uma rápida dinâmica onde deveriam pegar a cena da propaganda e inverter os papéis e as identidades dos personagens, sendo que a inversão que mais agradou à turma foi a seguinte: um senhor mais velho negro (sem bengala!), uma mulher branca andando de patins, um homem branco e outro pardo levando a vidraça, um branco com os cabelos ruivos carregando as compras e, por fim, uma mulher negra de *tailleur* lendo o jornal. De forma descontraída, os alunos foram alternando os papéis numa espécie de “jogo das identidades”, onde qualquer um poderia assumir outro papel, desfazendo assim a imagem de uma identidade monolítica e “autêntica” (MCLAREN, 2000). Por intermédio dessa dinâmica e do diálogo, foi possível alcançar uma hibridização discursiva (CANEN & OLIVEIRA, 2002), pois eles montaram uma linguagem que contemplava a diversidade e rompia com a essencialização da identidade, mostrando que cada indivíduo não possui um, mas diversos marcadores identitários.

FIGURA IV



A terceira imagem representava um silêncio, uma omissão da identidade. No caso era um grupo de jovens separados por um cordão de isolamento. Todos identificados como pessoas que gostam da “curtição” (mensagem do anúncio), por isso “merecem também ter um

computador Intel” capaz de reproduzir filmes, shows, músicas, entre outros. Porém, nenhum negro estava entre eles.

Os alunos, como um todo, falavam sobre essa exclusão, do direito de desejar, de ser incluído, mas uma aluna considerou “bobeira” e fez o seguinte comentário:

- Eu penso que não tem nenhum problema, tem que ter dinheiro e maioria dos negros não tem. (Raíssa, 8ª série A, 04.10.2005, diário de campo)

Rapidamente uma colega negra respondeu:

- Eu tenho dinheiro e não estou aí! (Vanessa, 8ª série A, 04.10.2005, diário de campo).

A outra retrucou:

- Você é uma exceção! (Raíssa, 8ª série A, 04.10.2005, diário de campo)

Após um breve silêncio, outro colega expressou-se:

- Se as exceções forem tratadas assim, sempre serão exceções (Maurício, 8ª série A, 04.10.2005, diário de campo).

Nesse momento, lembrou-se aos alunos que existem diferenças de opiniões, mas é necessário conversar, estabelecer um diálogo, e que a proposta era justamente essa.

A turma se portou muito bem e a menina negra falou sobre a trajetória da sua família, narrando que se sentia incomodada, pois em determinadas situações ela parecia ser diferente. Colocou ainda, que propagandas como essa a deixava desconfortável. Depois dessa explicação, a colega pediu desculpas e disse que não era esse o seu intuito.

Esse diálogo inusitado se mostrou relevante, pois entrar em contato com o outro, trocar experiências de vida, partilhar histórias pessoais demonstram ser um caminho promissor para o que Candau & Moreira (2003) denominam de reconhecimento da problemática, ao invés de silenciar um problema, refletir sobre ele e ser capaz de questionar e trabalhar os incidentes críticos para evitar a negação do outro ou revelar conteúdos



discriminadores. Além disso, demonstrou o cuidado que se deve ter com os discursos existentes, que estão inseridos na mídia, nos livros, no cotidiano, ou seja, em diferentes espaços.

o Outro não somente deixa, às vezes de ser um agente histórico, como também com frequência é definido dentro de teorias totalizantes e universalistas que criam um sujeito transcendental racional branco, homem e eurocêntrico, que ocupa os centros do poder enquanto ao mesmo tempo parece existir fora do tempo. (GIROUX, 1999, p.136).

Procurou-se também, lembrar a turma, que ser diferente não era um problema e que a igualdade deveria ser almejada numa perspectiva de inserção de direitos, onde não haja injustiças sociais e favorecimentos em detrimento de outros. Além do mais, foi possível refletir sobre como é vital a inserção dos conteúdos ao contexto histórico e sobre a importância de se trabalhar em sala a relação entre a classe social e a identidade racial. Afinal, qual o motivo da associação entre negros e pobreza? Por que isto ocorre? São assuntos que devem ser contemplados em sala, pois conforme Candau & Moreira (2003) “é importante salientar que o caráter dialético da relação entre esses dois tipos de discriminação, o que faz com que um não possa ser reduzido ao outro” (p.163)

Para finalizar a aula, foi sugerido que, para o encontro seguinte, o trabalho fosse realizado com a propaganda da Intel, algo parecido com o que havia sido feito anteriormente, invertendo os papéis, só que ao invés de personagens fictícios, a imagem seria formada pelos jovens da própria turma e seria elaborada com uma foto de todos, com um cartaz na mão, onde estaria escrito, ao invés de “eu mereço Intel”, uma outra mensagem baseada na aula. Lembrou-se o acordado que era de trazer mais dados sobre a desigualdade no Brasil.

Dois dias depois, era dia de nova aula para a 8ª série e ficou evidente a expectativa dos alunos, que disseram que tinham até feito campanha na sala pelas frases. Solicitou-se que explanassem para os colegas as frases que elaboraram, depois foram postas no quadro para a

realização de uma votação, sendo a escolhida: “Nós merecemos estar juntos respeitando as diferenças”. O resultado foi muito bem recebido por todo o grupo, algumas meninas trataram de escrever a frase num cartaz e uma foto foi providenciada.

O último passo foi uma explanação sobre os dados que pesquisei para confrontar as observações feitas em sala com a realidade do Brasil, servindo como base as informações divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Censo 2000 (IBGE, 2002), que continha informações sobre os 5.507 municípios brasileiros quanto a cor/raça (expressão usada pelo IBGE) da população e a Pesquisa Mensal de Emprego de março de 2004 (IBGE, 2004), que apontava para a existência das desigualdades raciais. A evidência desses dados vai ao encontro de uma das idéias defendidas por Candau & Moreira (op. cit.), para desenvolver o combate à discriminação e ao racismo no cotidiano escolar, que é a necessidade de “questionar os lugares comuns, as leituras hegemônicas da nossa cultura e de suas características, assim como das relações entre os diferentes grupos sociais e étnicos, constitui outro aspecto que carece discutir e aprofundar” (p.167). Desse modo, ao apresentar o material divulgado pelo IBGE, estaria contribuindo para uma formação crítica das relações raciais em nosso país. Num de seus trabalhos Oliveira (1999) salienta que

A questão racial, no cotidiano escolar, só pode ser resolvida, partindo da compreensão da condição do negro no ambiente próximo e remoto, como invenção social dos homens, Não se trata de elevar a auto-estima dos alunos afro-descendentes através de discursos pouco convincentes, mas, a meu ver, trata-se de desenvolver um trabalho junto às escolas por meio do qual os seus usuários e profissionais tomem consciência da sua condição, quer seja de excluídos, quer seja de excludentes, provocando alteração da convivência social no contexto escolar, com vistas a uma interação inter-racial fraterna na sociedade em geral. (p.13).

No Censo 2000, os resultados apontavam para um aumento das pessoas que se declararam de cor preta (4,17%) em comparação com a branca (2,12%) e a parda (0,53%). Ressaltou-se ainda, que o censo, ao analisar os resultados censitários de 1991 e 2000,

comentava que aumentou o número de pessoas que se declaravam negras e diminuiu o número de pessoas que se identificavam como pardas, e que, portanto, poderia estar ocorrendo uma mudança identitária quanto à autoclassificação das pessoas.

Tais dados embasaram uma discussão sobre o preconceito e a assimilação como formas de submissão, onde procurei por em prática as palavras de Crochík (2006).

[...] devemos nos ater, inicialmente, tanto às explicações psicanalíticas sobre as modificações a que todos os indivíduos devem se submeter para poder pensar, quanto ao invólucro pretensamente racional que os preconceituosos dão às suas teses (p.30).

Por conseguinte, o espaço da aula demonstrou-se uma excelente oportunidade para explicar a construção de conceitos como o racismo, o darwinismo social e a eugenia, que foram desenvolvidos ao longo da história.

Solicitou-se nesse momento, que através da história, buscassem respostas para entender porque era difícil para muitas pessoas se assumirem como negras. Boa parte dos alunos fez referência à escravidão e às precárias condições políticas e sociais que a população negra foi obrigada a enfrentar. Lembrou-se aos alunos da quantidade de negros que vieram para o Brasil, maior receptor da diáspora africana, (cinco milhões). Reforçou-se a precariedade das políticas públicas em mudar esse quadro social e a de conversar como essa visão monocultural beneficiava determinados grupos ao longo da história, mercadores de escravos, grandes agricultores, donos das minas, políticos, entre outros.

Para evidenciar como esses fatos corroboraram para marginalizar o negro em nossa sociedade, foram apresentados dados da Pesquisa mensal de emprego (PME), de março de 2004 (Tabela XV), fornecidos pelo IBGE, que se baseou no estudo de seis regiões metropolitanas, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, para confirmar a existência das desigualdades raciais no Brasil. Esse estudo demonstra como

se compõe a população ativa, que está trabalhando, nessas regiões e pode se constatar que 55,6% eram de pessoas brancas, 33,9% pardas e 8,5% preto.

**Tabela XV – Pessoas com 10 anos ou mais de idade, nas Regiões Metropolitanas, e percentuais por cor ou raça**

	Total	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
Total	37.294.127	2.846.567	2.682.204	3.830.986	9.609.579	15.172.194	3.152.596
Branca	56,5	27,1	13,0	47,4	56,0	65,7	88,1
Preta	8,5	2,9	21,8	7,6	11,4	6,0	6,8
Amarela	1,0	0,6	0,3	0,1	0,1	2,1	0,1
Parda	33,9	69,4	64,8	44,8	32,3	26,2	4,9
Indígena	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1

Fonte: Pesquisa Mensal de Emprego – PME – março de 2004

Esse estudo ainda demonstrou que os brancos ganham mais (R\$ 6,52/hora) do que os pretos e pardos (R\$ 3,18/hora), sendo que na região metropolitana de Salvador o quadro se agrava, pois 80% da população são considerados negros, porém os melhores cargos são ocupados pelos homens brancos que ganham mais (R\$ 7,16/hora), depois a mulheres brancas (R\$ 5,69/hora), seguida, como uma grande diferença, dos homens negros ou pardos (R\$ 3,69/h) e, por fim, as mulheres negras ou pardas (R\$ 2,78/hora).

### 5.1.2 REFLEXÕES SOBRE A REVISTA MENSAL FEMININA

Assim como a atividade da 8ª série, foram reservados para a 6ª série dois tempos para que os alunos apresentassem as conclusões de seus trabalhos e para debater-se os assuntos expostos. O grupo, composto por cinco meninas, esclareceu que a revista tinha, como público alvo, adolescentes e jovens do sexo feminino, ou seja, tratava-se de uma revista feminina que abordava assuntos como beleza, comportamento, sexo e moda. Depois, apresentaram para a turma duas tabelas (Tabelas XVI e XVII) e o gráfico XV, que foram elaborados a partir da edição mensal de setembro:

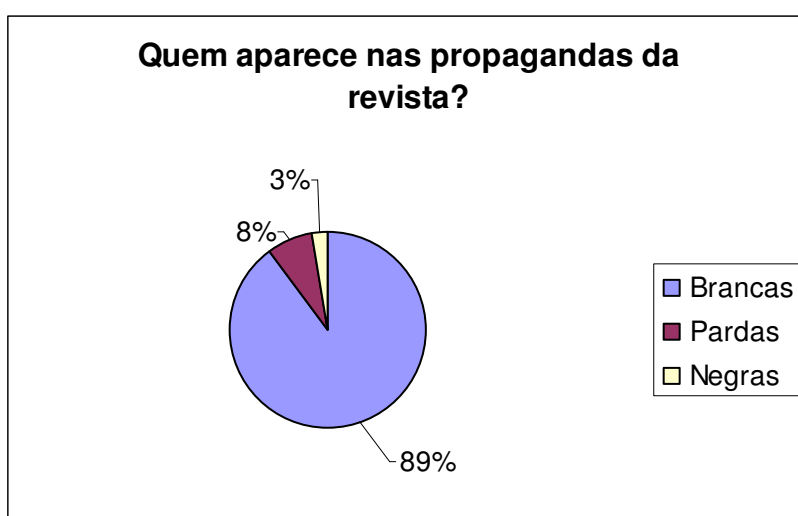
**Tabela XVI - PROPAGANDAS DA REVISTA MENSAL FEMININA – SETEMBRO DE 2005**

Propagandas	25
Cosméticos	6
Sapatos	1
Absorventes	1
Lingerie	3
Roupas	9
Televisão	2

**Tabela XVII - QUANTIDADE DE PESSOAS QUE APARECEM NA PROPAGANDA DA REVISTA SEMANAL FEMININA – SETEMBRO DE 2005**

Pessoas	39
Branças	35
Pardas	3
Negra	1

**Gráfico XV**



Após a exposição dos cartazes com as informações, os alunos fizeram as seguintes considerações:

- A revista está voltada para adolescentes de classe média e alta, pois o seu conteúdo e as propagandas não tratavam da realidade de pessoas pobres e os produtos de consumo não eram baratos;
- As adolescentes que são demonstradas nas propagandas são em sua grande maioria brancas (89%);
- Somente uma propaganda, calça jeans do Canal da Mancha tinha uma modelo negra jogando entre máquinas de *flippers* (3%);
- As mulheres pardas apareceram entre as brancas, com exceção de uma propaganda de biquíni onde uma jovem de cor parda se destacava deitada na praia.

Diante das explicações, muitas meninas da turma disseram que nunca tinha reparado neste assunto e somente com a proposta de análise em sala é que começaram a pensar no assunto:

- Professor na minha família só tem gente branca e aqui na escola quase não tem pessoas pretas. Eu nunca me dei conta disso. (Janice, 6<sup>a</sup> série A, 03.10.2005, diário de campo)

- Desse jeito, “tipo” (gíria) parece que não tem negra com dinheiro. (Clara, 6<sup>a</sup> série A, 03.10.2005, diário de campo).

- E mesmo tendo dinheiro não acham interessante que elas apareçam ( João, 6<sup>a</sup> série A, 03.10.2005, diário de campo)

- Parece que negro não tem é vez nessa e em muitas revistas. (Marcelo, 6<sup>a</sup> série A, 03.10.2005, diário de campo)

- Por que só gente branca? (Mônica, 6<sup>a</sup> série A, 03.10.2005, diário de campo)

Foi perguntado à turma como se sentiria uma jovem negra ao ler a revista e todos falaram que ela não se sentiria bem. Então, indaguei se isso seria uma forma de exclusão ou não e, sem nenhuma restrição, eles afirmaram que se tratava de uma exclusão.

Nesse momento, eu estava caminhando ao encontro das idéias de Giroux (1999), pois

Na verdade, os educadores críticos precisam afastar suas análises e práticas pedagógicas de um encontro exótico ou supostamente objetivo com grupos marginais e levantar mais questões com respeito à maneira pelo qual o self dominante está sempre presente na construção das margens. (p. 140)

Os discentes estavam percebendo que existem formas sutis que ajudam a privilegiar determinadas identidades e marginalizar outras, e que isso era prejudicial à imagem das pessoas que não eram contempladas, conforme afirma Kellner (2000).

A ideologia pressupõe que "eu" sou a norma, que todos são como eu, que qualquer coisa diferente ou outra não é normal. Para a ideologia, porém, o "eu", a posição da qual a ideologia fala, é (geralmente) a do branco masculino, ocidental, de classe média ou superior; são posições que vêm raças, classes, grupos e sexos diferentes dos seus como secundários, derivativos, inferiores e subservientes (p.83).

Conversou-se com eles sobre os padrões de beleza europeus que serviam de base em nosso país e nas Américas, indagando qual era a modelo brasileira que fazia sucesso no mundo todo e a resposta veio rápida: Gisele Bündchen. Porém, o seu padrão de beleza atendia aos padrões da Europa, bem como o seu sobrenome. Como prova de que determinados padrões culturais acabam por inferiorizar os outros, aponte para o meu cabelo e perguntei:

- Como é o meu cabelo?

Houve alguns risinhos e alguns alunos disseram:

- Ele é preto e crespo. (Mônica, 6ª série A, 03.10.2005, diário de campo)

- Ele é meio "ruinzinho". (Clara, 6ª série A, 03.10.2005, diário de campo).

- O seu cabelo é do tipo seco, professor. (Fabrícia, 6ª série A, 03.10.2005, diário de campo).

Apontei para o cabelo de uma aluna e fiz a mesma pergunta sobre o cabelo dela, então responderam:

- O cabelo dela é loiro! (Fabrícia, 6ª série A, 03.10.2005, diário de campo).

- Ela tem o cabelo normal. (Janice, 6ª série A, 03.10.2005, diário de campo).

- O cabelo dela é lindo. (Clara, 6ª série A, 03.10.2005, diário de campo).

- Pô... Professor você escolheu um dos melhores cabelos da sala! (Paulo, 6ª série A, 03.10.2005, diário de campo).

Foi um momento oportuno para demonstrar que não existem cabelos normais porque, neste caso, os cabelos dos outros seriam anormais. Explicou-se que isso era uma atribuição de valor centrada em padrões europeus que elegiam o branco como exemplo e me referi ao texto de Gomes (2003), que explica o corpo como expressão da identidade negra e que demonstra que, na medida em que ele é tratado como diferente, o seu cabelo não é visto como normal, o que acaba por prejudicar a sua identidade, inferiorizá-la, pois para muitos povos africanos o cabelo tinha um significado social que poderia indicar o interesse em namorar alguém, estar de luto ou triste.

Durante essa explicação um aluno, Junior, que estava com a revista na mão, tinha levantado o braço duas vezes para falar, indagou-se, então, o que ele queria:

- André, olha o que tem aqui na revista!

A revista tinha uma enquête que perguntava aos leitores qual era a sua capa favorita, mostrando as capas de setembro de 2004 até julho de 2005 e nenhuma delas tinha uma negra ou negro. Virando a página, ainda constatei que a mesma pesquisa de opinião era realizada com as principais seções da revista, indagando qual foi a melhor matéria durante o período de setembro de 2004 a agosto de 2005. Todas foram mostradas em fotos reduzidas e em



nenhuma delas, tinha sequer uma negra ou negro! Agradei ao Junior e deixei que a revista fosse passando de mão em mão para que os alunos observassem as imagens das enquêtes.

Dessa vez alguns alunos, ao invés da surpresa, demonstraram indignação:

- Pegou pesado! Onze meses de revista e nenhuma imagem de negro nos principais assuntos! ( Paulo, 6ª série A, 03.10.2005, diário de campo).

- Estão tratando o negro como alienígena. (Mônica, 6ª série A, 03.10.2005, diário de campo)

- Professor, isso já está parecendo discriminação e preconceito. (Janice, 6ª série A, 03.10.2005, diário de campo).

Segundo Candau (2003) “é importante promover processos educacionais que possibilitem identificar e desconstruir nossas suposições, em geral implícitas, que não nos permitem uma aproximação aberta da realidade dos *outros*” (p.92). Torna-se também de grande relevância para que o aluno negro saiba reconhecer possíveis estereótipos e não se deixe inferiorizar, nas palavras de Brooke (2002), uma estratégia de sobrevivência.

Nesse caso, os alunos estavam manuseando algo que pertence ao seu cotidiano, principalmente das meninas, e que de forma indireta não as aproximavam da identidade negra e nem as faziam pensar sobre essa problemática. Porém, o desenrolar dessa atividade estava proporcionando à turma questionar a ausência da referência aos negros e pardos, demonstrando a existência de práticas excludentes que marginalizavam indivíduos que procurassem se identificar com outros grupos que não fossem a identidade branca.

Aproveitou-se para mostrar, aos alunos, que o conceito de identidade é provisório e mutável, um processo de construção. Indagou-se o que fazia com que uma pessoa fosse considerada branca ou preta. A maioria apontou para a questão da cor e que os negros tinham a sua origem na África.

Foi lembrado então, o aspecto de como a cor é relativa para definir uma identidade e a ausência de aspectos culturais e históricos presentes nesse discurso, como exemplo foi tomado a minha figura sendo perguntado se eu era branco ou negro. Alguns disseram; branco e, a maioria, disse que eu era pardo. Porém respondi:

- Minha tataravó materna era escrava, minha avó materna também era negra e o meu avô paterno negro, então, o que sou?

Alguns disseram:

- Então você é negro, professor!

Mas respondi:

- Meu avô materno era português e minha bisavó paterna era filha de italianos e casou com um italiano. E agora o que sou?

Os alunos começaram a rir e disseram que não sabiam. Conversou-se sobre a transitoriedade da identidade que não é só uma questão biológica, mas também de pertencimento cultural e que me considerava mais negro do que branco, mas apontei vários outros marcadores que compunham a minha identidade, tais como masculino, heterossexual, carioca, católico. Aproveitou-se para relembrar um conteúdo dado no trimestre passado sobre a formação da Europa mostrando como esse continente era composto por grupos diferentes não só em termos de origem, mas como de valores: ostrogodos, burgúndios, francos, suevos, visigodos, anglo-saxões, vândalos. E que, mais tarde, eles formariam uma rede complexa que contribuiria para formar diversas nações européias. Nesse caso, o que hoje se configura como branco, também é muito relativo, pois não se trata de uma identidade sólida, mas forjada, pois se constitui não pelo simples fato de se ter nascido num lugar, mas sim por um processo longo, de séculos, entre vários povos, sendo assim, o que se denomina branco em Portugal, não é o mesmo do que o da Escandinávia, e muito menos o branco dos Estados Unidos.

Essa fase final foi muito importante, pois foi possível por em prática o que Canen & Moreira (2001) afirmam ao desenvolver uma proposta de educação multicultural: que as culturas são todas incompletas e, por isso, é preciso “que se levante ao máximo a consciência da incompletude recíproca, por meio do engajamento em diálogos que se desenvolvam com um pé em uma cultura e o outro na outra” (p.40), dando ênfase que somos portadores de identidades múltiplas e híbridas. A ancoragem social serviu para aproximar o conteúdo, dado em sala de aula, sobre povos bárbaros e formação das nações européias, para uma realidade concreta que é a complexidade e a transitoriedade da identidade branca, produzindo assim, de acordo com Canen (2006), um questionamento do que significa ser branco. Segundo McLaren (2000), uma das propostas do multiculturalismo seria desconstruir a “condição branca”, o que não representa uma guerra ou oposição aos portadores de identidade branca, mas sim contra uma prática que “gerou negação, a desagregação e a destruição tão devastadoras de outras raças” (p.238). Nesse sentido, a educação multicultural deve ser uma ponte de reflexão entre opressores e oprimidos, almejando formações identitárias que suplantem discursos essencializados e discriminatórios.

É válido ressaltar que não se fez apologia para que parassem de ler a revista, mas que não poderiam esquecer o “alerta” que se descobriu, analisando o seu conteúdo.

## **5.2 PRODUTOS DE ESTÉTICA E HIGIENE PESSOAL NAS PRATELEIRAS DO SUPERMERCADO: QUAL É A COR DOS SEUS GENES?**

A discriminação racial tem formas distintas de se expressar, sendo que sua atuação se dá, muitas vezes, de forma velada, sendo infelizmente um mal que o tempo e a ciência não conseguiram apagar conforme constata Lobo (2004, p.80),

Em primeiro lugar, é preciso dizer que as teorias do racismo, antes tão explícitas nos discursos competentes, foram banidas por novas

comprovações da ciência e, pelo menos, não se tem mais a imagem onírica da ausência do preconceito racial na sociedade brasileira. Não é mais nem cientificamente verdadeiro, nem politicamente correto utilizar a noção de raça para justificar as diferenças. O que não significa que a iniquidade do preconceito, sob formas mais ou menos veladas, tenha deixado de existir – prática que nenhum discurso politicamente correto conseguiu até hoje combater com eficácia.

Um dos aspectos que merecem atenção, de acordo com Gomes (2002), são as nuances em torno da questão racial, como “as formas simbólicas por meio das quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar” (p.40). Tais temáticas, conforme a referida autora, não são contempladas na escola, porém merecem um estudo mais profundo, como é o caso do corpo e o cabelo do negro: “Na instituição escolar, assim como na sociedade, nós comunicamo-nos por meio do corpo. Um corpo que é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história” (Gomes, 2002, p. 101). Nesse sentido, se esse corpo é visto de forma negativa, se o cabelo do sujeito é tratado como algo “ruim”, que construção de identidade terá? No caso do aluno, que prejuízos pode trazer essa construção negativa para a sua auto-estima?

Não foram poucas às vezes em que me indaguei sobre a beleza do meu cabelo quando freqüentava uma escola particular, onde a maioria dos alunos eram brancos e quando ouvia meninas dizendo “olha que cabelo liso lindo!”. Na condição de professor, também tive a infeliz oportunidade de presenciar brincadeiras pejorativas relacionadas à cor ou ao cabelo do negro: “Ele nem precisa ir à praia, pois já é preto!”, “O cabelo dele é igual ao Assolan”, ou, “Ainda bem que o meu cabelo é bom”. Mesmo repreendendo os autores dessas frases, sentia que isso interrompia uma prática discriminatória que acabava por gerar mal-estar ao seu destinatário, porém tinha a certeza absoluta de que essa minha postura, por si só, não alteraria essa realidade, apenas a amenizava, temporariamente.

Pensar numa prática cultural que enfrentasse essa realidade foi uma motivação, mas acima de tudo, um desafio. Um caminho encontrado foi dentro da proposta de Kellner (1997),

que sugere uma leitura crítica dos anúncios, alertando sobre a produção de estereótipos nos meios publicitários e mostrando que uma embalagem, às vezes, custa mais do que o seu produto.

Quando se considera que uma quantia igual de dinheiro é gasta no design, na embalagem, no marketing e na exibição do produto, podemos compreender que uma quantia prodigiosa de dinheiro é gasta com publicidade e marketing. Por exemplo, apenas oito centavos de um dólar gastos na produção de cosméticos vai para o pagamento de ingredientes; o resto vai para embalagem, promoção e marketing (Goldman, 1987, p. 697). (KELLNER, 1997, p. 128).

Diante de tais fatos, tornou-se evidente que analisar os rótulos, as embalagens e as propagandas contidas nos produtos de estética e higiene pessoal seriam uma boa opção, afinal, procuramos comprar de acordo com as nossas necessidades e, também, a partir de nossa identificação com o produto, quer seja pelo que promete ou pela imagem de sua propaganda escrita e visual, que nos seduz.

Segundo Libâneo (2003), a educação não ocorre somente na escola, mas por meio dos meios de comunicação, na rua, nos sindicatos, entre outros espaços, porém a instituição escolar funciona como um lugar privilegiado para que o discente aprenda a lidar com as diversas fontes de informação, tais como o livro didático, a televisão e a internet, adquirindo “os elementos cognitivos para analisar criticamente essa informação e dar-lhe um significado pessoal” (p.25).

Baseando-se nesses pressupostos teóricos, formulou-se uma proposta de trabalho onde formar-se-ia um grupo com alguns alunos das turmas de 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, que fariam uma espécie de pesquisa de campo, na qual iriam a um grande supermercado próximo da escola e colheriam dados sobre os produtos de estética e higiene pessoal que estavam expostos nas prateleiras. Em seguida, num horário pré-determinado, extra-classe, se reuniriam para

compartilhar as anotações de cada um e desenvolveriam suas conclusões. Posteriormente, se tornariam divulgadores do resultado de seus estudos nas turmas de 5ª a 8ª séries.

O início dessa atividade foi no mês de outubro e contou com a adesão do professor de Ciências, que utilizou uma de suas aulas para falar em todas as turmas do Ensino Fundamental II sobre o significado da pigmentação na pele e suas diferentes tonalidades, bem como sobre a importância dos genes para a humanidade e a sua imutabilidade, ou seja, não há diferenças físicas reais entre os homens. O professor reafirmava, assim, a inexistência de raça como fator de distinção biológica entre os homens e mulheres e reafirmava que, para a ciência, não existe cabelo bom ou ruim. Enquanto isso, usei, também, um tempo de aula, para indagar aos alunos sobre os padrões de beleza em nosso país, evidenciando a influência do modelo europeu para qualificar o que seria ou não belo. Essa articulação entre professores, Ciências e História, vai ao encontro de uma educação multicultural, pois “o trabalho interdisciplinar e integrado pode oferecer possibilidades ricas para essa perspectiva, destacando temas a serem trabalhados para além das fronteiras disciplinares, em uma visão multicultural que perpassa os diversos conteúdos curriculares” (CANEN, 2006, p. 45).

Antes da visita ao supermercado, foi realizada uma reunião com os voluntários para a atividade extra-classe, cinco alunos das sextas séries e seis alunos das oitavas séries. Também, em termos de presença docente, além da minha, houve, como dito, a participação do professor de ciências, que ficou responsável por acompanhar o grupo. Solicitamos aos alunos que analisassem os rótulos dos diversos produtos de estética e beleza que encontrassem em casa, tais como shampoo, sabonete, cremes de cabelo, desodorantes, entre outros, como uma forma de pré-exercício.

Após a visita ao supermercado, nos reunimos na escola, fora do horário escolar, para avaliarmos os dados que foram obtidos com na atividade. Vários registros se mostraram

interessantes para pensar como se estabelecem padrões na publicidade que privilegiam a identidade branca em detrimento da negra:

“Equilíbrio e brilho para cabelos normais. Este produto é um creme para hidratação, tendo como modelo uma mulher loira.” (Katrina – 8ª série B).

“Apenas um produto para bebês apresentava foto de uma criança negra e ela estava acompanhada de outra branca.” (Rafaele – 6ª série B).

“Produtos infantis mostram, em quase sua totalidade, crianças brancas, geralmente loiras de olhos claros.” (Adriana – 6ª série A)

“Muitos produtos para negros apresentam as cores marrom e laranja, enquanto para outros são coloridos.” (Mônica – 6ª série B)

“Seda guaraná e Feel free são para cabelos “normais”, com figura de mulheres de cabelos lisos” (Rogério – 8ª série A)

“O próprio encarte do mercado mostra uma criança branca, loira, de cabelos lisos e olhos claros. Cadê o negro?” (Anderson – 6ª A).

“Nas prateleiras tinha uma propaganda da Dove, que falava de um teste com mulheres, todas brancas” (Jane – 8ª A).

Diante das evidências, o grupo conversou sobre a dificuldade do negro em ter a sua imagem valorizada e as suas conclusões caminharam no sentido apontado por Kellner (2001, p. 318) de que “tais imagens simbólicas na propaganda tentam criar uma associação entre os produtos oferecidos e certas características socialmente desejáveis e significativas, a fim de produzir a impressão de que é possível vir a ser certo tipo de pessoa”, ou seja, as propagandas contidas nos produtos de estética e higiene pessoal não contemplavam o negro e promoviam a identidade branca e seus fenótipos.

Para que os alunos envolvidos diretamente nessa atividade pudessem divulgar os dados de seus trabalhos nas turmas, optou-se por estruturar uma dinâmica, seguida

posteriormente da explanação sobre o que os discentes haviam encontrado ao visitarem o supermercado, conforme o roteiro a seguir:

- a) Dividir os alunos em quartetos.
- b) Para cada grupo dar uma palavra (normal, seco, danificado, sem vida, opaco...) e pedir para não comentar com os outros grupos.
- c) Dizer que cada grupo tem dois minutos para fazer duas frases utilizando a palavra.
- d) Pedir que um representante de cada grupo faça a leitura de suas frases em voz alta para toda a turma;
- e) Depois, mostrar os dados obtidos em forma de quadro para questionar a nomenclatura dada aos cabelos.

#### QUADRO IV - O QUE SE LÊ NO RÓTULO DE UM SHAMPOO

CAPIVIDA	MONANGE	PANTENE PRO-V	DOVE
NORMAL	NORMAL	NORMAL	NORMAL
SECO OPACO DANIFICADO	DANIFICADO SEM VIDA	RESSECADO	SECO DANIFICADO

- f) Indagar aos grupos: “Se existe cabelo normal, então existe cabelo anormal?”, “O que é um cabelo sem vida? Esse tipo de cabelo morreu? Cabelo tem vida?”, “Se essas representações não seguem um modelo científico, o que significam, então?”.
- g) Orientar sobre os padrões de beleza europeus que norteiam o nosso imaginário, começar a questionar os critérios de beleza e relativizá-los.



- h) Expor os outros dados obtidos no trabalho desenvolvido no supermercado e fomentar um debate construtivo entre os alunos que valorize as diferenças e respeite a diversidade.

De acordo com Gomes (2002), o cabelo e a cor da pele são os “sinais mais visíveis da diferença racial e possuidores de uma forte dimensão simbólica” (p.49) em sociedades cuja questão racial se apresenta como um dos elementos estruturantes das relações sociais de poder. Portanto, adotar na escola estratégias multiculturais que possam se opor à inferiorização da identidade negra é um passo muito importante para os jovens que se encontram em fase de formação e consolidação dos seus valores. A respeito da relevância de trabalho que sensibilize para as diferenças identitárias, Canen & Canen (2005, p.55) comentam

Argumentamos, novamente, que mais do que assegurar a representatividade numérica dessas identidades, há que se fomentar estratégias organizacionais que desenvolvam o respeito, a compreensão e a valorização da pluralidade cultural e de identidades diversas, no âmbito das organizações.

O cotidiano escolar é um espaço onde o jovem passa boa parte de seu tempo e um lugar privilegiado para o estabelecimento de relações sociais, sendo de grande relevância o estabelecimento de estratégias e práticas culturais que “possam estimular dinâmicas de relacionamento, de reconhecimento mútuo, aceitação e valorização do “outro”, diálogo intercultural, de modo a favorecer a construção do autoconceito e uma auto-estima positivos em todos” (CANDAU & MOREIRA, 2003, p.165).

Trabalhar com assuntos que são externos à escola, tais como produtos de estética e higiene pessoal, torna-se um elemento vital para uma instituição que acredita que a sua função não é ensinar o conhecimento por si mesmo, mas sim de promover uma visão em que os saberes devem servir como modo de interação do educando com a sua realidade, fornecendo-

lhes mecanismos para que interprete e altere o próprio mundo (FREIRE, 2004). Tal visão possibilita, aos discentes, a construção de uma perspectiva crítica que contemple a diversidade cultural e lhes ajude a se posicionarem diante da produção de estereótipos.

### **5.3 O HAITI É AQUI, O HAITI NÃO É AQUI**

De acordo com Nikitiuk (1996), “a história escrita apreende o que é vivo, carrega visões do mundo, configura expressões dos indivíduos, carrega aspirações de grupos sociais, organiza e faz sínteses, nunca será neutra” (p.15). Cabe, pois, ao historiador e, também, ao docente de História, usar o ensino para mostrar, aos seus alunos, as múltiplas possibilidades de construção identitária possíveis, bem como ajudá-los a entender que a história, longe de ser neutra, é um campo atravessado por ideologias e visões de mundo. Portanto, quando se conta uma história, pode-se estar privilegiando um determinado ponto de vista e beneficiando um grupo social e, em contrapartida, prejudicando e excluindo outros. O enfrentamento do docente que se compromete com práticas multiculturais é justamente romper a unilateralidade da história que está entranhada com o etnocentrismo e a monocultura.

Segundo Mattos (2003), um dos déficits na formação dos professores de História para que o seu ensino possa lutar contra a discriminação racial no Brasil é a ausência de “historicizar o processo de racialização dos negros nas Américas, em suas relações com a memória da escravidão e suas implicações, em termos de definição de direitos civis, nos países do continente” (p.135). Ou seja, se faz necessário utilizar a história para compreender o processo em que o negro foi constituído nas Américas, interagindo com a memória da escravidão e a sua exclusão ou depreciação diante dos direitos civis nos países do nosso continente. Por conseguinte, se existe a necessidade dessa temática para entender os meandros

do racismo que assola as sociedades americanas, também urge desenvolver essa temática dentro da sala de aula, com nossos discentes.

Pensando na proposta de articular dois países distintos, mas que sofreram com a escravidão, tentando traçar suas singularidades e pontos em comum, foi apresentada, para os alunos da sétima série, a música “Haiti”, por fazer justamente um paralelo entre esse país e o Brasil, tendo como base a própria situação do negro. Apesar de a escola ter duas sétimas séries, como dito anteriormente, optou-se por representar a experiência obtida com a turma B para servir como exemplo, mas faz-se a ressalva que a turma A também realizou essa atividade com resultados semelhantes e positivos.

O primeiro passo, antes da música, foi iniciado no dia 26 de setembro de 2005, quando havia utilizado um tempo de aula para uma contextualização histórica do processo de escravidão no Haiti. Nessa tarefa, selecionamos, como tópicos principais do conteúdo: a colônia francesa do Caribe que se tornou o maior produtor mundial de açúcar; os escravos africanos e a submissão da exploração desmedida; a revolta dos escravos; a abolição da escravatura e a independência do Haiti; a repressão estrangeira e o arrasamento da economia haitiana; possíveis semelhanças com o Brasil.

No dia seguinte, os alunos receberam o papel com a letra da música e foram orientados a destacar os trechos que lhes chamassem mais atenção, conforme iam ouvindo a canção. Depois, pedi que comentassem o que acharam mais relevante.

O trecho “Dando porrada na nuca de malandros pretos, de ladrões mulatos e outros quase brancos tratados como pretos” foi o que causou maior inquietação nos alunos, pois eles questionavam o porquê de “os malandros” que “recebiam porrada na nuca” terem de ser pretos, bem como o motivo da graduação hierárquica demonstrada na música, pretos, mulatos e quase brancos, que sofrem com o racismo.

Mais dois pontos da música sobressaíram: a chacina dos cento e onze presos de Carandiru, onde o preconceito racial e social serviu como justificativa para invalidar a vida, “Diante da chacina 111 presos indefesos, mas presos são quase todos pretos, ou quase pretos, ou quase brancos quase pretos de tão pobres” e as possibilidades de se entender a escravidão e o preconceito racial como um fenômeno que assola distintas partes do mundo, “O Haiti é aqui, o Haiti não é aqui”.

Foi solicitado que levassem as letras para casa e construíssem um texto comentando aspectos relevantes da música. Na aula seguinte, os alunos que se sentiram à vontade para tal, fizeram uma apresentação oral de suas produções. Em seguida, foram recolhidos os trabalhos de todos e extraídos fragmentos dos seus textos, que compuseram um mural, elaborado, posteriormente, como conclusão das discussões. A seguir, seguem algumas das seleções que foram realizadas pelos próprios alunos e serviram de embasamento para o fechamento da atividade, com breves comentários sobre a importância desse tipo de trabalho para discutir o racismo.

“A música relata a desigualdade social entre pessoas de classe alta e outros bem carentes, e o preconceito existe em relação aos negros e quase brancos.” (Roberto, 7ª SÉRIE B, 29.09.2005, diário de campo)

“A música Haiti retrata fielmente a realidade brasileira. Mostra os contrastes de um país cheio de preconceitos e desigualdades.” (Vivian, 7ª SÉRIE B, 29.09.2005, diário de campo)

“A música retrata a discriminação racial e social onde os negros, marginais e brancos pobres são classificados como “quase negros”, são tratados como lixo de péssima qualidade.” (Luana Fialho, 7ª SÉRIE B, 29.09.2005, diário de campo)

As reflexões dos discentes demonstram como a música serve para refletir aspectos distintos do racismo e também como o preconceito racial se aproxima do social, apesar de

serem diferentes. Demonstram, também, como a discriminação é utilizada para excluir os portadores de determinada identidade, no caso, o negro, ou transformar uma identidade em outra, com a pretensão de inferiorizá-la, como foi o caso dos brancos pobres tratados como pretos. Percebe-se que a utilização de um artefato cultural, uma canção, como material pedagógico, serve para concretizar o que Canen (2001) aponta como um dos caminhos para uma educação multicultural, no sentido de expor a discussão sobre os processos discriminatórios que historicamente oprimem a identidade negra. Desse modo se torna possível atingir a crítica cultural (CANEN & MOREIRA, 2003), onde os alunos têm “voz e vez.” E também possibilita ao docente fazer o papel de mediador de uma educação que contempla a presença marcante no país de diferentes etnias, grupos culturais” (D’ADESKY, 2002, P.133).

“A maioria dos negros são marginais por causa da falta de recursos que a sociedade lhe ofereceu, uma falta de respeito. Nos dias de hoje quem é marginal é considerado negro ou tratado como um.” (Wang , 7ª SÉRIE B, 29.09.2005, diário de campo).

“A letra nos mostra o preconceito que a sociedade tem. Um preconceito que nasceu na época colonial e que perdura até os dias de hoje”. (Dagmar, 7ª SÉRIE B, 29.09.2005, diário de campo)

“A música é muito interessante, critica o preconceito e as desigualdades, a corrupção, a falsidade dos políticos e a violência da polícia.” ( Jussara, 7ª SÉRIE B, 29.09.2005, diário de campo)

A letra da música também fornece, aos alunos, a possibilidade de uma linguagem híbrida (McLaren, 2000), na medida em que torna possível articular assuntos distintos, tais como política, violência e pobreza, em torno do questionamento ao preconceito racial. conforme sugere Giroux (1997) : “ Em outras palavras, o conhecimento não é estudado por si

mesmo e sim visto como uma mediação entre o indivíduo e a realidade social mais ampla” (p.100).

Alguns outros depoimentos mostram o impacto da atividade nos alunos:

“Várias coisas para refletir: o racismo contra os negros ou quase negros, a pobreza entre eles, o jeito como eles são tratados, algumas características do Haiti também existem aqui no Brasil.” (Marcelo, 7ª SÉRIE B, 29.09.2005, diário de campo).

“O autor da música faz uma comparação entre o Haiti e o Brasil, mostrando que “aqui” tem as mesmas injustiças que “lá”. Também fala da dificuldade das pessoas, principalmente pretos para sobreviver em um país racista.” (Ricardo, 7ª SÉRIE B, 29.09.2005, diário de campo)

Outro ponto a ser ressaltado é que a metodologia empregada no presente estudo serviu para evidenciar o que Candau (2003) denomina de enfoque histórico-crítico, pois os alunos puderam articular diferentes dimensões em que se concebem ou se excluem, historicamente, os direitos humanos, sendo questionados no “âmbito individual e social; no plano ético, cultural e político-social” (p.99), tudo isso de forma ativa e participativa.

Por fim, a adoção da música e a sua dinamização contribuíram para que os alunos pudessem analisar realidades distintas, Haiti e Brasil, mas que foram atravessadas pelo mesmo mal, a escravidão, que procurou depreciar a identidade do negro e impregnar o racismo em nossa sociedade. Tornou-se possível entender o racismo brasileiro não como um fato isolado, mas que se entrelaça à realidade de outros países enquanto fenômeno histórico e social. Nas palavras de Freire (2003), esse seria um caminho importante para que os oprimidos pudessem aumentar o seu poder de atuação e confrontar, com maior eficácia, as estruturas da opressão, como se observa na citação do referido autor, a seguir:

As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e, assim, criar a

unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir –se uma democracia substantiva e radical. (p.154)

Portanto, ao propor uma história comparada através do viés da escravidão, o educando aumenta a sua percepção sobre o problema das relações raciais, adquire novos dados para contextualizar historicamente o preconceito racial e encontra elementos para ampliar a sua percepção do próprio racismo, o que pode contribuir para a formação positiva de uma identidade coletiva, no caso, a identidade negra.

#### **5.4 VISTA MINHA PELE**

Muito já foi comentado sobre papéis secundários e discriminados que o negro tem ocupado na mídia ( Sodré, 2000), como sua atua o no cinema e na televisão nacional. Como exemplo, pode-se citar o documentário “A nega o do Brasil” (Araújo, 2000) que foi transformado em livro (Araújo, 2003) E onde, através da história da telenovela no Brasil, se realiza um diagnóstico dos atores negros que interpretam personagens estereotipados e negativos. Dentro da proposta do multiculturalismo crítico (CANEN, 2000; CANEN *et al*, 2001, CANEN.& OLIVEIRA, 2002; CANDAU & MOREIRA, 2003; MCLAREN, 2000)   preciso entender a pedagogia da m dia (KELLNER, 2000) através de um estudo “que se aprofunde em formas de opressão e domina o, articulando perspectivas normativas a partir das quais essas formas possam ser criticadas” (p.124). Se faz, então, necessário desenvolver, nos alunos, um olhar crítico para essas produ oes midiáticas, de modo a não serem vistas apenas pela vertente do lazer, mas como representa oes de ideologias e visões de mundo.

Urge trazer, para a sala de aula, essa temática, pois a m dia perpassa o dia-a-dia de todos, inclusive dos alunos, através das propagandas, filmes ou telenovelas, aumentando seu campo de atua o com o avanço da tecnologia, bem como expandindo e inovando as formas de acesso, como   o caso da internet. Desenvolver a análise crítica de filmes   uma dentre

diversas possibilidades, porém optou-se por enfatizá-la, pois a chamada sétima arte é uma das grandes atrações da mídia.

O fato dos filmes estarem impregnados de representações, que muitas vezes eclodem em estereótipos ou congelamentos identitários, não significa que devem ser abolidos, pois posições extremas não trazem esclarecimentos. Muito pelo contrário, as produções televisivas ou cinematográficas podem servir como um excelente instrumento de desmistificação das relações de poder, na medida em que vão sendo identificados os seus códigos de opressão ou silenciamento, proporcionando, aos educandos, “competências para resistir ao poder da indústria cultural” (KELLNER, 1995, P.126) e, por conseguinte, evitando a submissão de seus valores e da sua cultura servindo, assim, como forma de resistência e fortalecimento da sua identidade.

Outra forma de trabalho com os filmes é utilizar as produções que reforçam aspectos positivos das identidades oprimidas ou que tentam desvelar as formas de opressão que estas sofrem.

O multiculturalismo (ou estudo cultural) insurgente não registra apenas as diferenças (embora essa atividade possa ser importante), mas analisa as relações de desigualdade e opressão que geram as lutas. Ademais, também valoriza positivamente as representações que ajudem a promover a luta dos oprimidos contra a dominação, enquanto ataca as representações que legitimam, justificam ou dissimulam a dominação. (KELLNER, 2000, p.127).

Diante das opções apresentadas para realizar trabalhos com as produções cinematográficas, optou-se por utilizar, com todos os alunos da 5ª a 8ª séries, sessões de apresentação de um curta-metragem denominado “Vista minha pele (ARAUJO, 2003). Ressalta-se que para efeito de exemplo retratar-se-á apenas uma turma, no caso a 7ª série A. A escolha desse filme foi pelo fato dele contemplar a questão do preconceito racial através de uma história que tenta desestabilizar o seu espectador. Isso porque este filme mostra um mundo dominado por negros, apresentando, como países pobres, a Alemanha e a Inglaterra e, como países ricos, África do Sul e Moçambique. Relata a vida dos brancos que foram



escravizados mas que, agora livres, sofrem com a discriminação. O filme tem, como roteiro, a história de uma menina loira que se vê discriminada por não ser negra e tenta, a todo custo, se eleger na escola como Miss Festa Junina, mesmo não tendo o padrão de beleza negra que todos apreciam.

As sessões, com duração de quinze minutos, ocorreram ao final do mês de agosto, tendo cada turma assistido ao filme, individualmente. Foi disponibilizado um tempo de aula (cinquenta minutos) para que, após o término da projeção, os alunos realizassem um debate sobre o que viram, após o quê recebiam a incumbência de elaborar, em casa, uma redação. No dia da entrega de seus textos, solicitou-se que se dividissem em grupos de quatro e trocassem as leituras de suas análises sobre o filme e respondessem a três perguntas: O que o filme apresenta de diferente para vocês? O que chamou mais atenção? Que conclusões podemos tirar acerca do racismo, com base nas suas produções textuais?

Essa seqüência utilizada para a atividade objetivando desenvolver idéias críticas sobre o racismo é baseada na estrutura de modelo de escrita para a história de Giroux (1997), que afirma que os discentes

precisam aprender a perceber a própria essência daquilo que estão examinando, situando-o criticamente em um sistema de relacionamentos que lhe empreste significado. Em outras palavras, os estudantes devem aprender a pensar dialeticamente e não de maneira isolada e compartimentalizada.(p.100).

Portanto, dentro dessa perspectiva, os alunos foram estimulados a confeccionar seus próprios textos, expressando suas idéias e depois, a compartilhá-las em grupos, para chegarem a conclusões conjuntas, elaborando sínteses. Toda essa dinâmica minimizava o autoritarismo hierárquico do docente e o papel passivo de assimilação do discente. Tais parâmetros seguem a metodologia de Giroux (1997) que incluem: sistema de referência, coleta de informações, desenvolvimento de uma idéia organizadora e utilização das evidências, cujo intuito final é a problematização de uma questão, no caso específico, o racismo.

A natureza problemática do racismo (sistema de referência) já vinha sendo desenvolvida em aulas anteriores e foi expressa, também, no conteúdo do curta-metragem “Vista minha pele” (coleta de informações) em tela. O segundo passo - a elaboração de textos pelos alunos, mediante as diversas idéias sobre o racismo que foram alvo de exposição e discussão em sala – constituíram o desenvolvimento da idéia organizadora, que também ocorreu nas discussões em grupo e na busca das conclusões, através das três perguntas norteadoras, assim como ao exporem as reflexões geradas pelos grupos e a síntese no quadro (evidências).

Para retratar essa atividade, que foi desenvolvida com todo o Ensino Fundamental II, foi escolhida a sétima série, turma A, sendo necessários dois tempos de aula. A seguir serão expostos alguns dos principais trechos encontrados nas redações pessoais dos alunos:

“O filme mostra como é o preconceito existente no Brasil, só que o filme inverte os papéis , mostrando para nós o quanto somos preconceituosos.” (Natália, 7ª série A, 01.07.2005, diário de campo).

“O filme é muito interessante, pois trata da questão do preconceito racial de uma forma que eu nunca havia visto. Trocar os papéis e inverter as cores, foi uma idéia muito interessante. Pelo menos a mim chamou muito a atenção.” ( Frederico, 7ª série A, 01.07.2005, diário de campo).

“Eu me senti mal, era como se eu estivesse sofrendo com o preconceito” (Vitor, 7ª série A, 01.07.2005, diário de campo).

“Gostei muito do filme, pois eu era um pouco preconceituosa e pude imaginar como seria se eu , Fabiola, estivesse na pele dos negros ou da menina do filme. Espero que todos os meus colegas e amigos tenham também aprendido a lição.”( Fabiola, 7ª série A, 01.07.2005, diário de campo).

“Mostra o preconceito da sociedade, o preconceito sofrido dentro da escola, na rua, pelos professores, que acham que só porque a menina é branca (como no filme) e pobre, não é capaz de aprender, e até o professor sente pena, duvidando da capacidade da menina.” (Caroline, 7ª série A, 01.07.2005, diário de campo).

“O que aconteceria se os brancos fossem humilhados diariamente, não alcançando bons empregos por causa de sua cor? Se na televisão encontrassem negros em propagandas, programas, filmes e novelas?” (Carolina, 7ª série A, 01.07.2005, diário de campo).

“Eu acho que todas as pessoas são iguais, temos as mesmas emoções, os mesmos sentidos e órgãos do corpo, só há mudança na cor da pele.” (Kátia, 7ª série A, 01.07.2005, diário de campo).

“Nós deveríamos gostar das pessoas pelo seu caráter, mas infelizmente somos muito preconceituosos.” (Jéssica, 7ª série A, 01.07.2005, diário de campo).

“Eu gostaria de saber por que as pessoas têm tantos preconceitos se somos todos iguais e filhos do mesmo Pai (Deus).” (Victória, 7ª série A, 01.07.2005, diário de campo).

“Este “negócio” de “raça branca”, “raça negra”, etc., é uma forma de associar uma pessoa ou um povo à sua cor de pele, nada mais. O que me diferencia de outras pessoas é o meu nome, é jeito de ser.” (Jorge, 7ª série A, 01.07.2005, diário de campo).

Essa e outras reflexões pessoais foram fecundas para a turma e para os grupos discutirem as suas principais idéias, chegando a pontos em comum e, depois, apontando as seguintes evidências, que foram colocadas no quadro da sala como síntese do trabalho.

- 1) Os debates e o filme ajudaram muitos de nós a nos colocar no lugar do negro, pois:
  - Percebemos uma realidade que escapava aos nossos olhos;
  - Refletimos que os nossos gestos e palavras podem representar formas de discriminação em nossa escola;

- Reforçou a idéia de que “não faça para o outro o que você não gostaria que fizessem com você”.

## 2) Chamou muito a nossa atenção:

- O risco que corremos de repetir péssimas idéias, como o racismo, logo buscar diferentes pontos de vista e conversar bastante são caminhos importantes para a formação de idéias;
- Qualquer um pode ser preconceituoso, aluno, professor, um amigo, alguém da família, por isso é uma realidade desafiadora que deve ser mudada;
- As propagandas, a televisão, a moda, tudo isso pode disfarçar uma manifestação do preconceito;

## 3) Concluimos que o racismo não é válido porque:

- Geneticamente somos iguais;
- O que nos faz diferentes é o nosso jeito de ser, a forma como lidamos com nossos sentimentos, o nosso caráter, as nossas amizades, o nosso modo de enxergar o mundo e de nos expressarmos;
- Somos iguais também se acreditarmos que somos irmãos e que Deus não tem cor ou preferência.

O emprego do modelo escrito estruturado por Giroux (op. cit) demonstrou-se de grande relevância, pois, ao invés de o professor expor suas idéias diretamente, correndo o risco do autoritarismo, ele promove uma intermediação, dando oportunidade, aos alunos, de construir seus argumentos, colocá-los em prova diante da apreciação de outros colegas e rearticulá-los ou alterá-los. Sendo assim, o ato de aprender torna-se uma tarefa solidária e

conjunta. Desse modo, os alunos adquirem autoridade, na acepção da palavra, na medida em que se transformam em autores, sendo o conhecimento estabelecido de forma dialógica, seguindo a premissa de Freire (2004) de que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (p.59).

Ressalta-se, ainda, a qualidade do curta-metragem que sensibiliza o aluno, o que foi possível perceber pelos trechos de suas redações, proporcionando um outro olhar para o racismo e deixando claro a sua conotação histórica, na medida em que inverte o “outro”, mostrando como seria o mundo se o dominante (branco) fosse o dominado (negro), com a conseqüente exclusão da identidade branca, que passa a ser a excluída e marginalizada. De acordo com Todorov (1993), é preciso se colocar no lugar do outro para evitar erros, indiferenças e atrocidades. O filme, ainda, ajuda a indagar a supremacia da branquidade, fato importante para descentralizar marcadores e romper com o binômio branco X negro (CANEN, 2006) e a pensar historicamente como se legitimou a opressão existente nos dias atuais.

Essa atividade corrobora a afirmação de Oliveira (1999, p.14) de que

a educação, seja formal ou em espaços educativos não-formais, é uma das formas privilegiadas de informar aos afro-descendentes e aos brancos sobre a natureza das relações inter-raciais, historicamente construídas e reelaboradas na atualidade e o que a sociedade fez, ao produzir uma relação conflitante entre negros/mestiços e brancos: só a tomada de consciência, de parte dos afro-descendentes, de terem sido excluídos e rechaçados e parte dos brancos, de serem discriminadores ou de terem origem racial de um grupo excludente, é que se poderá tender para relações inter-raciais não-conflitantes”.

Dessa forma, fica evidente que, trazer para sala de aula, artefatos culturais, como um filme, pode representar um modo contundente de trabalho, onde o aluno não é um mero espectador ou receptor, mas alguém que interage criticamente com as informações que são

transmitidas, quer sejam estereotipadas ou não, e as utiliza para contextualizar a sua realidade e promover a sua identidade.

## CONCLUSÕES

Essa pesquisa trouxe em seu âmago reflexões sobre a inserção das relações raciais e da valorização da identidade negra, além de propor estratégias pedagógicas que ponham em prática formas de se combater o preconceito e a discriminação racial. Para tanto, apoiou-se no referencial teórico do multiculturalismo. Ciente da polissemia do termo que comporta visões distintas de tratar a diversidade cultural, optou-se pela sua perspectiva crítica e pós-colonial, na medida em que a valorização do negro se faz dentro de um contexto histórico em que se problematizam as relações de poder que permeiam a formação/construção/reconstrução das identidades, tanto na sociedade quanto no currículo escolar. Outro ponto a salientar é que essa vertente se preocupa em não essencializar ou hierarquizar os marcadores identitários, percebendo a identidade como múltipla e em constante processo de construção.

O aprofundamento teórico foi vital para evitar que as ações multiculturais aqui pretendidas incorressem em atividades que se preocupassem apenas com a sensibilização ou aceitação moral da diversidade cultural, o que acarretaria uma visão superficial ou simplista da pluralidade sem problematizar as causas que levam à exclusão e à depreciação de determinados grupos. Ou mesmo, a um sentimento de tolerância que em nada alteraria a realidade desses grupos oprimidos.

Estudar a identidade foi um passo fundamental para entender a sua complexidade e percebê-la como uma construção que está sempre em andamento, de modo a se evitarem reducionismos e binarismos. Do mesmo modo, averiguar formas pelas quais preconceito e discriminação são percebidos foi importante para elucidar as estratégias e práticas multiculturais, na medida em que se buscou diferenciadas maneiras de desestabilizar o racismo.

A partir de alguns estudos recentes, foi possível diagnosticar caminhos que devem permear uma prática multicultural, tais como reconhecimento e sensibilidade para a

problemática, crítica social, hibridismo discursivo, ancoragem social, seleção de conteúdos com enfoque histórico-crítico, leitura crítica da mídia, valorização da auto-estima, trabalho coletivo e incentivo à autonomia do educando.

A proposta de pesquisa inovou enquanto campo de atuação, pois optou por uma instituição privada com potencial multicultural para implementar as práticas multiculturais. Buscou-se, assim, ir além da dualidade opressores e oprimidos, tendo em vista a formação de um espaço que pudesse rever também a identidade branca, posicionando-a na luta contra o racismo e promovendo a valorização da identidade negra, sempre tomando cuidado para que uma não se sobrepusesse à outra.

Um dos objetivos desse estudo foi analisar as contribuições e possíveis dificuldades para a aplicabilidade da abordagem das relações raciais encontradas na Lei 10.639/03 e nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tratam-se, sem dúvida, de medidas inovadoras, pois nunca houve na educação brasileira documentos legais que pleiteassem, de modo sistemático, a reparação da desigualdade racial pela intervenção no currículo escolar. O estudo da construção da lei e das novas diretrizes demonstrou que são textos híbridos, pois foram gerados na confluência de diversos grupos sociais, como o Movimento Negro e o Movimento das Mulheres Negras, bem como políticos, como o Partido da Social Democracia Brasileira e o Partido dos Trabalhadores.

A Lei 10.639/03, ao almejar a inserção da temática das relações raciais na educação, aponta algumas disciplinas (História, Artes e Literatura) como mais propícias para essa implantação, mas diz que a sua adoção deve ser em todo o currículo. Esse discurso torna-se paradoxal, pois ao descrever disciplinas específicas enfraquece a ação conjunta no currículo escolar e diminui a obrigatoriedade das outras, acabando por criar hierarquias.



Também, a lei carece de fundamentos e elementos norteadores para a sua aplicação: Quais conteúdos devem ser selecionados para essa tarefa? A resposta a essa indagação vem por intermédio da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Pela primeira vez são elencados diversos assuntos para serem trabalhados em sala de aula. Porém, como o presente estudo discutiu, esse documento acaba por se tornar prescritivo e suscita questões para a sua aplicabilidade, tais como: Como distinguir quais seriam os temas mais importantes a serem incorporados ao currículo? Além disso, as possíveis abordagens em sala da temática exigem uma preparação dos docentes que não tiveram acesso a esses assuntos no período de suas formações.

A utilização das novas diretrizes representa uma mudança que vai ao encontro dos anseios do multiculturalismo e de uma sociedade pluricultural, mas exige maiores estudos quanto à seleção dos seus conteúdos e a realidade dos alunos, assim como melhor definição de estratégias para se pensar nas metodologias adequadas e um investimento mais efetivo do governo nas esferas federais, estaduais e municipais, sem contar as próprias escolas, o que inclui as particulares. Afinal, essa proposta é para todos, logo não pode ser viabilizada por uma única via, a pública, pois incorreria em uma visão parcializada que ignoraria parcelas muitas vezes opressoras. Uma educação não-discriminadora e baseada num currículo multicultural exige uma participação ampla da sociedade.

Outro ponto a ser destacado, nessas diretrizes, é a sua preocupação em valorizar o negro, mas deve-se tomar cuidado na interpretação do seu discurso quanto à questão da identidade, pois a forma como o branco e o negro são citados, muitas vezes, passa uma noção de dualidade, excluindo-se outros marcadores e suas culturas. Desse modo, as identidades podem parecer essencializadas ao invés de serem percebidas como múltiplas, deixando de lado fatores como a regionalidade, a faixa etária, o gênero, a sexualidade, entre outros.

Ressalta-se ainda que, no interior do seu texto, existem conceitos modernos e pós-moderno que se contradizem, como é o caso da palavra nação que valoriza a igualdade e apaga as diferenças e o conceito étnico-racial, que estima as diferenças.

As duas medidas legais estudadas, como a presente pesquisa discutiu, se atrevem a mexer num “vespeiro” que é a temática das relações raciais, porém cabe à sociedade, como um todo, incluindo movimentos sociais, órgãos públicos, educadores e educandos, aprofundar esse debate para evitar interpretações dúbias que as façam recair em extremismos ou que conduzam ao seu próprio ostracismo, posições essas que em nada alterariam o preconceito e a discriminação racial.

Ao defender a perspectiva multicultural, evidenciou-se a necessidade de se pensar a própria instituição escolar. Afinal, de nada adiantariam medidas legais se esta não se preparasse ou demonstrasse abertura para a sua adoção. A isso se soma a preocupação com a própria identidade da escola, que deve ser levada em conta no desenvolvimento de estratégias e práticas multiculturais.

Existem diversos estudos sobre o multiculturalismo e variadas pesquisas que procuram refletir a sua questão teórica inserindo-a na escola, mas são escassas as produções acadêmicas que sugerem e aplicam práticas multiculturais no cotidiano escolar. Nesse sentido, a presente pesquisa avança em sua contribuição, discutindo pontos relevantes a serem levados em conta na implementação dessas ações pedagógicas e demonstrando exemplos concretos de sua aplicação - tarefa árdua, na medida em que, como visto, cabe ao pesquisador, neste tipo de metodologia, um duplo papel: o de artífice de suas idéias e o de ser seu próprio crítico.

A revisão bibliográfica realizada sugere alguns possíveis caminhos para a utilização de práticas multiculturais. Eis aí uma dificuldade da pesquisa que é a de justamente selecionar quais delas devem ser aplicadas e podem ser revertidas em benefícios para a discussão acadêmica e a promoção de um currículo multicultural. Essa decisão a ser tomada demonstra

a abrangência do tema e os desafios desse trabalho. Observa-se que mais estudos na educação são necessários que demonstrem para os docentes ações pedagógicas comprometidas com a valorização das identidades oprimidas e excluídas e que podem ser utilizadas no dia-a-dia da escola.

Antes de propor formas diferenciadas de ação numa escola, tornou-se fundamental, no presente estudo, reconhecer o seu histórico, as suas finalidades pedagógicas, seus alunos e docentes. Por isso, a preocupação em retratar a realidade do colégio para evidenciar as possibilidades do desenvolvimento da pesquisa. Saber a composição dos alunos, como eles se vêm quanto à sua cor e sua referência identitária, assim como ouvir e refletir sobre as falas dos docentes sobre multiculturalismo, preconceito e identidade foram fatores relevantes para uma pesquisa-ação que se propôs a pensar as relações raciais.

A constatação de uma escola diversificada quanto à sua cor e a de um número expressivo de discentes pardos em seu interior apresenta uma riqueza cultural instigadora para a execução desse tipo de estudo e, também, uma excelente oportunidade para problematizar a identidade. Da mesma forma, o discurso dos docentes demonstrou a importância de aprofundar conhecimentos teóricos sobre o preconceito, a identidade e o multiculturalismo, que são peças-chave para uma educação não-discriminadora e, conseqüentemente, indicou a necessidade de se levar essas reflexões para a sala de aula.

As atividades selecionadas tiveram como objetivo validar o multiculturalismo através de práticas que combatessem o preconceito e a discriminação racial, desvelando as relações de poder existentes dentro da sociedade e no cotidiano escolar, valorizando de modo especial o negro. Todas as ações selecionadas para essa pesquisa se desenvolveram com base nos artefatos culturais, peças publicitárias em revistas, propagandas de produtos de estética e higiene pessoal, música e filme.

As experiências multiculturais foram ricas e mostraram diversos modos para se desenvolver as relações raciais na escola. As peças publicitárias resultaram, pela contagem de pessoas referente à cor, na criação e interpretação de gráficos e tabelas, na promoção de uma linguagem crítica da mídia, na ancoragem social por intermédio da análise de dados do IBGE, na identificação de congelamentos identitários e na hibridização do discurso, sensibilizando os alunos para a pluralidade das identidades.

A investigação sobre as propagandas que compõem os produtos de estética e higiene pessoal incentivou: a autonomia dos alunos, a construção do conhecimento de forma coletiva e sua divulgação por intermédio dos próprios discentes, assim como a percepção da importância de evitar estereótipos em torno do cabelo e do corpo do negro e o questionamento aos padrões de beleza. A prática cultural utilizando o filme foi além da demonstração da existência de produções cinematográficas que servem para questionar a construção do racismo. A atividade propôs a utilização de um modelo de escrita para gerar argumentos que desestabilizassem a hegemonia da identidade branca e invalidassem a teoria racista. Sua metodologia proporcionou a elaboração de produções textuais individuais, a formulação de idéias coletivas, onde o conhecimento se deu de forma simétrica, ou seja, sem a imposição ou exposição de conclusões por parte do professor, mas através do diálogo entre os alunos.

O emprego da música Haiti mostrou como uma canção pode ser a “ponte” entre os acontecimentos históricos e o cotidiano do aluno, articulando o passado a assuntos como política, violência e pobreza. Desse modo, foi possível ampliar a percepção do racismo não como um problema nacional, mas mundial e incitar a crítica cultural por meio de debates, trabalho em grupo e a elaboração conjunta de uma síntese.

A efetivação dessas ações vistas por uma análise conjunta serviu como reforço para ajudar a criar, nos alunos, uma identidade de resistência, já que, no decorrer das atividades, foram formulando argumentações críticas à visão monocultural, fortalecendo a construção do

conhecimento pela coletividade e se apropriando da aprendizagem para entender a sua realidade. Pode ser que iniciativas como a dessa pesquisa-ação também sirvam de base para propiciar uma identidade de projeto, na medida em que fornecem material cultural, dando possibilidades, ao discente, de sair da sua identidade oprimida e se reconhecer como alguém que é capaz de transformar a realidade.

Destaco, mais uma vez, a importância do trabalho docente coletivo e interdisciplinar, pois a contribuição dos docentes de matemática e ciências foi de suma importância não só pela divisão nas tarefas, mas por abranger outros saberes, o que corroborou para que a proposta fosse além do contexto histórico da minha disciplina, mas atingisse outras áreas do saber. Entretanto, a proposta do multiculturalismo não se restringe a três disciplinas, vai muito além, logo é preciso, nas práticas futuras, investir mais na participação dos docentes para que o projeto possa alcançar maior amplitude e desenvolva ações diferentes, contemplando outras áreas. Também, é importante, nesta perspectiva, salientar que um projeto multicultural que se detenha a um número reduzido de educadores fica sujeito à extinção pois, se um dia, por algum motivo, como mudança de escola, aposentadoria ou qualquer outra razão, aqueles professores saem da escola o trabalho morre com eles. Essa idéia ressalta a importância da identidade institucional da escola ser permeada por projetos político-pedagógicos comprometidos com o multiculturalismo. No caso do presente estudo, a pretensão da pesquisa-ação na escola foi a de realizar experiências que pudessem servir de elementos multiplicadores e instigassem o envolvimento futuro de outros educadores. Alguns êxitos foram alcançados, pois a escola adotou não só a continuidade do projeto para outros anos, como o incorporou dentro do seu projeto pedagógico.

Ficou latente a necessidade de promover formas de capacitação/formação continuada de professores, não só nos assuntos pertinentes à Lei 10.639/03 e nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como também com relação a temas como preconceito, discriminação, identidade, diversidade cultural, dentre outros, de modo a propiciar maior embasamento no momento da construção das estratégias e das práticas multiculturais. Efetivar um currículo multicultural numa escola pressupõe mais do que boa vontade e sensibilidade, exige uma boa e constante formação.

Outro ponto que seria fundamental para fortalecer o multiculturalismo nas escolas é a realização de estudos comparativos entre as mesmas, bem como entre estas e Organizações não Governamentais e movimentos sociais que desenvolvem ações com potenciais multiculturais, não só em torno da identidade negra, mas com relação a outros marcadores, tais como de gênero e sexualidade. Essas análises representariam um grande avanço para o combate ao preconceito e a discriminação.

Por fim, ressalto que, muitas vezes, usam-se, na escola, duas expressões: a “Educação é um *direito*”, como também “A escola é um lugar para adquirir *sabedoria*”. A palavra direito tem sua origem no latim *rectu*, que se desdobra em *directus*, significando reto ou aquilo que está andando conforme a reta. Logo, quem está direito, está andando reto dentro das regras e valores da sociedade e, quem está à margem dessa reta, recebe a alcunha de marginal, já que está à margem da sociedade. Sendo assim, será que para um aluno se tornar uma pessoa direita, ele deve ser obrigado a seguir uma reta que não o contempla, que não contém a sua história, que silencia ou deturpa o seu passado? Ele deve abster-se de si mesmo para andar conforme o caminho que lhe impõem, para não ficar alijado dos saberes que são elencados como prioritários?

Pois bem, uma possível resposta a essas indagações pode ser encontrada na segunda expressão, mais precisamente, buscando-se a origem do termo *sabedoria*, que vem da expressão latina *sapere* que é, nada mais, nada menos, do que *sabor*. Sendo assim, adquirir *sabedoria* é ter gosto, saborear o que se aprende, logo não se pode ter prazer em estudar algo

que não contemple as identidades discentes, que não se aplica às suas realidades. Cabe á escola fazer do aprendizado um exercício “delicioso”, onde o aluno vislumbre a sua realidade e se perceba como protagonista no mundo. Defendo, portanto, nesse estudo, que o multiculturalismo crítico e pós-colonial pode ser esse “tempero” especial que dá sabor ao conhecimento, proporcionando voz e vez para as minorias e exigindo, da educação, uma função política e crítica, onde os alunos são agentes ativos no conhecimento, comprometidos com a diversidade cultural e a interação transformadora no mundo.

## Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli E. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

AGUIAR, A. F. de S. **“Aqui a gente fica mais sarado das idéias”**: Efeitos identitários da implementação de uma proposta multicultural na sala de aula. 2006. 100 p. . Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

ARAÚJO, Joel Z. **A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira**. São Paulo: Senac, 2003.

ARBACHE, A. P. R. B. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. 2000. Paginação irregular. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

ASSIS, M. D. P. de. **Identidade etno-racial e multiculturalismo: tensões e possibilidades**. 2002. 270p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

ASSIS, M.D.P de & CANEN, A. Identidade Negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, V. 34, n.123. p. 709-724, set/dez. 2004

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Série pesquisa em educação v.3. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BROOKE, N. Perspectivas do estudo negro e educação. In: OLIVEIRA, Iolanda. **Relações raciais e educação: temas contemporâneos**. Niterói: EdUFF, 2002. p. 151-158. Cadernos Penesb, 4.



CANEAU, V.M (coord). **Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANEAU, V.M., MOREIRA, A. F. B. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, p.156-167, 2003.

CANEN, A. A Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: Tensões e Implicações Curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 11, p. 135-149, 2000.

\_\_\_\_\_, A., ARBACHE, A.P., FRANCO, M. Pesquisando Multiculturalismo e Educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e Realidade**, nº 26, p. 161-181, 2001

\_\_\_\_\_, A. , MOREIRA, A. F. (orgs). Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In.: **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas, SP: Papyrus, p. 15-44, 2001.

\_\_\_\_\_, A. Relações raciais e currículo: reflexões a partir do multiculturalismo. In: Oliveira, Iolanda (org) **Relações raciais e educação: a produção de saberes e práticas pedagógicas**. Niterói: EdUFF, 2001. p.63-77. Cadernos PENESB, 3.

\_\_\_\_\_, A., OLIVEIRA, A. M. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, nº 21, p. 61- 74, 2002.

\_\_\_\_\_, A. Refletindo sobre a identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo. **Série-Estudos** – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n.15, p.49-57, jan/jun. 2003.

\_\_\_\_\_, A., ASSIS, M. Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, V. 34. n. 123, set/dez. 2004.

\_\_\_\_\_, A. Multiculturalismo e Identidade Escolar: desafios e perspectivas para repensar a cultura escolar. **Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: Quartet / Niterói: EdUFF, 2006. p.33-48. Cadernos Penesb, 6.

CANEN, A. G., CANEN, A. **Organizações Multiculturais: a logística na Corporação Globalizada**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda., 2005.

CARNEIRO,S., PORTELA, T. **História e cultura afro-brasileira: conquista para a construção de uma educação não racista: ação educativa**. Disponível em <<http://acaoeducativa.org.br:8080/observatorio/pdf/panorama.pdf>> Acesso em: 25/07/2005.

CASTELLS, M. **O poder da identidade: A era da Informação, economia, sociedade e cultura**; v.2. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CIRILO SILVA, A. N. Reflexões sobre a proposta de inclusão da questão étnico-racial no currículo. In: **I Seminário Internacional Educação e População Negra: Políticas Contemporâneas**. Niterói, RJ: UFF, 2005. CD-ROM

COGO, D. **Multiculturalismo, comunicação e educação, possibilidades de comunicação intercultural em espaços educativos**. 2000. 441 p. . Dissertação (Doutorado em Ciências da comunicação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CONRADO, A. V. de S. **Capoeira angola e dança afro: contribuições para uma política de educação multicultural da Bahia**. 2006. 200 p. . Dissertação (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2006.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

DAVIDSON, Basil. **A descoberta do passado da África**. Sá da Costa Editora, 1981.

D'ADESKY, J. Multiculturalismo e educação. In: OLIVEIRA, Iolanda. **Relações raciais e educação: temas contemporâneos**. Niterói: EdUFF, 2002. p. 123-134. Cadernos Penesb, 4.

FREIRE, Paulo. Prefácio. In: MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 30ª ed. São Paulo : Paz e Terra, 2004.

GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. da. (org). **Alienígenas na sala de aula**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 85-103.

\_\_\_\_, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artemed, 1997.

\_\_\_\_, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_, Henry A. **Atos Impuros: A prática política dos estudos culturais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GONÇALVES, L. R. D. **A questão do negro e políticas públicas de educação multicultural: avanços limitações no âmbito escolar.** 2004. 133p. . Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2004.

GONÇALVES, L., SILVA, P. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos.** 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HOBSBAW, E. J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991.** 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HALL, H. **Da diáspora: identidade e mediações culturais.** 1ª reimpressão. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

HALMENSCHLAGER, V. L. da S. **Etnia, raça e desigualdade educacional: uma abordagem etnomatemática no ensino médio noturno.** 2000. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2000

IBGE, **Censo Demográfico 2000,** 2002.

Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/20122002censo.shtm>>. Acesso em: 14.10.2005

IBGE, **Pesquisa Mensal de Março 2004,** 2004.

<<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/04062004pmecoreshtml.shtm>>. Acesso em: 14.10.2005

LIMA, M. B. **Mussuca, Laranjeiras, lugar de preto mais preto: cultura e educação nos territórios de predominância afrodescendentes sergipanos.**

2001. 238 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001 .

LIBÂNEO, J. C. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, M. V.(org) **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LOPES, A.C., MACEDO,E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A.C., MACEDO, E. (orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002

LOURO, G. L. O currículo e as identidades sexuais e de gênero. In: Costa, M. V (org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2001

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: Em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. da. (org). **Alienígenas na sala de aula**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 104-131.

KELLNER, D. **A Cultura da Mídia - Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. São Paulo: EDUSC, 2001.

MACEDO, M. L. **Tradução oral Afro-brasileira e escola: (Des) encontros na encruzilhada- uma reflexão a partir do município de Santa Bárbara**. 2004. 412 p. Dissertação ( Mestrado em Educação) Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2004.

MAESTRI, Mário. **História da África negra pré-colonial**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MATTAR, S. Maria. **A contribuição da sociologia na formação do pedagogo crítico**. 2002. 82 p. Dissertação( Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2002.

MATTOS, H.B. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, M. , SOHIET, R. (org.) **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p.127-135.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MESSIAS, M. I. C. **A importância da inclusão da cultura afro-brasileira nos currículos de Educação Física escolar a partir do conteúdo capoeira.** 2004. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2004.

MINETTO, S. B. **Prática educativa multicultural: arte e expressão artística do patchwork.** 2004. 432 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2004

MORAES, E. S. **Representações da identidade étnica afrodescendente nas relações sócio-educativas no Congo.** 2003. 238 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2003.

MUNANGA, K. Construção da identidade negra no contexto da globalização. In: OLIVEIRA, Iolanda. **Relações raciais e educação: temas contemporâneos.** Niterói: EdUFF, 2002. p.61-84. Cadernos Penesb, 3.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A.A. **Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira.** Niterói: EdUFF, 2000. p. 15-34. Cadernos Penesb, 5.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil.** São Paulo: Summus, 2003.

**NOBEL da Paz iraniana critica França por proibir véu muçulmano.** Terra, 2004.  
Disponível em : <<http://noticias.terra.com.br/mundo/interna/0,,OI383475-EI312,00.html>.  
Acesso em: 12.10.2005

OLIVEIRA, Iolanda de. **Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude.** Niterói: Intertexto, 1999.

OLIVEIRA, L. M. de. **A busca do sentido da educação intercultural.** 2004. 182p. Dissertação (Doutorado em Educação) Universidade do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2004.

PAIXÃO, M.J.P. **Desenvolvimento humano e relações raciais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PALMEIRAS, M. C. de A. **“Eu sou o café com leite”**: a construção discursiva da identidade de raça em contexto de letramento escolar. 2005. 178 p. Dissertação (Mestrado em Interdisciplinar Lingüística Aplicada) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PASTORE, José & SILVA, Nelson do Valle. **Mobilidade Social no Brasil**. São Paulo: Makron Books, 2000.

PINTO, P. H. **Os saberes do práticas religiosas da comunidade rural negra da barra do paratua: uma articulação com a cultura escolar**. 2000. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidde Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

PESSANHA, M. M. de J. O negro na confluência da educação e da literatura. In: OLIVEIRA, Iolanda. **Relações raciais e educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 145-172.

RAMOS, G. M. A. **Currículo oculto/implícito e identidade negra – Construção e reconstrução multicultural no discurso escolar**. 2006. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal d Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

**REVISTA RAÇA**, Ed. 93, 2005. Disponível em:

<<http://racabrasil.uol.com.br/Edicoes/93/artigo12731-4.asp>> Acesso em : 12.10.2005

RICHTER, I. M. **Interculturalidade estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. 2000. 260 p. Dissertação (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

ROMERO, Sílvio. **História da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1954.

SADER, E. **A vingança da história**. São Paulo: Boitempo, 2003.

SANTOS, S. R. P. dos. **Movimentos identitários e investigativos de professores no cotidiano escolar: o exercício instituinte da pesquisa como práxis em diálogo com representações sociais**. 2006. 196 p. Dissertação (Doutorado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

SILMÃO, A. I. **Preconceito e discriminação sentidos e observados por alunos da 5ª série e duas propostas para melhorar o convívio na escola.** 2005. 227 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2005.

SILVA, Benedicto et al. (Comp.) **Dicionário de ciências sociais.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987. 2 v.

SILVA, G. F. **Do multiculturalismo à educação intercultural: estudo dos processos identitários de jovens da escola pública na região metropolitana de Porto Alegre.** 2001. 184 p. Dissertação (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2001.

SILVA, I. B. **A pluralidade cultural no debate contemporâneo e o desafio político pedagógico para a escola pública brasileira.** 1999. 249 p. (Doutorado em Ciências Sociais) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SISS, A. **Afro-brasileiros e ação afirmativa: Relações instituintes de práticas político-ético-pedagógicas.** 2001. 240 p. Dissertação (Doutorado em Educação ) Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2001.

SISS, A.. Dimensões e concepções de multiculturalismo: considerações iniciais. In: OLIVEIRA, Iolanda. **Relações raciais e educação: temas contemporâneos.** Niterói: EdUFF, 2002. p. 135-150. Cadernos Penesb, 4.

SODRÉ, M. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.