

## INTRODUÇÃO

**Caixinhas, todos somos separados em caixinhas,  
mas a pergunta é: quem embala tudo isso?**

Ferréz

Esta dissertação procura acompanhar a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, propostas a partir da promulgação da Lei 10639, de 09 de janeiro de 2003. Trata-se, portanto, de um projeto de pesquisa desenvolvido sobre o tempo presente, focado nos aspectos institucionais e de formação docente como também na recepção que muitos alunos têm das novas normas e da sua aplicação nas salas de aula.

O interesse e a disposição para propor tal projeto de pesquisa vieram da minha participação em cursos de formação à distância promovidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e pelo Ministério da Educação no ano de 2005 e de um crescente desconforto nestes cursos, que passou de desconforto a incômodo nas salas de aula.

Passei praticamente toda a minha vida na escola pública. Entre idas e vindas são praticamente quarenta anos como aluno ou professor. Tantos anos não conferem distinção alguma por eles mesmos, no entanto é inegável que dão a matéria-prima essencial do que sou como professor de ensino básico e como aluno da pós-graduação. O tempo cruza e entrecruza, forma a trama que compõe o percurso de uma vida, a minha e também aquelas dos alunos do ensino público de agora, de tal forma que, muitas vezes, vejo a mim mesmo em outro tempo. Um dos fios da minha trama levou-me, como professor de ensino médio de uma escola pública, a um curso de formação para implementar as novas Diretrizes voltadas para o ensino de História, Língua Portuguesa e Educação Artística que atendiam às determinações da lei 10639, de janeiro de 2003. Esse curso, chamado “Educando pela diferença para a igualdade”, foi organizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e oferecido aos seus professores efetivos entre março e setembro de 2005. No mesmo período, fiz também o curso à distância “Formação em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, organizado por uma entidade chamada *Ágere – Cooperação em Advocacy*, com o apoio do Ministério da Educação. Quanto mais próximo dos temas levantados e das propostas oferecidas, mais incomodado me sentia, assim como outros professores que atendiam ao curso presencial da Secretaria de Educação, particularmente os de História – uma parte deles afinada com o conteúdo do curso e outra cada vez mais desconfiada e resistente –, pois a maior parte de nós

sabia do peso que essa disciplina tem na propagação de visões de mundo e sua relação com uma ou outra proposta de poder.

Já no final de 2005, encontrava-me numa encruzilhada: procurava ler mais sobre o assunto; quanto mais lia, mais me distanciava daquela visão oficial. Ora, a lei fala apenas sobre a inclusão de determinados enfoques nas grades curriculares de três disciplinas e, a princípio, eles concordam com a visão própria do senso comum da maioria das pessoas no Brasil, isto é, valorizar a participação da cultura de origem africana nos mais variados aspectos da formação humana e cultural do nosso país. Entretanto, ao acompanhar os desdobramentos da referida lei, o cenário começou a mudar e identifiquei ações de caráter exclusivista e segregacionista, meramente transplantadas para cá. O que, no início, se propunha integrador, revelou-se apartador; o que se anunciava abrangente, mostrou-se exclusivista. Cada vez mais ficava clara a hegemonia de um discurso anterior à lei, circunscrito a um pequeno grupo de aderentes e propagadores que, por um artifício legal, tornou-se regra imposta a todos os que lecionam ou estudam no ensino básico. A partir da sanção presidencial, uma enxurrada de termos e ações começou a circular no meio educacional contando com a aceitação de uns e a oposição de outros.

A questão-chave que ajudou na divisão em dois campos distintos e o que aumentou a tensão entre esses campos foram as diferenças na definição do conceito de igualdade. A igualdade como valor jurídico universal, isto é, a igualdade perante a lei, já não contemplava a todos uniformemente, e a igualdade de oportunidades também não. Demarcava-se uma linha divisória *racial* para apartar os alunos do ensino básico, particularmente a partir do momento em que deixassem o ensino médio, quando partissem em direção ao ensino superior. Embora os princípios de igualdade jurídica e de oportunidades possam não resistir por muito tempo na dinâmica social, e privilegiados comumente sejam beneficiados por origem, renda ou nome, não é o que importa aqui. O importante é que em determinados ambientes e grupos sociais tais princípios vigoram como valor *do grupo* e, talvez, no ensino público este valor seja mais arraigado, pois oferece um denominador comum aceito e compartilhado por alunos, professores e funcionários.

Substituiu-se a noção de mérito pela de oportunidade. Advogar o mérito pode atentar contra a defesa de um igualitarismo abrangente; entretanto, na busca por estudantes, profissionais, dirigentes e funcionários exerce-se esse poder discriminatório baseado na formação escolar e profissional, usualmente através de provas ou concursos. Tais mecanismos são aceitos pelo corpo social, desde que aplicados com lisura e abertamente. Nada mais estranho do que num meio comum de educação e emancipação brotarem formas de

diferenciação travestidas de compensação. A escola pública não é um lugar social para compensação de desigualdades pregressas, ela não tem essa função e nunca pretendeu tê-la; pelo contrário, ela tem o compromisso de receber cada uma das gerações que se sucedem e colocá-las num nível cultural geral mais elevado do que as gerações anteriores, o que circunscreve sua função social ao campo da emancipação. Ao mesmo tempo em que os mecanismos externos de discriminação (renda, sobretudo) são aceitos como inevitáveis pelos mais pobres, que tentam deixar a pobreza de forma rápida ou aleatória (como os pais dos alunos, que jogam em tantas loterias), há uma expectativa igualitária para o futuro, tida e aceita como mais coerente, baseada na educação continuamente mais elevada dos seus descendentes.

A escolha do título “A Introdução Da Definição de *Raça* Nas Propostas Curriculares Brasileiras: A Lente Da Nova Lei e os Olhos dos Alunos” foi simples, já que frente a dificuldades para enxergar o que nos circunda recorreremos a artifícios para focar e clarear a imagem. Ao comentar a estruturação de currículos, Thomas Popkewitz (2002, p.192) alerta que “os processos de seleção atuam como ‘lentes’ para definir problemas, através de classificações que são sancionadas” e que o processo de escolarização “incorpora estratégias e tecnologias que dirigem a forma como os estudantes pensam sobre o mundo em geral e sobre o seu eu nesse mundo”. Só que a escolha de uma lente inadequada não resolverá o problema da imagem confusa e poderá causar dor de cabeça. Nesse caso, o estranhamento causado pelo diagnóstico e o grau da lente proposta acarretaram, em muitas situações, mal estar no *corpo* em que deveriam agir – os alunos na sala de aula. Como esse ambiente é explosivo e delicado ao mesmo tempo, a reflexão sobre as práticas a que está submetido precisa ser constante e é a isso que esta dissertação se propõe.

Esta pesquisa deve-se à identificação de conflitos que muitos aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, lançadas em 2004, causaram no cotidiano do ensino básico. No espaço social e geográfico delimitado pela possibilidade física dessa pesquisa, projetos ou propostas que se aproximam do discurso proveniente das *Diretrizes* levantaram resistências de diferentes naturezas entre professores e alunos o que, para militantes, pode levar a pecha simplória de racismo, mas que revela um deslocamento do discurso pedagógico para longe do mundo escolar ou social de grande parte dos alunos. Percebe-se também uma rejeição de grande parte das pessoas à eleição dos *negros*<sup>1</sup> como

---

<sup>1</sup> As categorias raciais estão sempre em itálico.

referência para um discurso que se pretende apoiado na diversidade. A redução da sociedade brasileira a uma visão bipolar centrada na *raça* é vista de maneira negativa, bem como é perceptível uma suspeita de manipulação política que, mais uma vez, em nome da busca da igualdade, solidifica diferenças e torna essenciais características étnicas e de pertencimento expressas pela cor dos indivíduos.

A introdução de diretrizes de caráter racalista por força de lei conduz a uma visão que aparta os alunos das escolas públicas em grupos *raciais* de identificação e tenta impor tal divisão naquele meio. É uma mudança radical que se propaga para fora do ambiente escolar, pois estipula noções de imagem e de convivência que afetam o cotidiano de alunos e professores naquele local e fora dele. As discussões, as possíveis mudanças ou permanências de conceitos deveriam valorizar as relações entre os alunos e deles para com os seus professores, pois são muitas possibilidades de futuro que estão em jogo. Em relação a essas possibilidades de futuro, é importante lembrar a advertência de George Steiner (2005, p.128) de que “o verdadeiro magistério pode ser um empreendimento terrivelmente perigoso. O Mestre tem nas mãos algo muito íntimo de seus alunos: a matéria frágil e inflamável de suas possibilidades”.

A estrutura desse trabalho é a seguinte:

No primeiro capítulo apresento a lei que institucionalizou a obrigatoriedade do ensino de História da África e da História da Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino básico do país. A partir da comparação entre aspectos da *questão racial* nos EUA e no Brasil, estabeleço diferenças entre esses modelos a partir da regra da *one drop rule* e do segregacionismo jurídico que imperaram em muitas partes daquele país e algumas especificidades da mesma questão no Brasil. Num plano mais abrangente, esse poder político é visto sob a ótica do imperialismo cultural articulado sobre os princípios das diferenciações raciais próprias do funcionalismo anglo-saxão e também das questões e dificuldades para a implantação das novas diretrizes baseadas na noção de pertencimento.

No segundo capítulo, analiso criticamente o surgimento e a evolução do conceito de multiculturalismo no mundo acadêmico na segunda metade do século passado e sua propagação pelos sistemas de comunicação de massa. Analiso como este conceito substitui demandas sócio-econômicas pelas aspirações de afirmação cultural e a cisão e distinção entre os grupos. Há, certamente, mudanças no campo historiográfico e no da disciplina de História voltada para o ensino básico que, sob o manto conceitual dado, articulam-se e propõem uma nova noção de pertencimento de base comunitária e grupal que se propõe substituir o

universalismo igualitário. Discuto também a difusão de uma “nova história oficial brasileira”, sua presença nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996 e como tal inclusão esabelece uma relação de conformidade com a construção de um possível currículo global.

O terceiro capítulo foca a introdução da proposta multicultural aplicada à sociedade brasileira numa escola da região do ABC paulista. Em primeiro lugar, faço uma análise das novas diretrizes curriculares advindas da nova legislação. Depois, apresento um apanhado da evolução humana da região nas últimas décadas e saliento seu caráter urbano, proletário, seu crescimento, apogeu e declínio e como essas fases produziram particularidades. Caracterizo a escola e sua composição humana. Em seguida, parto para a análise de uma série de questionários aplicados, sobretudo no ensino médio. As questões dizem respeito às aspirações mais gerais dos alunos, ligadas à sua vida dentro e fora da escola, até focar nos preconceitos vistos ou sofridos por eles, como se caracterizam *racialmente* e como analisam as propostas de particularização de grupos e propostas *raciais* dentro do mundo escolar. As respostas reforçam a afirmação da miscigenação como valor positivo na sociedade brasileira e o valor da interculturalidade para responder à rapidez e à multiplicidade com que as relações humanas se fazem e refazem.

No quarto capítulo, destaco conceitos como o valor político do princípio de igualdade, distinto do seu valor social e do seu valor pessoal. Discuto também maneiras de como é entendido o conceito de interculturalidade, pois diferentes enfoques conduzem a diferentes posturas de atuação política. Procuro entabular uma breve relação com a noção de estabelecimento de princípios de verdade para justificar um discurso político.

Nas considerações finais, resumo alguns pontos relevantes desse percurso de três anos. Não deixo propostas específicas de atuação pedagógica; deixo uma interrogação final e a confiança nos muitos mecanismos de convívio e tolerância experimentados por mim, pelos professores e pelos alunos.

## CAPÍTULO 1

### UM NOVO DISCURSO HISTORIOGRÁFICO

A orientação do ensino de História no século XX passou de uma concepção política, para outra de inspiração sócio-econômica e, mais para o final do século, para uma concepção cultural. A primeira, ainda herdeira da influência positivista, é comumente associada à confirmação do regime republicano e à organização do Estado nacional como definidor e regulador da ordem institucional do país. Naquele período a educação voltava-se para a dupla função de *iluminar* as pessoas e auxiliar no trabalho dos legisladores e, como tal, requeria principalmente a formação de administradores públicos e professores. Na segunda fase, iniciada logo após o final da segunda guerra mundial e dentro do contexto da guerra fria, havia a tensão entre as concepções liberal e socialista (ou social-democrata) quanto à interpretação da organização e função do Estado e às concepções norteadoras do seu papel; ambas estavam submetidas a um explícito viés de interpretação econômica das tensões sociais e de possíveis mudanças forçadas pela concentração e pelo fortalecimento da classe trabalhadora nos grandes centros industriais.

Na terceira etapa, fortalecida a partir dos anos 1980, o discurso do poder deslocou-se do plano político ao incorporar-se à expansão do binômio grande capital/informação e associou um tipo de virtualidade furtiva, também chamada de extraterritorial, a um violento processo de concentração de capital. Essa nova injunção acarretou a redução do papel do Estado como instituição reguladora dos embates sociais, assim como a subversão das bases que ajudaram a sedimentar a organização do trabalho durante o século XX. Os campos de ação e representação sociais confundiram-se, já que a política institucional tornou-se inócua e o econômico esfumou-se na invisibilidade propiciada pelas novas tecnologias. O cultural, então, foi rapidamente absorvido como valor de simulação, e impôs a partir do mundo midiático e acadêmico, sob uma pretensa forma de valor político, o pluralismo travestido de multiculturalismo - a ideologia de uma era sem ideologia, segundo Russell Jacoby (2001, p. 54). Para Mozart Linhares da Silva (2004, p.5), o multiculturalismo “se constitui como um dispositivo a partir do qual a alteridade é elevada a paradigma da organização social, colocando em xeque as tradicionais narrativas identitárias homogeneizadoras típicas do Estado-nação”. Poderíamos então inferir que ao longo do processo de fortalecimento do Estado-nação durante a década de 1930, o Estado aproveitou-se de uma característica (a grande miscigenação racial) e a transformou em ferramenta ideológica e que, na última virada

de século, movimentos de minorias, notadamente étnicos, transformaram ideologia (grupos minoritários auto-identificados como tal) em característica a ser privilegiada por políticas amparadas pelo Estado.

Esta dissertação é sobre o tempo atual, num local específico. Ela está, portanto, circunscrita ao seu tempo e lugar o que, se por um lado a limita, por outro é revelador. Ela traz à tona aspectos da realidade sobre os quais as determinações institucionais têm o poder de legislar, mas não de conduzir segundo os ventos da moda bem pensante ou sob os caprichos de grupos de pressão. A maior expressão dessa tendência é, seguramente, a inclusão da definição de *raça*, de diferença *racial* e de pertencimento *racial* na educação básica brasileira na última década. Tal determinação foi pouco discutida, pouco difundida e, num determinado momento, imposta sob a forma de lei, num sistema de ensino tradicional e coerentemente alicerçado sobre a noção de igualdade.

Nos planos legislativo e institucional tal determinação se impôs sem traumas, embora de forma nebulosa. No plano do ensino público, alguns anos depois da sua introdução, ela acumula tensões, incompreensões e estranhamentos que não estavam lá anteriormente. A nova lei trouxe para as salas de aula uma outra diferença para professores e alunos lidarem, mais uma desconfiança num meio social empobrecido e tenso e ainda uma forma de rearranjo grupal que poderá tender ao choque. Os que propuseram e ainda defendem tais mudanças talvez enxerguem-nas de forma positiva; muitos dos que lidam com elas no cotidiano escolar (alunos e professores, principalmente) as vêem como problemáticas e inadequadas ao nosso sistema de ensino público, apenas como uma adaptação formal e grosseira de aspectos do pensamento advindo de sociedades apartadas racialmente.

Ao privilegiar a luta pelo direito ao reconhecimento de peculiaridades assumidas pelo grupo que se proclama defensor e porta-voz dos direitos de uma minoria, deixou-se para trás a tarefa inacabada da busca da dignidade preconizada pela rede de amparo tecida pelo princípio do bem-estar social. Com alegria e certo entusiasmo jocoso, os novos senhores do mundo alienaram-se do ônus de compartilhar o peso da tarefa de atenuar problemas tornados mais agudos por sua cupidez sem limites. Desimpedidos pelo fim dos limites impostos aos negócios por fronteiras físicas e perdidos num alucinado transe de enriquecimento e isolamento, homens e empresas poderosas enxergaram a utilidade do discurso multiculturalista e seu apelo à valorização das diferenças, uma vez que eles próprios desejam também cultivar e manter a diferença fundamental que os caracteriza: as grandes fortunas e o conseqüente poder que detêm. Agora, todos são *corretos*. Basta vermos as propagandas

institucionais dos grandes bancos e corporações e seus projetos sociais, o apoio financeiro dado a ONGs, a preocupação com o ambiente, com o voluntarismo, com a inclusão social e por aí vai, desde que não se questione as taxas de juros, as margens de lucros, a sedução enganosa do *marketing*, as remessas de lucros, os alimentos geneticamente modificados e outros temas *sensíveis ao mercado*.

Podemos relacionar três tipos principais de questões a partir da prática escolar:

1) A formação dos professores de História, sua prática e o texto das *Diretrizes*.

Muitos professores de História, de Língua Portuguesa e de Educação Artística, dispostos e com uma atitude positiva frente à implantação das *Diretrizes* foram, aos poucos, desinteressando-se ou afastando-se da sua efetivação. A impressão de muitos era de que à medida que as discussões e os projetos evoluíam para atender às determinações, as opções se estreitavam e poderiam levar a um tipo de exclusivismo temático difícil de ser evitado. Além disso, alguns aspectos do proposto para História e Cultura Afro-Brasileiras não se coadunavam com práticas que já eram trabalhadas nos anos anteriores e deixavam a impressão de um enfoque que privilegiaria pontos de vista de grupos específicos.

2) Os adolescentes, o mundo adulto e a continuidade entre as esferas familiar e escolar.

No Ensino Médio, percebe-se que muitos alunos tomam a questão da igualdade seriamente, o que é bastante positivo. Adolescentes, muitas vezes, têm ações desconectadas do discurso que eles próprios defendem; conceitos abrangentes – como amor, amizade, fidelidade, igualdade – têm um papel determinante sobre o seu comportamento e, embora por vezes ajam paradoxalmente em relação a tais conceitos, mostram-se sensíveis e arredios quando se defrontam com discursos descontínuos, permissivos ou incongruentes.

Apesar de muitas vezes expressarem-se preconceituosamente em relação a determinados grupos (gays, loiras, pretos, carecas, são-paulinos, nordestinos, pobres, favelados, policiais, funcionários e professores da escola e outros), avaliam tais discursos como não-sérios, que não abalariam um princípio maior – religioso, moral, familiar – de igualdade entre as pessoas. É principalmente nesse grupo de alunos que acontece uma resistência maior ao discurso do “tratar os desiguais, desigualmente”. Eles buscam um princípio de igualdade que se constitui a partir de vivências encadeadas e compartilhadas do tipo 1°C, 2ºA ou 3ºE, são-paulinos, emos, roqueiros, *pinkies*, “cachorras”, loiras falsas e

outras. Entretanto, todas essas diferenças são negociadas no dia-a-dia como, por exemplo, o aluno que diz “odiar o Corinthians” e tem uma namorada ou o melhor amigo corintiano, ou um outro que detesta *funk* e se vê namorando apaixonadamente uma “cachorra”.

Hoje, os adolescentes das escolas públicas da região do ABC paulista vêm-se alijados de opções que, segundo lhes contam, eram comuns na juventude dos seus pais. Logicamente, a primeira que ocorre é a do trabalho formal. Mais do que a competição acirrada, o que os limita e constrange é a queda da oferta de empregos e a formação inadequada na educação básica (justamente aquela na qual estão) e no ensino superior privado disponível na sua região e compatível com seus bolsos. É bom lembrar que o ensino superior público para os alunos da escola pública de ensino básico passou do campo da possibilidade para o do sonho e, hoje, para o da quimera. Para muitos deles, enfim, o que as *Diretrizes* propõem não é, de forma alguma, igualitário (e nem os seus defensores reclamam tal *status*), só que, iguais pelas carências, eles dificilmente toleram discursos que vêm diferenciá-los no ambiente escolar em que vivem. A questão não se refere apenas aos conteúdos da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mas à imposição de uma definição de pertencimento racial que os apartaria, dentro de padrões de diferenciação, pela vida escolar afora.

- 3) A questão que envolve a formação de um novo tipo de aluno: os que entram na escola já divididos institucionalmente pelo seu pertencimento.

Os alunos do Ensino Fundamental precisam ser vistos sob um ângulo próprio. Hannah Arendt (1979, p.238) nos lembra que “normalmente, a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola [...] que [a escola] representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato”. É um determinado tipo de mundo que se apresenta aos alunos na escola, que deve guardar similaridades com aquele da sua convivência familiar e, espera-se, com o que paulatinamente vai se apresentando a eles na escola e fora dela. Se “o processo de educação incorpora estratégias e tecnologias que dirigem a forma como os estudantes pensam sobre o mundo em geral e sobre o seu eu nesse mundo [...] podemos ver as práticas escolares como formas politicamente sancionadas para os indivíduos organizarem suas visões do “eu”” (Popkewitz, *idem*, p.192). Dessa feita, se as concepções trabalhadas pedagogicamente com os alunos do ensino básico são (ou deveriam ser) aquelas que irão definir, no longo prazo, sua posição no mundo, elas deveriam manter noções de coexistência social baseada na busca da igualdade, partir da noção de igualdade. Se não é simples da

maneira sugerida, isto é, partindo e chegando num conceito maior e aceito, que se sustenta e mantém inclusive por princípios não só escolares, por que o seria com o seu oposto?

Não é por acaso que nos últimos anos, com o esgotamento do discurso politicamente correto como estratégia de se afinar às tendências majoritárias e garantir portas abertas à ascensão profissional no meio acadêmico e nos sistemas de mídia em geral, assiste-se ao florescimento daquilo que Tzvetan Todorov (2002, p.223-233) chamou de discurso “moralmente correto”. A correção moralizadora ocupou vazios deixados pelo enfraquecimento do Estado e, por meio de grupos atuantes na sociedade civil, apressou-se em estabelecer ícones a admirar e inimigos a desprezar. Seus arautos, os moralizadores, maniqueístas sempre postados convenientemente do lado bom da fronteira, põem à prova sua eficiência ao evocar uma “memória do mal” e dela extrair lições aos seus contemporâneos. Ainda segundo Todorov, o bem e o mal podem ser descritos em termos gerais e abstratos, mas o conceito é mais convincente se ganhar a forma de uma narrativa de fatos verídicos; em outras palavras, se evocar o passado (*idem*, ps. 224 e 225). A aceitação desses pressupostos abarrotou a ciência histórica de argumentos culturais que terminaram por eclipsar a clareza do discurso e a própria percepção do tempo histórico. Em muitas ocasiões, criou um tipo de discurso hermético ou orientado no meio acadêmico, sua incorporação e transmissão ao mundo do ensino básico revelaram-se problemáticas.

### **1.1- A nova lei e o seu ambiente de implantação**

No início de 2003 foi promulgada uma nova lei que tratava especificamente do ensino fundamental e médio no país. “Discutida e aprovada” no Congresso Nacional, foi dito que unanimemente (mais tarde, soube-se que não havia sido votada no plenário, mas aprovada por “acordo de lideranças”), a lei era bastante sucinta (Ver Apêndice I) e interferia na temática curricular das disciplinas de História, Educação Artística e Língua Portuguesa ao tornar obrigatório o ensino de História da África e História e Cultura Afro-Brasileira. Mais do que isso, ela introduzia o conceito de *negro* como particular e peculiar à formação da história e cultura brasileiras, sem explicitar quem fala pelos *negros*, quem fala sobre os *negros* e, mais, quem são os *negros* no Brasil.

Para qualquer análise institucional do Brasil contemporâneo, a promulgação da Constituição de 1988 serve como ponto de partida cronológico e referência política, e aqui não é diferente. No que diz respeito à *questão racial* surpreende a rapidez das mudanças e os diferentes sentidos dados tanto ao texto constitucional quanto às propostas dele decorrentes.

Fry e Maggie (Fry, 2002, p.304) nos lembram que na Constituição de 1988, “as palavras ‘raça’ e ‘racismo’ aparecem três vezes, cada uma delas no sentido de repudiar ‘raça’ como critério de distinção”. É bom citá-las:

- O inciso IV do artigo 3 reza que, entre os objetivos fundamentais da República está a promoção do “bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”;
- O inciso VIII do artigo 4 afirma que a República rege-se, nas suas relações internacionais, pelo “repúdio ao terrorismo e ao racismo”;
- O inciso XLII do artigo 5 define a prática do racismo como “crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”.

Como se vê, prevaleceu a noção da igualdade e da luta contra a discriminação e o preconceito, sem a menção ou a eleição de qualquer grupo de forma particular. Para uns, foi reafirmado o princípio republicano da busca da igualdade jurídica na prática social; para outros, entretanto, foi o início da oficialização de grupos autodefinidos como tal que teriam a tarefa de se impor frente aos demais grupos. Naqueles anos, meados da década de 1990, ainda perduravam a noção de caldo cultural (*melting pot*) e de um país caracterizado pela diversidade de fisionomias e pela multiplicidade de visões sobre a miscigenação. Contudo, já no seu segundo mandato (1999-2002), o presidente Fernando Henrique Cardoso alertava que “a nossa formação nacional tem como característica peculiar a convivência e a mescla de diversas etnias e diferenças raciais” (Grin, 2006, p. 38). Para Yvonne Maggie, tal fala indica que o caminho para a superação do racismo está na admissão de uma sociedade multirracial, não mais misturada. Após a participação de uma delegação brasileira na Conferência de Durban (2001), o termo *diversidade* adquiriu um novo sentido, já afinado com a retórica multiculturalista que se espalhava a partir do mundo anglo-saxão, financiada e patrocinada particularmente pela UNESCO e algumas fundações. A partir de então, diversidade “já em versão multicultural, significa diferenciação e particularização racial e cultural [...] e sua antiga versão torna-se objeto das mais duras críticas” (Grin, *ibidem, idem.*).

As reiteradas citações à Conferência de Durban de 2001, presentes em muitos documentos que orientam diretrizes curriculares brasileiras, parecem exageradas e a tomam como um valor consagrado mundialmente, o que não parece corresponder ao seu saldo concreto. Segundo apontamentos do embaixador J. A. Lindgren Alves (2002), membro da delegação brasileira, não houve documentos finais tirados de Durban, mas “declarações finais consensuais”. Além disso, são sintomáticas e importantes as ausências dos Estados Unidos e

de Israel. Mais relevante ainda foi a decisão de banir a expressão *ação afirmativa* da Conferência e a rejeição a qualquer discussão sobre ressarcimento financeiro às possíveis vítimas de crimes raciais. Restou a recomendação de que governos ou sociedades pedissem perdão por faltas passadas – de grande valor simbólico, mas que pode ser questionado como inócuo pelo estranho conceito embutido nele, o da culpa transmitida por gerações, geneticamente. Tais fatos não implicam que importantes posições fossem firmadas contra o racismo e a discriminação, mas deixam claro que ela não foi tão definidora e abrangente como afirmam muitos grupos de pressão no Brasil para direcionar políticas públicas de acordo com seus interesses. Convém lembrar que a Conferência encerrou-se no dia 08 de setembro de 2001, apenas três dias antes dos grandes atentados em Nova Iorque, cujos desdobramentos mudaram muitas práticas nas relações internacionais e acentuaram a pouca disposição da gestão George W. Bush de participar ou endossar quaisquer decisões multilaterais.

Peter Fry (2005, p. 36) lembra que “o Brasil se encontra numa rede de relações internacionais que se posiciona contrária à velha ideologia brasileira de ignorar a *raça* na distribuição de justiça e os bens do Estado” e que os “ideais de não-racialismo e da libertação do indivíduo de qualquer determinação *racial*, que no Brasil se tornaram a ideologia oficial por muitos anos e que formam a visão de mundo de muitos brasileiros até hoje, são valores cada vez mais raros no mundo contemporâneo” (*ibidem*, p.160). A democracia racial, símbolo do nacionalismo brasileiro com o seu *mulato inzoneiro* e congêneres, passou a ser demonizada em certos círculos acadêmicos e ativistas como ideologia amplamente responsável pelo “insidiosíssimo racismo do Brasil” (*ibidem*, p.222). Esta mudança conceitual e o atropelo na implantação de normas, leis e ações afirmativas a partir dela, somados ao desprezo a outras formas de interpretação sociológica da formação humana e social do país, sobretudo a do mito da democracia racial, mostram profundo desrespeito por todos aqueles que dizem acreditar nele e, também, trazem embutidos os defeitos generalizadores de todas as interpretações funcionais (*ibidem*, p.224).

O mito da democracia racial também pode ser visto como uma crença na igualdade a partir da diferença, que se esvai na miscibilidade. Ele não é um dado da realidade; é um desejo, uma aspiração, uma projeção positiva, focada num tipo de futuro aguardado ou desejado. Para Jessé Souza (1997), ele não pode ser visto apenas como uma mentira, pois se trata da expressão de um desejo real em meio à experiência de viver num lugar chamado Brasil. A partir dos anos 1920 e 1930 ele é aproveitado politicamente e acoplado ao sucesso do Estado nacional, isto é, torna-se *um ponto de chegada*. No processo de formação do operariado urbano a partir da década de 1950, o mito é travestido de igualdade de

oportunidade, isto é, um *ponto de partida* na constituição da mão-de-obra heterogênea que afluiu para as cidades num processo de rápida industrialização. Na última década, ao contrário, políticas públicas tornaram o Estado uma agência para a promoção de agendas particularistas, empenhadas na criação e proteção de bem desenhadas identidades étnicas, raciais, de gênero, de preferência sexual, de grupos e subgrupos. Isso pode ser visto como o coroamento da institucionalização de uma nova história oficial do Brasil, nascida do discurso da “contra-história” que tomou conta do ensino acadêmico a partir dos anos 1970, confundindo-se, em muitos casos, com a luta contra o regime militar de então, e que, a partir da metade da década de 1990, passou a ditar as diretrizes do ensino de História nas escolas de ensino básico. A velha história oficial, escrita a partir da criação do Instituto de História e Geografia Brasileiro e seu discurso das três *raças* fundadoras da nacionalidade foi, aos poucos, sendo substituída pela nova visão, apoiada, por sua vez, em dois grandes pilares: primeiro, na contracultura, com sua abertura para culturas não-européias e formas de pensamento alternativas ao racionalismo ocidental; depois, no esquerdismo da nova geração de estudantes que emergiu das manifestações do final da década de 1960. Ambos os pilares, por sinal, já distantes do pensamento da esquerda ortodoxa, aquele estruturado em partidos políticos tradicionais.

O primeiro grupo, mais libertário, descobriu(sic) minorias que poderiam ocupar o lugar dos proletários, já devidamente carimbados e enquadrados no discurso da esquerda tradicional. Entre as páginas de “Enterrem meu coração na curva do rio”, das descobertas do Don Juan de Carlos Castañeda<sup>2</sup>, gurus indianos, sexo, drogas e *rock and roll*, novos grupos e personagens históricos ganharam relevância, sobretudo indígenas, negros, homossexuais e mulheres (embora seja um contra-senso chamar as mulheres de minoria). Naquele ambiente *pop* nasceu a opção e o nome multiculturalismo – foi o seu momento romântico, heróico, uma vez que abria o escopo cultural para variadas sociedades e povos até então vistos como apêndices dos interesses do capitalismo liberal ocidental. Todo esse percurso foi importante e a sua herança é bastante significativa, pois ajudou a desenvolver uma atmosfera mais

---

<sup>2</sup> Enterrem meu coração na curva do rio (Bury my heart at Wounded Knee), de Dee Brown, foi lançado na segunda metade da década de 1960 e narrava o massacre de várias nações indígenas no centro e no Oeste norte-americano entre 1860 e 1900. Belo e tocante, inverteu a ordem institucionalizada até então ao colocar os nativos no centro da narrativa, dissecou os acordos assinados e as traições dos brancos, mostrou a grandeza de chefes como Touro Sentado, Cochise, Jerônimo, Nuvem Vermelha e serviu de roteiro para um filme de sucesso chamado Pequeno Grande Homem (Little Big Man), estrelado pelo jovem Dustin Hoffman. Já os livros do misterioso Carlos Castañeda (A Erva do Diabolo e Viagem a Ixtlan, entre outros) narravam as descobertas de um jovem branco ao conhecer um misterioso guru nativo do deserto mexicano de nome Don Juan que, em grande parte sob o efeito de poderosas drogas naturais daquelas paragens, vai ajudá-lo a conhecer melhor sua própria mente e dar acesso a *novas sensações* e outras formas místicas de conhecimento. Um pouco dessa literatura encontra-se nas músicas e atitudes do grupo musical “The Doors”.

abrangente e permeável a novos conceitos de vida e civilização. Entretanto, à medida que, nas décadas de 1970 e 1980, a influência da esquerda ortodoxa mostrou-se anacrônica, o discurso e as práticas culturalistas ganharam terreno e adeptos, sobretudo num meio acadêmico ansioso por lançar e institucionalizar tendências políticas que, amplificadas e edulcoradas pela cultura de massas e apelos de consumo, no final, se tornaram auto-referenciais e hegemônicas.

O que nos importa é que aquela contra-história triunfou, tornou-se parte de um discurso do poder *liberal e democrático*. Nas nossas paragens, o sinal mais claro do seu triunfo foi transformar-se na nova história oficial do Brasil. Agora, e essa é a tarefa que nos cabe, ela precisa passar pelo crivo da sua institucionalização, dos acertos e erros da sua aplicação prática e, mais importante, precisa ser superada pelo fluxo ininterrupto do tempo e das mudanças que ele traz. Nada nos força a ficarmos presos a conceitos e práticas que, pelo simples passar do tempo, tornaram-se dogmáticas ou presas a inversões que não mais se justificam. Já que

a parcialidade, a simplificação, o esquematismo mais que redutor e o maniqueísmo daquela contra-história são óbvios para quem quer que se disponha a refletir sobre nós mesmos. Sua demonização dos portugueses e correspondentes idealizações de ameríndios e africanos são mais do que evidentes. E tem mais: antes que encarnação dos humilhados e ofendidos, a contra-história sugere um ponto de vista psicológica, social e culturalmente suspeito. O ponto de vista do colonizador culpado. (Risério, 2007, p. 395)

Tal redução maniqueísta e simplista precisa agora ser examinada e criticada sem o peso de idealizações feitas sob encomenda, em que

de um lado, impávido e intransformável, ficaria o – mais que colonizador – esturpador português. De outra parte, teríamos o ameríndio livre e eco-feliz, vivendo numa sociedade sem classes e em perfeita comunhão com a natureza, e o negro africano, ora açoitado, ora luminosamente rebelde, sempre empunhando a lança em causas superiores e sacralizáveis. E ambos, é claro, vítimas de um processo eminentemente sádico de escravidão, tortura e morte. Ora, esta é uma visão caricatural da história, (*idem., ibidem*).

## **1.2- A questão racial nos EUA**

Na última década, aqui no Brasil, defrontamo-nos com uma urgência de pertencimento racial que se direcionou sobremaneira para o ambiente escolar. A própria noção deste pertencimento é estranha para muitos de nós e é importante lembrá-la não só para particularizar a experiência brasileira, mas, sobretudo, para retomar alguns conceitos obliterados por boa parte da academia como retrógrados ou *antigos*, mas que continuam a constituir a maneira como a maioria dos brasileiros se enxerga desde o período colonial até os dias atuais.

O ponto de partida para a crítica dessas posições deve ser o esclarecimento quanto às suas origens. *Pertencimento racial* é um artifício identitário próprio da sociedade norte-americana, e só dela. Lá, a regra da *one drop rule*<sup>3</sup> se estabeleceu como norma definidora de *raça* por dividir os habitantes do país em dois grupos majoritários e distintos: os *brancos* caucasianos e os *negros*, isto é, todos os *pretos* e os que tivessem algum antepassado *preto*, mesmo que a sua aparência não os diferenciasse dos *brancos*. Na análise da evolução do segregacionismo racial nos EUA,

os estudiosos citam, como marco histórico deste longo período jurídico-político, o caso *Plessy vs Ferguson*, de 1896, quando juízes norte-americanos negaram a Henry Plessy, um *octoroon* que poderia passar por branco, o direito de sentar em lugares reservados para brancos, em trens que circulavam pela Louisiana. Firmou-se aí o princípio jurídico da separação. A base legal da distinção entre o mundo dos brancos e o mundo dos pretos [...] a Suprema Corte dos EUA sacramentou a segregação. (Risério, 2007, p. 95)

O mesmo autor esclarece que um *octoroon*, “pelas contas amalucadas da *one drop rule*”, classifica como *negro* uma pessoa com um oitavo de sangue africano e estabelece que um indivíduo de traços marcadamente *brancos* seja definido legal e socialmente como *negro*, o que elimina a possibilidade da existência legal dos *mestiços*.

Esta linha demarcatória permaneceu praticamente intransponível por quase todo o século XX nos EUA (particularmente nos estados sulistas) e tampouco a luta pelos direitos civis dos anos sessenta conseguiu se afastar dela. Tanto os movimentos segregacionistas ou branco-supremacistas radicais, como também as lideranças do movimento negro de diferentes matizes se valeram da distinção estabelecida pela *one drop rule* para encetar suas estratégias de luta ou de reação às demandas por igualdade civil naquele país.

No final do século XX, entretanto, uma nova frente se abriu no contexto desta luta: a demanda dos que se vêem e se caracterizam como *mestiços*. A frente de luta multirracial nos EUA trouxe um frescor ao ambiente político bipolarizado e segregacionista dominante e inaugurou uma demanda pela autoclassificação *racial* de acordo com critérios próprios e que levassem em conta todos os ancestrais. Entretanto, tanto negros como brancos reagiram às demandas do movimento multirracial. Um amplo espectro de resistência se formou para manter o padrão bipolar: agências governamentais, simpatizantes da Ku Klux Klan, políticos do Partido Democrata e o líder negro Jesse Jackson foram contra a inclusão de uma nova

---

<sup>3</sup>“Nos EUA o “racismo científico” declarava que o “sangue negro” poluía o “sangue branco” e a regra de que “uma gota é suficiente” [*one drop rule*] definia uma fronteira nítida entre os que se consideravam “brancos” e os que eram considerados “negros”. Essa regra constituía, até o início do movimento dos direitos civis, na década de 1960, a base da segregação legal e da criação de comunidades, culturas e formas lingüísticas “negras” separadas. Hoje, ela é invocada para regulamentar as ações afirmativas” (*apud* Fry, 2005, p. 175).

categoria racial no censo 2000 norte-americano e impediram que mestiços se declarassem como tal.

Tal reação coloca no mesmo barco racialistas de todos os matizes. Por um lado, os que, apoiados num racismo grosseiro, se apegam a conceitos eugênicos de pureza racial; por outro, oportunistas e lideranças que construíram trajetórias políticas apoiadas na luta contra o racismo, mas dependem da segregação para manter as suas bases de atuação. Uns e outros reproduzem e mantêm os campos determinados pela *one drop rule*, já que são líderes políticos que construíram suas carreiras sobre essa base; são eleitos, ficam famosos, aparecem na TV e depois vivem das rendas dessa ideologia. Tais reações ajudam a escamotear as propostas de novas categorias resultantes da miscigenação e não permitem que os mais variados tons de cinza se reconheçam como tal nos muitos lugares possíveis entre os extremos representados pelo branco e pelo preto.

Lá, um novo momento mostra que os mestiços querem ser vistos como tal. A própria imprensa liberal ou progressista norte-americana tem dificuldade para romper com os estereótipos baseados na *one drop rule*. Chelsi Smith não concordou quando foi saudada nos meios de comunicação como a primeira *negra* a ser eleita Miss EUA, em 1995, pois se enxergava como mestiça (de mãe branca e pai negro); Tiger Woods, talvez o mais talentoso jogador de golfe de todos os tempos e certamente o mais rico entre eles, descendente de tailandeses, chineses, negros, índios e brancos declarou-se *asiático* no censo 2000 por não encontrar nenhuma opção que contemplasse tal hibridismo. O próprio presidente Barak Obama deve deixar de lado a sua metade caucasiana materna para satisfazer uma caracterização que a oblitera?

Nos EUA, a classificação *racial* está ligada à ancestralidade e, como tal, qualquer presença *negra* na sua ascendência o classifica automaticamente como *negro*, independente dos seus traços e do tom de pele. Em Cuba, no Brasil, na Colômbia e na Venezuela, por exemplo, a classificação se dá pela cor e, como tal, é só o próprio indivíduo que conta; ele se define e se classifica como se enxerga. Daí a miríade de tons, subtons e analogias cromáticas com que os brasileiros continuam a se classificar quanto à cor, para desespero dos racialistas que insistem em enquadrá-los numa bipolarização branco/negro.

Se nós aqui no Brasil nunca tivemos esta imposição da bipolaridade *racial* e, muito menos, a necessária inclusão dos indivíduos em um ou outro campo *racial*, por que devemos passar a adotar tal classificação? Mais ainda: por que fazê-lo num momento em que lá, por muitas e variadas razões, tal imposição se desgasta e se enfraquece?

### **1.3- O modelo brasileiro subverte a distinção normativa anglo-saxã**

As possíveis respostas às questões acima estão diretamente vinculadas ao objeto dessa dissertação e podem ajudar a estabelecer um quadro em que as posições impostas passam por constatações sociológicas endossadas pela academia. Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant, no artigo “Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista”<sup>4</sup>, examinaram o assunto como uma imposição do imperialismo cultural norte-americano, que repousa no poder de universalizar os particularismos associados a uma tradição histórica singular, tornando-os irreconhecíveis como tais. Esse imperialismo cultural, propagado a partir das universidades e, depois, pela mídia chamada progressista, se baseia na universalização de uma experiência particular e única – a dos EUA – e a transforma num modelo erigido sobre questões próprias e locais. Mundializados e desparticularizados até tornarem-se senso comum universalizado, eles nos fazem esquecer que têm origem numa sociedade histórica particular ao se pretenderem modelo e medida de todas as coisas.

O que torna esse artigo mais instigante é tomar o Brasil como contraponto à concepção estadunidense de *raças* e a dicotomia racial absoluta vivida por aquela nação durante todo o século XX. E a experiência brasileira do período? Ela desaparece, não tem aplicação nos cânones impostos a partir de um centro hegemônico, que quer se impor culturalmente ao substituir as visões locais historicamente formadas por uma outra, estranha e comprometida com seus interesses próprios. O caminho mais rápido para chegar até esse objetivo é ignorar a experiência histórica *nativa* e a historiografia produzida *in loco* e, com o apoio de fundações de fomento internacional e organismos de cooperação cultural, financiar todo e qualquer estudo que corrobore a centralidade da experiência americana e a tome como o paradigma que explica as mais diferentes evoluções históricas e experiências sociais. É o que a dupla de autores franceses chama de “macdonaldização proliferante do pensamento”. No caso específico do *pertencimento racial*, eles constatam que

Os Estados Unidos constituem a única sociedade moderna a aplicar a *one-drop rule* e o princípio de “hipodescendência”, segundo o qual os filhos de uma união mista são, automaticamente, situados no grupo inferior (aqui, os negros). No Brasil, a identidade racial define-se pela referência a um *continuum* de “cor”, isto é, pela aplicação de um princípio flexível ou impreciso que, levando em consideração traços físicos como a textura dos cabelos, a forma dos lábios e do nariz e a posição de classe (principalmente, a renda e a educação), engendram um grande número de categorias intermediárias (mais de uma centena foram repertoriadas no censo de 1980) e não implicam ostracização radical nem *estigmatização* sem remédio. Dão testemunho dessa situação, por exemplo, os índices de segregação exibidos pelas

---

<sup>4</sup> Publicado na França em sob o título “Lês ruses de la Raison Impérialiste”. *Actes de la Recherche em Sciences Sociales*, v. 121-122, março de 1998., p.109-118. No Brasil, “Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista”. *Revista de Estudos Afro-asiáticos*, RJ, v.24, n.1, 2002.

idades brasileiras, nitidamente inferiores aos das metrópoles norte-americanas, bem como a ausência virtual dessas duas formas tipicamente norte-americanas de violência racial como são o linchamento e o motim urbano. Pelo contrário, nos Estados Unidos não existe categoria que, social e legalmente, seja reconhecida como "mestiço" (2002, p.20).

Essas opiniões foram contestadas muitas vezes, especialmente por John French, no seu artigo “Passos em falso da razão antiimperialista”<sup>5</sup>, que denuncia uma leitura rápida e superficial por parte de Bourdieu e Wacquant tanto da obra de Hanchard<sup>6</sup>, por eles citada, como da própria realidade brasileira. French desqualifica a suspeita de imperialismo cultural por trás dos estudos culturais ou raciais, mas esbarra na persistência do mito da democracia racial no país, particularmente entre os mais pobres, independentemente da sua *cor*, e reconhece que a influência do seu desmonte está restrita ao mundo acadêmico, quando nota que

o mito da democracia racial brasileira "foi completamente demolido no meio acadêmico nos últimos trinta anos, mas permanece profundamente entrincheirado na opinião popular e da elite, até mesmo entre os negros" (Graham, 1995). Mitchell também nota a "insistente persistência da credibilidade deste mito" e seu entrincheiramento na cultura brasileira. "Diferentemente de pesquisadores anteriores, [que] estavam preocupados com a denúncia direta do mito da democracia racial" – continua – "Hanchard aponta o poder continuado do mito ao incorporá-lo numa análise sistemática do protesto negro [num esforço para] explicar as persistentes questões que se seguiram à erosão do mito da democracia racial nos círculos acadêmicos" (Mitchell 1995) (2002, p.111)

Chama a atenção uma desconfiança que muitas pessoas têm de argumentos que tentam mudar conceitos construídos ao longo de suas vidas. E as suas vidas, assim como a imagem que têm de si e como os outros as percebem, é, na grande maioria dos casos, o resultado de muitas e variadas combinações de experiências que formaram grande parte do nosso país. O resultado desse processo é que, *racialmente*, grande parte de nós ocupa espaços equidistantes do que os anglo-saxões chamam de matrizes raciais. Vista por uns como positiva e por outros como negativa, essa sucessiva mistura de povos e culturas, formou ao longo do tempo os brasileiros, e é assim que grande parte deles se enxerga quanto ao seu pertencimento, isto é, como brasileiros, aqueles a quem Darcy Ribeiro (2005, p. 126 a 132) incluiu entre os *povos novos* do continente americano. Sobre esse povo novo ele se coloca uma pergunta: Quando é que surgem os brasileiros, conscientes de si, senão orgulhosos de seu próprio ser, ao menos resignados com ele? O autor mesmo embute a resposta: “Isso se dá quando milhões de pessoas passam a se ver não como oriundas dos índios de certa tribo, nem africanos tribais ou

<sup>5</sup> Publicado no Brasil como “Passos em falso da Razão Imperialista”, *Revista de Estudos Afro-asiáticos*, RJ, v.24, n.1, 2002

<sup>6</sup> Refere-se a “Orpheus and Power: The Movimento Negro of Rio de Janeiro and São Paulo”. *Brazil, 1945-1988*”, de M. G. Hanchard. Princeton: Princeton University Press, 1994.

genéricos, porque daquilo haviam saído, e muito menos como portugueses metropolitanos ou crioulos, e a se sentir soltas e desafiadas a construir-se, a partir de rejeições que sofriam, com nova identidade étnico-nacional, a de brasileiros”.

É persistente o elogio da mestiçagem que coloca a maioria dos brasileiros fora dos padrões impostos pela visão racialista e resistentes à sua hegemonia. Muitos defendem que, neste momento de globalização econômica e da explosão da cultura de massas, essa mestiçagem brasileira é a resposta mais complexa e mais bem-sucedida de resistência ao domínio cultural de um só país ou região do planeta. Os constantes processos de múltipla mestiçagem conferem um caráter não essencialista às nossas misturas e, portanto, não podem ser reduzidas a apenas um ou outro campo étnico. Negar a mestiçagem “como remédio contra preconceitos arraigados é pretender negar um fato, talvez o único que realmente evite, em tempos de multiculturalismo, o etnocentrismo de todos” (Alves, 2006, p.24). É estranho que o país que a realizou com êxito fique numa posição subalterna nesse debate e, pior, muitas vezes visto como um anacronismo ou levado ao engano por maquinações de uma elite local perversa. E fica fora do centro do debate mundial “em decorrência não só do combate à mestiçagem e ao conceito de mestiçagem movido pela alienação pós-moderna e pelo neonegrismo político-acadêmico, mas também por uma covardia dos nossos intelectuais, temerosos de que, ao tocar no assunto, atraíam a fúria dos militantes neonegros e sejam acusados de racistas” (Risério, 2007, p.280). O mesmo autor conclui que “o discurso racialista político-acadêmico é, hoje, o discurso do poder”(idem, p.381). Só que discordar ou levantar-se “contra o *status quo* sempre requer coragem, considerando as forças terríveis que ele tem por trás – e coragem é uma qualidade que os intelectuais, outrora famosos por seu radicalismo estrepitoso, perderam na busca de seus novos papéis e “nichos” como expertos, pesquisadores acadêmicos ou celebridades de mídia” (Bauman, 2003, p. 113). É esse o ponto para o qual convergem órfãos do socialismo e oportunistas recém convertidos aos valores liberais, os primeiros perturbados pela falência do socialismo real do leste europeu e os segundos pelas mazelas decorrentes do descontrole neoliberal.

Tanto nos EUA quanto no Brasil percebe-se uma desvinculação envergonhada dos mitos utópicos criados para a edificação das nacionalidades. O caso americano pode ser exemplificado pelo abandono do lema nacional *E Pluribus Unum*, estampado nas moedas e símbolos nacionais (Jacoby, 2001, p.49). Traduzido como “De muitos, um”, esse lema adotado no início da vida republicana daquele país tinha o propósito e podia ser interpretado como um convite à formação de uma nação a partir dos muitos ingredientes humanos que ali estivessem presentes, uma espécie de mosaico; mas também, de maneira inversa, isto é, cada

parte levaria suas próprias características para incorporar-se àquela da nacionalidade que estava sendo criada. A primeira interpretação parece não levar em consideração os *não-brancos*, isto é, negros e índios, e considerar como parte do plural inicial apenas os povos caucasianos. A segunda, mesmo que os considerasse, implicaria na sua extinção cultural por obrigá-los a se tornar parte do *um* a ser atingido. O esquecimento de tal princípio alimentou a crença num determinado pluralismo cultural, durante muito tempo inexpressivo e sem importância na vida acadêmica e cultural dos EUA, mas que, a partir dos anos 1980, se tornou hegemônico nos mesmos meios e propagou-se pelos sistemas de comunicação, como marca de propaganda das grandes corporações e de políticas governamentais, elas mesmas consideradas expressões do ápice do domínio neoliberal pelo mundo afora.

No Brasil, um processo simultâneo e correlato aconteceu em relação ao chamado mito da democracia racial. Desde o período Vargas, ele serviu e foi usado como catalizador ideológico para estabelecer uma sensação de unidade nacional e da busca de uma igualdade social e, no final do século passado foi abandonado como uma velharia sem uso, que não compensa o custo de manutenção. Mas há diferenças fundamentais entre eles, já que no Brasil o mito incorpora componentes marcantes das influências africana e indígena, plasmados tanto na aparência quanto em várias expressões culturais que a maioria dos brasileiros incorpora no seu modo de vida. Em Cuba e em muitas partes do Brasil, para ficar somente nos exemplos mais conhecidos, a música, a culinária e muitas crenças religiosas expressam o hibridismo contínuo de relações humanas e grupais, enquanto que nos locais de colonização anglo-saxã da América do Norte elas foram simplesmente amputadas.

Aqui, estamos repletos de africanidades e repletos de indianismos, não como acessórios suplementares de uma cultura fechada, mas como presença molecular no dia-a-dia da grande maioria dos brasileiros, tanto que muitos nem a percebem. Aí sim, a escola pública pode exercer um papel relevante. No caso da população brasileira, produto secular de uma miscigenação diluidora de traços originais e, no mesmo processo, construtora de uma nova cultura e de um novo povo, devemos enxergar estes tributários originais, em qualquer época e de qualquer matriz, como agentes constituintes de algo novo que se reafirma a cada geração, não como colaboradores autônomos que preencheram um espaço geográfico para exercer e manter suas próprias características. Na música popular, por exemplo, os negros escravizados na América do Norte só podiam cantar e tocar instrumentos europeus e em locais consentidos, mais precisamente nas igrejas cristãs. As outras formas de música originárias do continente africano, basicamente as de cunho religioso ou de festa, eram intoleravelmente perseguidas, até praticamente desaparecerem ou persistirem como formas de 'magia negra' em alguns

pontos das Louisiana (ainda que como subproduto da presença inicial francesa) como formas de amedrontar brancos impressionáveis. Até o evento da cultura de massa e mesmo assim paulatinamente, o trânsito cultural entre as partes foi direcionado e se deu apenas num sentido, houve pouquíssima mescla ou pontos de convergência no meio do caminho. O mesmo se deu em relação aos nativos da terra, exterminados cruamente já que não se prestavam como mão-de-obra a ser explorada e ocupavam terras necessárias à expansão do branco caucasiano. Em tal contexto, entende-se a implantação da regra da *one drop rule* após a extinção da escravidão e sua aceitação como regra norteadora das relações humanas baseadas na *raça* nos EUA e, como tal, a segregação racial nas escolas tornou-se coerente com a história da sociedade do seu entorno.

No Brasil, pelo contrário, foram sempre as tentativas de apartar campos *raciais* como tais que não vingaram; as divisões se estabelecem sutil mas ferreamente no campo mais amplo da anteposição ricos *versus* pobres.. É possível apartar grupos de pessoas, mas não dá para fazê-lo quando a grande maioria dos indivíduos se vê como uma síntese de diversos grupos que os formaram. Não habitamos as margens, mas nos deslocamos em vários percursos possíveis entre elas; pelo trânsito contínuo entre as pessoas, podemos estar em diferentes pontos simultaneamente. A maioria dos brasileiros mestiços de cor, de culturas e costumes, sabe que ao assumir um ponto fixo perderá possibilidades de diálogo e troca no seu cotidiano. Tal característica é levada em conta pelos movimentos racialistas e juntamente com a opção pelo pertencimento grupal são oferecidas possibilidades de usufruir certos privilégios, via *ações afirmativas*. Nos EUA da segunda metade do século passado, essa estratégia rendeu resultados, posto que o pertencimento racial já estava dado e definido, inclusive juridicamente. Lá, a novidade foram as ações afirmativas, não a necessidade de definição do pertencimento.

No Brasil, a opção pelo pertencimento *racial* precisa ser incutida para que uma política subjacente se efetive. Desde 2003 assiste-se à tentativa institucional de implementá-lo e atingir uma massa de brasileiros, na sua maioria jovens e pobres. As resistências no universo escolar são muitas. Não tanto nas escolas tradicionais da rede privada, já que estas custam caro e têm alunos homogeneizados pelo fator renda, independentemente da cor, mesmo porque são na maioria *brancos*. De maneira geral são entusiastas do credo multicultural. Nos últimos anos lá encontramos, além de alunos de múltiplas cores, funcionários ou professores *negros*, homossexuais ou deficientes físicos para demonstrar quão sensíveis essas instituições são e como o tão propalado respeito pelas diferenças é levado a sério no seu interior. Mais um ponto para a tolerância controlada. Mas é na escola pública que a disputa entre as políticas

racialista e universalista se resolverá. Lá, não se brinca num baile de máscaras, os alunos não protagonizam papéis definidos pelas políticas educacionais, eles a definem. Eles vivem uma etapa fundamental das suas vidas, uma das poucas cartas que terão na vida, talvez a única, de virar o jogo no qual entraram para perder.

## CAPÍTULO 2

### A VOGA MULTICULTURAL NA EDUCAÇÃO

Há discursos que nunca chegam ao poder, tornam-se redundantes ou simplesmente definham e desaparecem. Há também discursos sem poder; porém não há formas de poder sem discurso e este tem seu aparato teórico, suas ações e interesses próprios. Esse discurso pode já estar constituído antes do exercício do próprio poder político; pode vir *a posteriori* para justificar ações de força ou descaso frente aos que se opõem a ele ou não emprestam o suporte requerido. Indiferentes ao fato de serem contrários ou favoráveis a eles, esses discursos interferem na maneira como cada sujeito se posiciona politicamente. Eles fazem parte da nossa argamassa conceitual e definem atitudes de simpatia ou de oposição por aceitação ou estranhamento e dialogam constantemente com conceitos anteriores. Eles se aproximam e se afastam das possibilidades de liberdade que vez ou outra se abrem como oportunidade de melhoria social. O multiculturalismo é um desses discursos e transformou-se em influência sobre pessoas, governos e instituições. Mas ele não é um discurso de poder por si, é um discurso que se empresta a formas específicas de poder político. Conhecê-lo e analisá-lo nos ajuda a identificar mecanismos de poder que atuam na sociedade e nos sistemas educacionais.

Transformar um complexo edifício ideológico não é simplesmente fazer uma reforma no nosso mobiliário mental e, através de exortação persuasiva, conceber um novo contrato que inclua o destino dos homens. Reiteradamente capitulamos frente aos mecanismos sutis que sustentam a possibilidade da *liberdade* humana e tomamos as forças políticas espalhadas à nossa volta como únicas responsáveis pelas amarras que nós mesmos construímos e nos enredamos. Na verdade,

sedentos de liberdade, grupos das mais variadas procedências levantam-se coléricos contra os “chauvinismos” compartimentados (reais ou imaginários) de cor, etnia, religião, nacionalidade, sexo, idade, riqueza, poder, autoridade intelectual ou ortodoxia sexual, apenas para cair nas garras de uma dominação que é ubíqua, imediata e não segmentada. Como os desordeiros luddistas dos começos do industrialismo, atacam as máquinas, não o sistema que as engendrou” (Morse, 1988, p.117).

Ao se referir aos mesmos grupos e já constatando a voga das políticas de valorização das diferenças, Zigmunt Bauman, citando o filósofo norte-americano Richard Rorty, nos lembrou da esquerda cultural nos EUA que veio substituir a esquerda politicamente correta da época da grande sociedade, cujos muitos membros

se especializam no que chamam de “política da diferença”, ou “da identidade”, ou “do reconhecimento”. Essa esquerda cultural pensa mais no estigma do que no dinheiro, mais em profundas e ocultas motivações psicosssexuais do que na avareza rasa e evidente... prefere não falar de dinheiro. Seu inimigo principal é uma forma da mente e não uma forma de arranjo econômico.(*apud*, Bauman, 2003, p.59)

Na mesma passagem, Bauman nos lembra que foi sem dúvida um feito esta nova esquerda ter instituído novas disciplinas acadêmicas – como a história das mulheres e estudos sobre os negros, gays, hispano-americanos e “de outras vítimas”; entretanto, como Rorty observa com amargura, não se encontram estudos sobre os desempregados, os sem-teto e os que moram em *trailers*.

A crescente valorização da busca por raízes ou identidades grupais que reportam a um tempo distante no passado necessita do aval da ciência histórica para sua justificação. A confirmação e a valorização das diferenças traçadas num longínquo histórico demandam um discurso coerente e justificador, mas rejeitam muitas vezes o mesmo tipo de análise para o seu próprio discurso. Tal postura deixa de lado recentes transformações impostas pelas dinâmicas social e econômica para se apegar à valorização de conceitos distantes no tempo, recortados de um contexto histórico mais abrangente, para se apoiar na identidade de grupos e subgrupos específicos estudados pela academia, e que, muitas vezes, rejeitam um crivo historiográfico à sua própria evolução como força política. Podemos, assim, defender um duplo papel para a competência do discurso historiográfico que se deseja aplicável à dinâmica do ensino básico:

- a partir do momento em que ele incorpora conceitos caros ao multiculturalismo, uma chave para a análise destes próprios conceitos deve ser acionada, já que as idéias culturais mudam com o mundo sobre o qual refletem; e,
- “se insistem, como realmente fazem, na necessidade de ver as coisas em seu contexto histórico, então isso também tem que ser aplicado a elas mesmas” (Eagleton, 2005, p.43). Em tais contextos, no dizer de Stuart Hall, tais [identidades culturais] “estão sujeitas ao contínuo *jogo* da história, da cultura e do poder” (*apud* Silva, 2004, p. 6) .

## **2.1- Breve histórico de uma nova opção política**

Multiculturalismo é um termo utilizado desde a década de 1970, no rastro da migração em massa para as nações desenvolvidas ocidentais e das lutas pelos direitos civis das décadas de 1950 e 1960, embora só tenha sido registrado no *Oxford English Dictionary* em 1989. No Canadá, seu berço, surgiu frente ao preenchimento do vazio humano característico do país por *negros* caribenhos e africanos, árabes, europeus mediterrâneos e orientais, particularmente chineses. Parte desses imigrantes já falava inglês ou francês nos seus países de origem, porém trouxeram novas questões para o Canadá, que se apresentava como país multicultural pelas diferentes experiências colonizadoras – a francesa no Quebec, e a anglo-saxã, na Colúmbia Britânica. Eles forçaram uma nova maneira de assimilação não resolvida até agora, porém menos tensa do que em muitos outros países considerados ricos. Nos EUA, tal concepção coincidiu com o momento de afirmação do movimento dos direitos civis, particularmente dos *negros* estadunidenses, conhecidos a partir de então como afro-americanos, e dos nativos – os primeiros, explorados como força de trabalho durante a escravidão e marginalizados logo após; os segundos, espoliados de suas terras e submetidos a um devastador processo de genocídio na segunda metade do século XIX.

Na Europa ocidental, o multiculturalismo esteve mais relacionado à assimilação de diferentes levas de imigrantes das ex-colônias, sobretudo ao estranhamento cultural provocado pela chegada, cada vez mais incômoda, de muçulmanos árabes, paquistaneses e indonésios, espalhados por quase todas as cidades grandes e médias do continente. Em alguns países tais tensões são mais marcantes, mas elas estão espalhadas por todos os lugares. Uma peculiaridade européia é que a animosidade cresce nos países mais laicos, parece se voltar mais contra o vazio da religiosidade (ou excesso de materialismo) na cultura dominante do que pelo fato de ter uma religião diferente. Esta é uma tensão peculiar. Para muitos europeus, a antipatia e a inadequação de uma parte dos imigrantes muçulmanos não têm sentido, visto que a tolerância religiosa é um direito socialmente valorizado e garantido legalmente, isto é, ela é estabelecida e garantida no plano político. Para os imigrantes muçulmanos mais ortodoxos não é isso o que importa, mas sim a moral religiosa como fundamento da organização social e da *identidade nacional*, que eles não conseguem enxergar do lado cristão. Na hierarquia de valores, religiosidade e política ocupam posições trocadas para os dois grupos. A propósito, Ian Buruma (2006) nos indica que o multiculturalismo *morreu* na Holanda juntamente com o cineasta Theo van Gogh, assassinado por um jovem extremista muçulmano no dia 02 de novembro de 2004, após o lançamento de *Submission*, que conta em

seus dez minutos as violências sofridas por mulheres muçulmanas, inclusive na Europa. Outros pensam o seu ocaso em outros lugares, a partir dos atentados em Nova Iorque, ou em Londres, ou Madri.

Três décadas depois do seu surgimento, pensadores de várias matrizes constataam que o multiculturalismo não levou à integração, mas à segregação, permitiu que grupos vivessem separados e que nos países onde o multiculturalismo foi experimentado as sociedades tornaram-se mais hostis, fragmentadas e intolerantes. Muitos expressam claramente sua aversão a essa ideologia. Um dos comentários mais inflamados talvez tenha sido o de Giovanni Sartori numa entrevista ao jornal O Estado de São Paulo, e ele não poderia ser mais claro na sua condenação. Referindo-se prioritariamente ao contexto europeu e às tensões causadas pelas imigrações, ele se volta contra o multiculturalismo e deixa claro que

sou contra inventar ou reinventar uma identidade, reforçá-la e criar subsociedades fechadas que produzem fenômenos de marginalidade e revolta. Sou contra essa ideologia. As soluções devem ser de tipo pluralista, não multicultural. O multiculturalismo não é um remédio, é uma enfermidade; é uma maneira de piorar as coisas. (OESP, 01/01/2006, p. A12)

O multiculturalismo é a resposta mais comum dada em nossos dias pelas classes ilustradas e formadoras de opinião para a incerteza do mundo, sobre os tipos de valores que merecem ser apreciados e cultivados, e sobre as direções que devem ser seguidas com férrea determinação. Tal resposta tornou-se rapidamente um cânone da correção política; mais, ela é tida como um axioma que já não precisa ser explicado, a suposição tácita de todo pensamento que mira o conhecimento. Para Zigmunt Bauman (2003, p.122), a invocação do multiculturalismo pelas classes ilustradas, essa encarnação contemporânea dos intelectuais modernos, quer dizer: *Perdão, mas não podemos resgatá-lo da confusão em que você se meteu*. Sim, há confusão sobre valores, sobre o sentido de “ser humano”, sobre as maneiras certas da vida em comum, mas depende de você encontrar seu próprio caminho e arcar com as conseqüências caso não goste dos resultados. O autor prossegue e constata que num mundo de multiculturalismo, as culturas podem coexistir, mas é difícil que se beneficiem de uma vida compartilhada.

Assim, multiculturalismo e neoliberalismo – conceitos concebidos no contexto específico da América do Norte – são transformados em verdades naturais, universais e pressupostos, exceto nos momentos “em que são ridicularizados como politicamente corretos” (Fry, 2005, p. 208). Não advogo algum tipo de centralidade ou exclusivismo cultural; pelo contrário, a noção de diversidade, a de pluralismo cultural e o próprio multiculturalismo são pertinentes, devem permear as análises do mundo natural, do físico e do cultural. O problema

está na sua eleição como panacéia para o ajuste das tensões entre as pessoas e entre os grupos de pessoas, em como assumem o papel da política ao imporem a aceitação e a conformidade. Mais ainda, por que eleger características peculiares ou formas grupais de expressão como produto de “culturas particulares”? Assim, formas culturais específicas passam a ser o que desejamos que sejam para se encaixar no discurso hegemônico multiculturalista. Essas duas formas foram eleitas para preencher os espaços deixados pelo esvaziamento do pensamento socialista e do correspondente vazio de proposições no campo liberal crítico, parceiros na desilusão conceitual na virada da década de 1980 para a de 1990. Perdida num vazio político e “para evitar encarar a derrota e suas conseqüências, a esquerda passou a falar livremente a linguagem do liberalismo – o idioma do pluralismo e dos direitos. Ao mesmo tempo, os liberais, privados de uma ala esquerda, vêm cada vez mais enfraquecidas sua determinação e sua imaginação” (Jacoby, 2001, p. 26).

Lidamos aqui com o grande discurso estigmatizador dos nossos dias e, como guardião de verdades tornadas naturais, segundo a advertência de Luiz Felipe Ponde (OESP, 27/01/2008, p.J6), “o principal ‘preconceito do bem’ é assumir que você, se não tem medo da ‘polícia política do bem’, deve ser do mal”. O resultado foi bem diagnosticado por Jonathan Sachs (OESP, 28/10/2007, p. J6) quando constatou que “a nova tolerância é muito menos permissiva do que a velha intolerância”.

No contexto descrito, como já advertimos no início (Fry, 2005), a tradicional posição oficial brasileira de não-racialismo e da libertação do indivíduo de qualquer determinação racial que ajudou, sobretudo pela educação pública, muitos brasileiros a formarem uma visão de si e da sua sociedade, está cada vez mais rara e anacrônica para certas correntes políticas no mundo contemporâneo. Entretanto, se a voga multiculturalista transformada em lei e diretrizes não corresponde à maneira como a maioria dos brasileiros se enxerga e à sua sociedade, pior para estes brasileiros, já que “o novo desenho de diversidade supõe políticas que alterem as unidades fundamentais nas quais estão baseados os direitos” (Grin, 2006, p.41). O fato de muitas das suas premissas não encontrarem “correspondência na vida das pessoas e na realidade do grupo, é coisa secundária, detalhe sem maior importância. Regra quase geral, intelectuais, ideólogos, professores universitários, militantes e jornalistas deslumbrados estão muito mais preocupados consigo mesmos e com o que pensam do que com o que porventura se passa nas vidas daqueles que simplesmente vivem suas vidas, sem pretensões midiáticas ou acadêmicas” (Risério, 2007, p. 224).

Nada no Brasil consegue manter uma pureza pré-brasílica; por conseguinte, tudo no Brasil se dilui, mescla e transforma. A maioria das pessoas, elas mesmas resultado da

miscigenação e de alterações culturais e comportamentais, parece encarar com tranquilidade as misturas inevitáveis a que estão submetidas ou provocam no seu tempo de vida. A miscigenação, o hibridismo é a sua marca de nascença. Observadores externos, oriundos do mundo acadêmico ou midiático, tentam convencê-las de que devem zelar por suas tradições (que, bem preservadas, constituem suas vidas), pretensas *raízes culturais* já trocadas pela realidade em que vivem no seu tempo e lugar. Preservar a diversidade cultural é uma coisa; propor o multiculturalismo é outra. A primeira inclui a dinâmica temporal e histórica a qual todas as expressões humanas estão submetidas e toma o tempo presente como a síntese de formas culturais que se movimentam e transformam. O segundo não dialoga bem com as mudanças recentes que patrocinam convergências e aceitação mútuas, teima em buscar formas puras de *identidade cultural* perdidas num distante ideal ahistórico e dogmatizado.

A visão particularista do pensamento multicultural aparta grupos diversos e os fecha dentro de suas visões da sociedade; ela está calcada numa concepção de mudança histórica apoiada na força de um grupo, ou de grupos diversos, fechados dentro dos seus valores. Ela também corrobora a constatação de Eric Hobsbawn (1998, p.292) de que o que hoje une a humanidade é a negação do que a espécie humana tem em comum e de que uma história particularista “não pode ser boa história, embora possa ser uma história confortadora para aqueles que a praticam”.

Desloca-se o individualismo como componente da identidade social para uma identidade grupal e o universalismo para a identificação tribal ou comunitária. Tal deslocamento aparta duas concepções básicas da organização social, pois coloca os princípios liberais e os comunitários em campos opostos visto que “a *diferença* liberal representa a liberdade individual, ao passo que a *diferença* comunitária representa o poder do grupo para limitar a liberdade individual. O que o postulado dos comunitários significa é uma licença para que grupos exerçam tal poder sem interferência.”(Bauman, 1998, p.233). É a partir de tal constatação que se compreende a urgência para que os alunos de nossas escolas de ensino básico fizessem sua escolha de pertencimento racial já em agosto de 2005, no que foi chamado de *Censo Racial* (levantamento organizado pelo Ministério da Educação exclusivamente voltado para que os alunos se *definissem racialmente*). A implementação da preconizada política educacional apoiada na divisão *racial* precisa que a escolha seja estabelecida *a priori*, pois “uma boa escolha é uma escolha do que já está dado e o tributo rendido à escolha individual não passa aí de adulação. A verdadeira escolha já foi feita e assinalada antes do nascimento do indivíduo. A vida que se segue ao nascimento é (ou deveria

ser) dedicada a descobrir qual foi essa escolha e comportar-se de acordo com isso” (Bauman, 1998, p.234).

No caso da escola básica, podemos caracterizar tais iniciativas:

1. como uma mudança profunda no princípio igualitário republicano (falso ou verdadeiro), base constitucional da cidadania e princípio hegemônico para a definição das políticas educacionais brasileiras até o final do século XX;
2. como a mudança da noção iluminista e liberal de igualdade em detrimento de uma nova concepção que prioriza as diferenças étnico-culturais;
3. e, finalmente, como justificativa de uma dinâmica social e educacional baseada na valorização de grupos e comunidades definidas e fechadas de acordo com princípios identitários autodefinidos.

## **2.2- Os novos conceitos na disciplina de História**

Como já dissemos, a discussão e a pesquisa propostas aqui partem da promulgação da lei 10639/03 que, em seu texto, propõe a obrigatoriedade do ensino de História da África e de História da Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino básico do país.

A expressão *História da África* apresenta problemas a serem equacionados, visto que a *História* de um determinado lugar nos remete à construção historiográfica tradicional européia. História da África, mas de qual África? Da África negra, responderão muitos. Aparece então uma apropriação seletiva do passado com dois lados distintos: de um lado, os puristas em transe, facilmente encontrados nos cursos de formação para professores de ensino básico, que mostram uma África de reinos dirigidos e organizados com sabedoria e talento, com monumentos e civilizações sofisticados; por outro lado, pragmáticos mostram guerras tribais e étnicas de aniquilamento e apresamento, que convertiam derrotados em cativos e os vendiam como escravos para mercadores árabes muçulmanos, europeus mercantilistas e para outras nações negras autóctones. Não é esta a discussão que nos interessa, mas resta a constatação de que uma e outra dessas visões falseia ou omite dados que a outra privilegia, particularmente o escravismo endógeno na África negra. No caso, omitem-se as guerras no interior do continente e o jugo dos derrotados até o litoral atlântico para serem vendidos e remetidos para um destino distante e ignorado. “Os nagôs, por exemplo, foram vendidos à

Bahia pelos reis do Daomé [...] e o Daomé, manobrou como pôde para tentar monopolizar a exportação de negros para o Brasil” (Risério, 2007, p. 382).

O comércio de escravos negros africanos era, numa das suas pontas, um negócio de empresários africanos cujos atuais herdeiros formam uma burguesia nativa que, ainda hoje, lança mão do expediente ideológico da exploração branca para encobrir sua própria vantagem na venda das massas negras daquele continente. Sob esta perspectiva, torna-se difícil valorizar para os estudantes, por exemplo, o pedido de perdão do atual presidente brasileiro a dignatários africanos pela escravidão negra no Brasil pois, na verdade, era um descendente mestiço de brasileiros pobres desculpando-se frente a descendentes da elite negra africana, daqueles que vendiam negros já submetidos a mercadores portugueses.<sup>7</sup>

A inclusão da História da Cultura Afro-Brasileira, de acordo com as propostas curriculares, submete a análise histórica da evolução da cultura brasileira à busca de *raízes* oriundas de outros lugares que permaneceram nas formas culturais mais diversas encontradas no país. Numa simplificação grosseira, trata-se de inverter o sentido da flecha que apontava para uma cultura nacional, que englobava aspectos das muitas culturas tributárias formadoras da sua base e que a privilegiava como elemento de coesão da população do país, para submeter a chamada *cultura nacional* a elementos distintos e compartimentados que devem ser exaltados em nichos particulares.

Atualmente, com a expansão e sedimentação do discurso racialista amparado pela *esquerda* e pelo Estado, tornam-se mais claras as linhas de contorno desse discurso. A ânsia pelo controle de posições no aparelho de Estado e no mundo acadêmico ajuda a radicalizar a negritude da classe média *negra* no Brasil. Entre os *negros* ricos há tanto apoio como resistência a este discurso; entre os *negros* muito pobres tais mensagens também não se alastram por várias limitações que a própria pobreza e novas configurações sociais impõem como, por exemplo, o caso das barraquinhas do “acarajé de Cristo”, cada vez mais presentes na cidade de Salvador: muitas vendedoras trajadas de *baianas* convertidas a religiões

---

<sup>7</sup> Refiro-me à cerimônia ocorrida próximo de Dakar, no Senegal, na qual o presidente brasileiro desculpou-se ao presidente Abdoulayê Wade. Em visita à Ilha de Gorée, base de onde partiam os navios negreiros nos séculos XVII e XVIII, Lula conheceu um pouco mais da história dos escravos que construíram o Brasil e pediu perdão aos africanos pelo sofrimento imposto no passado. “*Eu queria dizer, presidente Wade, ao povo do Senegal e ao povo da África, que não tenho nenhuma responsabilidade pelo que aconteceu no século XVIII, no século XVI, XVII, mas eu penso que é uma boa política dizer ao povo do Senegal e ao povo da África: perdão pelo que fizemos aos negros*”. Fonte: Radiobrás, (18/04/2005).

pentecostais, por conseguinte evangélicas, mantêm a vestimenta tradicional e o produto de venda da sua especialidade, mas se distanciaram das religiões de origem africana.

O descompasso de recepção a esses novos conceitos pode ser ligado a mudanças na constituição de uma nova história oficial do Brasil, institucionalizada na redemocratização que se seguiu ao período militar (1964-1985) e que sofreu grande influência de dois fenômenos culturais de grande impacto sobre a maneira como muitas pessoas, povos e sociedades se caracterizam nas últimas décadas: a contracultura e o multiculturalismo. Assim, a velha história oficial do Brasil, que foi inaugurada com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro na metade do século XIX e com a obra de Varnhagen (que ainda prevalece em muitos aspectos no mundo escolar de ensino básico) começou a ser revista no ocaso do regime militar. As questões sociorraciais vieram à tona no bojo da luta antiditatorial e se emaranharam nela. Uma das conseqüências desse processo é que boa parte da esquerda trocou o panfleto proletário pela retórica das *minorias* e adequou o seu discurso à construção de uma contra-história. Essas mudanças certamente foram positivas e impulsionaram uma rica diversificação da produção historiográfica que, por sua densidade e múltipla produção, converteu-se numa visão hegemônica a partir da década de 1990. A oposição capitalistas x proletários foi substituída por herméticos grupos, tribos, minorias e muitas visões históricas tornaram-se parciais, esquemáticas e simplistas, presas que estavam ao dogmatismo que enclausurava cada grupo no seu universo próprio de formação e interpretações. No campo educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1996 assimilaram tal mudança conceitual.

Nos PCNs em vigor, o tema da diversidade está encaixado no eixo transversal *Pluralidade Cultural* e tal caracterização termina por submeter a concepção de ensino, sobretudo o de História, à doutrina do multiculturalismo. As determinações dos PCNs podem ser entendidas como contraditórias, pois comprometeram-se com a igualdade universal da tradição republicana de educação pública e, também, com o reconhecimento dos grupos por eles mesmos e pela sociedade abrangente, o que só é possível pela afirmação das diferenças (Gontijo, 2002, p.63 e 64).

Assim, a noção de grupo se destaca e é através dos grupos que a diversidade a ser valorizada se manifesta. Tal noção cria um hiato entre defesa da igualdade e afirmação das diferenças, pois se os aspectos históricos foram destacados na constituição dos movimentos sociais e dos grupos, eles não são destacados na própria formação desses movimentos e grupos, sobretudo aqueles que influem diretamente na construção das origens e na eleição de características como sendo peculiares.

Os PCNs comprometeram-se com as propostas da ONU e das suas agências, além de incentivar uma auto-intitulada cultura da paz claramente calcada na correção política e no multiculturalismo normativo anglo-saxão. Num plano mais direto de atuação chamaram a atenção para a diversidade cultural brasileira e criticaram a ignorância, a minimização, a negação e as ações que tentaram homogeneizar tal diversidade. O alvo principal era claro: o mito da democracia racial. Então, a defesa da pluralidade cultural **não** é apenas um tema transversal entre outros, ele é sim um tema que fundamenta a própria afirmação de uma determinada forma de *identidade* e tenta apagar a crença no mito da democracia racial. Tzvetan Todorov (2002, p.231) nos lembra que “o contrário de um mal não é forçosamente um bem; pode ser outro mal” e cabe àqueles que lidam com o cotidiano da educação “livrar-se de uma ideologia maniqueísta [...] que divide a humanidade em duas metades estanques, os bons e os maus, nós e os outros... (e que) mais vale que a pessoa não se torne ela mesma maniqueísta”.

Ao observar o que aconteceu até agora, percebemos a orientação didática e pedagógica como a superfície de mudanças na concepção de educação pública no Brasil, a disciplina de História tornou-se ferramenta fundamental para a justificação, a implantação e a difusão de tais mudanças. É comum lembrar nos currículos desta disciplina a idéia da construção de uma identidade nacional; agora é hora de discutirmos também suas implicações na *desconstrução* de tal identidade.

A tentativa de imposição de uma nova configuração de imagem e de direitos atinge a educação pública no seu nível básico de maneira específica, sobretudo no que diz respeito ao ensino de História. Essa disciplina, formalmente direcionada ao estudo do(s) passado(s), tem um papel definidor na constituição do que os alunos (e não só eles) têm de si, dos grupos nos quais estão inseridos e da sociedade que os envolve como um todo. Sabemos que pressões ideológicas sempre estiveram presentes na propagação escolar de tal saber, tanto a partir dos órgãos burocráticos que organizam o sistema de ensino quanto das forças de oposição política às diretrizes em voga no momento.

Podemos então detectar duas formas de tensão. A primeira, de cunho mais sociológico, diz respeito à relação coerente entre o que consta nas propostas educacionais e a dinâmica própria de constituição social e da imagem que a maioria das pessoas tem delas mesmas. Qualquer intervenção na educação deve necessariamente corresponder ou partir de uma determinada *realidade objetiva* que a maioria já tem como sua, isto é, deve partir de pontos aceitos ou consagrados que já foram elaborados e negociados pela sociedade numa dinâmica própria que engloba o sistema de educação escolar, mas vai muito além dele. O

contrário disso, ou seja, a tentativa de enquadrar tais relações objetivas e cotidianas em conceitos preestabelecidos e encampados pelo Estado, claramente voltados para privilegiar uma visão ideologicamente organizada, é ato de força que gera desconfiança e resistência, mesmo entre muitos daqueles pretensamente beneficiados por tais medidas.

Em segundo lugar, há que se medir o impacto de tais propostas nas relações entre os alunos dentro das salas de aula e das escolas. O que vem para diminuir tensões e para convergir expectativas é bem vindo; o que vem para apartar e criar novas tensões em geral provoca desconfianças. O que parece claro no momento em que observo é a percepção de que “a ênfase na necessidade de afirmação étnico-racial pode ter como efeito o acirramento do preconceito e não a sua superação” (Fazzi, 2004, p.217). Assim, muitos alunos reconhecem tensões e preconceitos de cunho racial no seu meio escolar e fora dele e os admitem como uma questão séria a ser combatida. Reconhecem também outras formas de tensão e preconceito não raciais. Há, entretanto, uma clara desconfiança quanto à bipolarização contida no modelo proposto e imposto, ou seja, *brancos e não-brancos*.

Nas escolas públicas, sobretudo nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, lugar de estreitamento de laços grupais, pessoais e amorosos, a dinâmica das relações padece do próprio ineditismo das soluções que encontra. Muitas vezes, situações de ofensas preconceituosas nos surpreendem e exigem a intervenção dos professores e coordenadores para “voltar o filme” e propor soluções de temporização e reforço do respeito e da amizade entre os envolvidos. Só para repassar o óbvio: não há escola que num ano letivo não enfrente casos de preconceito e humilhação de cunho racial, de gênero, homofóbicos, e também brigas de grupos nos seus portões, tráfico de drogas explícito ou disfarçado, casos de gravidez precoce, determinadas aberrações de caráter sexual ou de violência crua que vitimam alunas e alunos. E as escolas – bem ou mal – enfrentam estas questões e encontram ou criam soluções amparadas em leis e regulamentos, apoiadas nas ferramentas do seu dia-a-dia e na experiência de situações anteriores e similares.

Quanto ao campo específico do ensino de História, certamente a inclusão de novos tópicos curriculares faz diminuir ou desaparecer outros. Tal processo demonstra disposição para mudanças e sintonia com a passagem do tempo e com novos pontos de vista que surgem. A dúvida permanece não em relação a um ou outro tópico como tal, mas sim em relação aos papéis políticos que tais conceitos ajudam a construir em cada aluna ou aluno e a quais possíveis desdobramentos eles poderão estar ligados. No nosso caso específico, se eles colaborarão para a tolerância e integração ou para a suspeita e a segregação.

### **2.3- Estamos a caminho de um currículo global?**

A discussão acima parte de um suposto fracasso da educação para gerar progresso e igualdade social, o que deveria acontecer pelo ideário liberal. A primeira parte problematizou a institucionalização de uma visão multicultural aplicada à educação básica, como dentro dela se articula a implantação de políticas de grupos definidos e como ela se vincula a modelos exógenos que diminuem as dinâmicas próprias da evolução social e humana no Brasil. Salientou-se também a persistência da noção de *raça* nas Diretrizes para a educação propostas a partir da lei 10639/2003 e como ela se distancia e tenta tomar o lugar de uma outra visão que privilegia a miscigenação como principal agente formador da população brasileira. Depois, na segunda parte, expus e tentei analisar a recepção que essas novas temáticas provocaram numa escola pública de ensino médio na região do ABC paulista, como os preconceitos são articulados e combatidos no meio estudantil e a resistência à diferenciação nesse meio. Foram percebidas múltiplas formas de preconceito e como uma noção maior que busca fugir da pobreza pela escola e pelo mercado de trabalho suplanta as tentativas de apartá-los no seu ambiente social formador por excelência. Ali, diferenciar significa desprezo ou privilégio, nenhum deles bem aceito num meio que se enxerga homogêneo por origem e condição.

Nenhuma idéia, nenhuma proposta consegue se viabilizar no currículo e na legislação educacional de um país como o Brasil se não estiver bem fundamentada e bem amparada por instrumentos de poder. A tentativa de imposição da racialização da população via pertencimento nas escolas de ensino básico do país enfrenta oposição e aceitação em graus diferentes, segundo os ambientes e lugares; seguindo uma tradição dolorosa, elites agem e a nação reage, sempre atrasada em relação às dinâmicas próprias de imposição dos poderes. Fica no ar a questão recorrente: será que a lei vai *pegar*? De um lado, há uma massa avassaladora de interesses jogando com influência política e somas de dinheiro infindáveis para tentar mudar as noções básicas de como a sociedade brasileira se enxerga e se divide. Por outro lado, há uma auto-imagem também muito forte que não aceita uma divisão *racial* simplista que não se encaixa nas múltiplas formas como a grande maioria dos brasileiros se enxerga.

Uma simultaneidade que não chega a ser uma coincidência é a sobreposição das políticas multiculturais e comunitárias ao momento de maior força do neoliberalismo globalizante das duas últimas décadas. Tais políticas são uma expressão desse avanço. A

individualidade exacerbada e a ascensão da noção de grupos e tribos fazem parte dele e podem sofrer recuos ligados à crise econômica provocada pelo próprio modelo.

É oportuno retomar e sublinhar os principais tópicos da proposta de *currículo global* urdida nos laboratórios sociais do modelo neoliberal nos seus dias de glória. A partir do texto “Globalização e Currículo: Problemas Para a Teoria em Sociologia da Educação”, escrito na década de 1990 por John W. Meyer (professor de Sociologia da Educação na Universidade de Stanford, nos EUA), pode-se vislumbrar aspectos gerais de um movimento de imposição temática e curricular que procura desautorizar interpretações autóctones espalhadas pelos muitos Estados nacionais enfraquecidos politicamente pela força da globalização econômica, entre eles o Brasil, mas não só ele.

Se os objetivos mais amplos perseguidos pelas instituições de ensino e pelos sistemas educacionais não vingaram após muitas e diferentes tentativas de remodelação que sofreram, prefere-se focar esforços nas questões de igualdade de acesso e de sucesso, mais do que naquelas propriamente curriculares. Como foi ressaltado, é sintomático o fato dessa mudança de enfoque coincidir com o momento mais alto do elogio à globalização econômica, ao triunfo do pensamento neoliberal e ao que foi denominado por um breve espaço de tempo “fim da História”. Essa pressuposta unicidade de pensamento e ações – que remete ao mesmo período de tempo do famigerado e hoje execrado *Consenso de Washington*<sup>8</sup> – propiciaria a reconstrução dos currículos educacionais à sua imagem e semelhança, que podem ser resumidos em cinco pontos chaves:

1. a evidência de que a sociedade global fornece modelos que influenciam os sistemas educativos nacionais, criando isomorfismos nas configurações educacionais em todo o mundo;
2. os padrões de domínio nesse sistema podem ser vistos como configurações hegemônicas que se tornam um modelo para todos os países;
3. o emergente sistema educacional mundial tem os seus próprios agrupamentos institucionais autônomos, que alteram e globalizam as configurações educacionais preferenciais (*sic*);

---

<sup>8</sup> Reunidos na capital americana em novembro 1989, funcionários do governo dos EUA, dos organismos internacionais e economistas latino-americanos discutiam um conjunto de reformas para que a América Latina superasse a crise econômica e retomasse o caminho do crescimento. As conclusões desse encontro foram conhecidas como o Consenso de Washington; denominadas “neoliberais”, elas tinham como eixo central o combate ao poder dos sindicatos e a redução do papel do Estado na economia. Passadas duas décadas dessa prescrição amarga, o Brasil e a América Latina não viram cumprir a expectativa de crescimento econômico. Ao contrário, as conseqüências foram danosas: o desemprego aumentou, os salários foram reduzidos e a riqueza se concentrou ainda mais. Nosso Estado “minimizado” tornou-se frágil e, subordinado ao mercado, se distancia da agenda social. Na esteira do consenso, virou anacronismo falar em políticas protecionistas e sobretudo em soberania nacional (Folha Educação, FSP, 14/11/2002).

4. os padrões curriculares tradicionais, que privilegiam o sistema nacional, são agora menos legitimados e aceitos, devido ao seu caráter nacional e etnocêntrico;
5. tudo isso fará surgir estudantes globalizados numa sociedade global, num ecossistema que se mantenha unido por sentimentos e conteúdos culturais comuns

Meyer constata que, já que “não há um Estado-mundial, o sistema curricular emergente é construído mais em função de *leis naturais* do que de leis absolutas ou categóricas” (grifo meu), e abre um campo de diferenciação preferencial entre as muitas experiências nacionais ao ressaltar que “sociedades aperfeiçoadas produzirão melhores sistemas educativos e melhores sistemas educativos aperfeiçoam a sociedade” (Meyer, 2000, p.17). Há um esforço para naturalizar uma visão específica que privilegia determinados países e determinados sistemas de ensino como paradigmáticos, como fontes de propagação que influenciarão os demais. No caso brasileiro, as *Diretrizes* impostas a partir da lei 10639 insistem no seu propósito de *desnaturalizar* o mito da democracia racial no ensino do país, mas esse esforço será, por outro lado, voltado para a naturalização de uma outra visão, com origem e endereços certos, que insiste em tratar diferentemente as pessoas em razão das suas diferenças, que abandona o princípio da igualdade pelo da diversidade assimétrica, isto é, a diversidade que responde aos interesses de instituições e grupos fortalecidos institucional e legalmente.

Embora já datado e visto por muitos como oportunista, acompanhar o texto de John Meyer ajuda a perceber muitos mecanismos que tentam se impor como reguladores das relações de poder nos sistemas educacionais em muitos lugares do mundo. Ele insinua que, na realidade, já existe um sistema educativo global representado pela atuação de organizações governamentais e não-governamentais que se incumbem de:

- criar guias gerais para o desenvolvimento educacional (ele cita o maior e mais influente de todos, o da UNESCO);
- financiar (caso do Banco Mundial);
- enviar consultores para fornecer assistência de terreno;
- formar educadores e administradores locais para participar do processo (o que lhes conferirá certo status). (*idem*, p.20)

Pelo que foi relacionado, fica clara a associação entre o domínio de entidades escudadas nos chamados organismos multilaterais, em vultuosas verbas e na formação de profissionais locais encarregados de reproduzir as tendências dominantes, que se pretendem globalizantes. O mais peculiar no processo é que certos aspectos abrangentes e aceitos, como a igualdade de direitos entre as pessoas, o desenvolvimento nacional e características identitárias são tidos como aspirações universais e que qualquer sistema educacional pode se

tornar um modelo para os outros já que muitos dos princípios mais abstratos são aceitos por todos. O que não causa surpresa é que o sistema nacional escolhido como modelo global seria o dos Estados Unidos.

A partir dessa constatação, Meyer desdenha das ressalvas críticas pois “a perspectiva de que a globalização educacional reflete apenas a influência do poder e interesse dominantes é demasiado limitada” (*idem*, p.23). Mas como não suspeitar de tantos mecanismos que tentam espalhar um modelo de sociedade que provém basicamente de um ponto do planeta, a América do Norte? Essa visão idílica do poder curativo do liberalismo *de esquerda* americano, argumenta que as associações internacionais que promulgam modelos de educação não encorajam nacionalismos triunfantes e tratam a guerra como um erro. Mais ainda, que os profissionais que criam novos currículos não enfatizam a idéia de que as nações que ajudam outros países, em matéria de educação, não desenvolvem currículos culpabilizadores ou que retratem o poder e magnificência do país doador. Bem, o poder e a magnificência do país doador não precisam mesmo ser retratados, já que em muitos casos um projeto de mudança e implementação curriculares em países pequenos e pobres absorve mais dinheiro do que o orçamento anual desses mesmos países para todo o sistema de educação. Para fechar essa iniciativa é dito que um moderno currículo mundial não reflete apenas uma reunião aleatória de detalhes dos currículos nacionais. Não, tal currículo mundial “é gerado por profissionais, associações e processos de modelação que constroem currículos ajustados a uma sociedade mundial imaginada. Qualquer coisa diferente disto pareceria arbitrário, nacionalista, etnocêntrico e autoritário” (*idem*, p.23). Leia-se, qualquer coisa diferente do currículo mundial proposto é arbitrário, nacionalista, etnocêntrico e autoritário.

O que essas propostas de adequação mundial dos currículos ao processo de globalização econômica têm a dizer especificamente sobre o ensino de Ciências Humanas, particularmente da História? O próprio texto de John Meyer nos responde que

O estudo de História deverá ser, obviamente, severamente modificado, se se pretende que os alunos aprendam acerca de um mundo no qual todas as pessoas e países são considerados membros com igual legitimidade. A história nacional, especialmente nos seus aspectos políticos e militares, deverá receber uma menor atenção, o que será mais verdadeiro nos casos em que se registrem histórias de impérios hegemônicos. As histórias regionais e mundiais (sic) tornam-se mais importantes e, no interior das sociedades nacionais, a atenção recairá na história social e cultural, por forma a que as minorias (mulheres, crianças, etnias e regiões) surjam mais destacadas. (*idem*, p.25)

O mesmo autor propõe menos atenção às chamadas histórias nacionais e enfoque mais acentuado na história local e na mundial, isto é, num comunitarismo espacialmente reduzido e localizado e na maior amplitude possível da lente que retrata o humano. Não há dúvida de que as duas perspectivas são importantes e têm estudos historiográficos abundantes que podem

ilustrar e compor aulas de História. No entanto, a entidade nacional representada pelo Estado-nação e sua máquina administrativa se apagam frente à prioridade dada às minorias, o que nos remete às propostas contidas na lei 10639 e seus sucedâneos; fecha-se o círculo que une a proposta de ensino da cultura afro-brasileira no contexto proposto pela lei e percebe-se sua vinculação com uma estratégia de adequação a um tipo de saber historiográfico direcionado, que emana de um tipo de centro comprometido com as estratégias do domínio globalizante, pretensamente emancipador, eminentemente segregador.

O desmonte do arsenal justificador das nacionalidades surge como um dispositivo de dominação que atende às imperiosas demandas da hegemonia do capital que busca o desaparecimento das barreiras físicas, econômicas e culturais que encontra pelo caminho. O Estado e as muitas pessoas que habitam os espaços nacionais encontram-se sob fogo duplo: por um lado, continuam a reforçar o tradicional papel do aparelho de Estado como aglutinador maior dos dramas da nacionalidade, a sustentá-lo pelo pagamento de impostos e aceitá-lo como agente executivo e árbitro de contendas; por outro lado, há uma demanda para sujeitar-se a um tipo de poder extraterritorial e multifacetado, que também exige submissão e oferece opções de pertencimento grupais. Nas escolas públicas, a luta para pender a balança do dilema para um lado ou outro passa pela efetivação de um currículo correspondente a uma das opções, e é esse o processo que experimentamos nos últimos anos.

A proposta para o currículo global, no que se refere ao ensino da História se radicaliza quando o autor percebe uma tendência “para a História (e a Geografia) desaparecerem [...], o passado local torna-se algo provinciano e as diversidades cultural, social e étnica ganham mais força. Descrições prévias da nação como unidade cultural e socialmente homogênea são diminuídas e os currículos se incumbem de mostrar a diversidade” (*idem*, p.25). O receituário continua ao recomendar que o etnocentrismo e o nacionalismo cultural deverão desaparecer na arte, música e literatura e antevê que muitas das figuras artísticas e literárias que compõem a literatura nacional passada desapareçam das propostas pedagógicas. É muito difícil perceber algum saldo positivo em tais proposições quando enxergadas de nossa posição subalterna e passiva na pobre América Latina; mais difícil ainda seria admitir a proposta de desvalorização e perda de uma série de referências e interpretações consagradas pelas culturas popular e letrada, embutidas nessas proposições. Finalmente, não surpreende que o autor vislumbre o inglês como *língua franca* mundial, cheio de corruptelas é lógico, mas triunfante (*idem*, p.26).

Vistas do centro, essas propostas parecem ter uma coerência implícita, já que correspondem a um ideal de dominação que não é apresentado, nem muitas vezes percebido, como tal. Que muitos as advoguem entre nós também não surpreende, já que cada um enxerga

a sociedade e as pessoas de acordo com as suas conveniências. O que mais preocupa é a tentativa de naturalização entre nós de uma visão historiográfica e comportamental dissociada de nós mesmos, da nossa língua e da nossa história e que se justifica pela tentativa de *desnaturalização* da visão de nós mesmos que, inadvertidamente, insistimos em ratificar. No seu lugar enxergam o que chamam de *leis naturais* que enfatizam, segundo suas palavras, forças naturais geradoras de interesses comuns e solidariedades, representadas por instituições “que devem ser apresentadas enquanto arenas de partilha de compreensão e cooperação, deixando de enfatizar o seu poder e autoridade; da mesma forma o poder dos Estados nacionais dominantes, e de organizações econômicas, deverá ser menos acentuado” (*idem*, p.27).

É relevante retomar esse tipo de escrito, já com um determinado distanciamento temporal, pois ele fez parte de um arsenal teórico justificador do esforço para expandir uma série de pressupostos. Tais pressupostos tomaram a forma de reformas curriculares e de mudanças de métodos que atendiam interesses que não estavam dentro das escolas a que se destinavam. Essa montagem teórica e prática que incide sobre as práticas de ensino ainda está em curso e surpreende como prospera e como nossos sistemas de ensino público aderem a ela.

Percebemos ecos da tensão entre os tópicos consagrados e as novas temáticas, por exemplo, na Proposta Curricular de História (2008) para o ensino básico organizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Nota-se um certo encolhimento dos temas de História do Brasil, a permanência de temas consagrados pela historiografia clássica como Antigüidade Clássica, Feudalismo, Revolução Francesa e Guerras Mundiais e a introdução de alguns tópicos de Oriente e África para o Ensino Fundamental II. Para o Ensino Médio, a História do Brasil só aparece no 4º. Bimestre do Segundo Ano, mesmo assim num viés de comparação com a história dos EUA; logo depois, o item “A República no Brasil” trata apenas das “contradições da modernização e o processo de exclusão, política, econômica e social das classes populares” (p. 49). É curioso também que entre os muitos comentários recebidos pelo sítio da Secretaria, uma boa parte reclama da pouca relevância dada à História da África e apelam para que “se cumpra a lei” e que outros denunciem o *esfarelamento* do currículo e as dificuldades práticas para aplicar tantos itens diferentes. Talvez tais comentários evidenciem uma certa hesitação que leva a inserir muitos e diferentes tópicos na Proposta, o que pode prejudicar o seu trato em sala de aula.

O distanciamento temporal é relevante, pois agora temos a oportunidade de questionar a validade de uma análise baseada na hegemonia momentânea de um modelo econômico. Se os fatores conjunturais que sustentaram sua defesa teórica entrarem em parafuso, a validade

justificadora de certos direcionamentos também se esvai. A perspectiva de uma desaceleração econômica, de novos questionamentos a poderes que intuía sua própria validade universal e atemporalidade, pode enfim reforçar análises que partem do chão das escolas, menos delirantes quanto aos seus propósitos e mais centradas nas figuras dos alunos e do seu meio escolar.

### CAPÍTULO 3

#### **OS PRECONCEITOS E O *PERTENCIMENTO* NA ESCOLA**

E os nossos alunos? As salas de aula tornam-se laboratórios e os alunos – sobremaneira os das escolas públicas – cobaias da institucionalização do valor das diferenças no seu meio. Para Jonathan Friedman o que sobra então é simplesmente a própria diferença, e sua acumulação. Para constituir-se num direito, a diferença tem que ser compartilhada por uma categoria de indivíduos ou um grupo suficientemente numeroso e determinado para merecer consideração: precisa tornar-se um cacife numa reivindicação *coletiva*. Na prática, porém, tudo se reduz ao controle de momentos individuais – “demandando lealdade inabalável de alguns indivíduos considerados como os portadores da diferença reivindicada, e barrando o acesso a todos os demais.” (Bauman, 2003, p.71).

A encruzilhada parece cada vez mais clara. Acatar as proposições multiculturais por elas mesmas tende a estancar um movimento claro na educação e na sociedade no sentido de enxergar com mais clareza sua dinâmica no local e no momento, o que, segundo uma perspectiva própria, não condiz com um modelo estanque e assentado em valores particularistas e distantes. A ciência histórica e a disciplina de História não podem ficar reféns da visão culta e tradicional da sociedade brasileira, tampouco devem sair marchando atrás das tendências em voga em dado momento. Se há trinta ou quarenta anos elas não se prestaram a propagar valores *morais e cívicos* caros ao poder de então, por que devem agora aceitar a redução multicultural tão cara a grupos específicos?

Agora, porém, o discurso moralizante está centrado no meio acadêmico e, a partir dele, pretende se impor como abrangente, válido para toda a sociedade, atrás de conceitos como multiculturalismo e diversidade, numa clara tentativa de transmitir para o restante da sociedade a legitimação de conceitos que são próprios desse meio. Nota-se entre os alunos do ensino básico público, sobretudo a partir do oitavo ou nono ano do ensino fundamental, a concordância com o discurso da busca da igualdade e do exercício da tolerância que vai, no entanto, se transformando em animosidade na medida em que tal discurso começa a defender privilégios para comunidades ou grupos específicos, perde seu caráter de integração, faz o elogio da diferença e sabota a igualdade de oportunidades. Neste sentido a lei 10639/2003, e seus sucedâneos, no que diz respeito diretamente ao ensino de História no ensino básico, são entendidos como um artifício para a introdução, através de dispositivos legais, das chamadas políticas de ação afirmativa e um dispositivo para a implantação das cotas raciais de acesso ao

ensino superior. É importante lembrar também a lei 11645, de 10 de março de 2008 (Apêndice II), que complementou a lei 10639 ao inserir os indígenas no texto da lei que, parece que na pressa, foram *esquecidos* como grupo formal em 2003. Assim, entre improvisos e interesses específicos são alterados os conteúdos curriculares de História no ensino básico. As tensões nas escolas e o trato dos temas a serem trabalhados são questões que ficam, ao final, para professores e alunos resolverem.

Algumas questões se levantam nas mentes de muitos alunos e professores. A primeira desconfia do discurso “os diferentes devem ser tratados diferentemente”, proferido pelos defensores das chamadas ações afirmativas; a segunda rejeita o discurso acabado e oficial, exterior ao seu ambiente, com um novo arranjo histórico, para enquadrá-los como parte do que deveriam ser, isto é, parte de um grupo pré-definido e justificador do próprio discurso; uma terceira questão diz respeito à passagem das diferenças do tipo “meu pai tem um carro melhor que o seu” ou “fui viajar no feriado e você não” para avaliações étnicas, *raciais* e de aparência, não mais para definir “bonito ou feio / atraente ou desinteressante”, mas para formar grupos e subgrupos institucionalmente determinados para justificar ações políticas em seu nome.

### **3.1- Novos conceitos e novas práticas**

Antes de tomar as impressões imediatas como gerais, é preciso olhar em volta e procurar situações que se assemelham àquelas encontradas pelo observador. Assim, recorro a “Uma nova pedagogia racial?”, da professora Yvonne Maggie, um artigo publicado em 2006 na Revista USP (nº.68) no qual ela acompanha e relata a tentativa de implantação do preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em uma escola pública de ensino médio no Rio de Janeiro. O artigo foi escrito antes da Universidade de Brasília ter caracterizado irmãos gêmeos, um como *negro* e o outro como *não-negro*, na contemplação de cotas raciais para facilitar o ingresso na universidade pública. A importância da ressalva é que, *avant la lettre*, a autora caracterizou o vestibular da UnB como “um caso limite e tem um caráter de ‘exemplaridade’, de ‘vitrine’, e uma das peças de engenharia racial que se implantou no país a partir da participação do Brasil na III Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em 2001 em Durban (África do Sul)” (Maggie, 2006, p.114).

Concomitantemente, reações começaram a se esboçar frente a práticas e termos estranhos ao senso comum e à tradição do trato e das ciências humanas no país, tais como engenharia racial, psicologia racial, anatomia racial e o inusitado comitê racial da UnB. Tão estranhos que levaram o historiador Manolo Florentino (OESP, 01/04/2007, p.A15) a dizer que “o Estatuto da Igualdade Racial parece um documento nazista. Se buscarmos os documentos que eles produzem e trocarmos a palavra negro por branco, a impressão é a de que é Goebbels falando”. Sem ir tão longe no espectro ideológico, não é difícil pensar as *Diretrizes Curriculares* citadas como “uma outra dimensão do processo de conversão identitária de pardos e pretos, morenos, escuros e a miríade de outras categorias em *negros*.” A autora ainda nos adverte que “as Diretrizes [...] produziram pouco debate”(Maggie, 2006, p.115). Esse pouco debate e a visão única que orienta as medidas de formação docente para a inclusão da História da África e História dos Afro-Brasileiros têm provocado estranhamento em muitos professores e alunos que de maneira alguma podem ou devem ser caracterizados como racistas no que diz respeito à cor. Aumenta entre muitos deles a percepção de oportunismo político e o uso da educação como campo de lançamento de propostas muito segmentadas. A questão é que iniciativas que não se incorporam à dinâmica escolar ou que venham a salientar divergências entre aqueles que habitam o universo escolar precisam ser avaliadas e acompanhadas a cada passo, sob o risco de perder o momento e acirrar animosidades.

Sem os professores e os alunos, mudanças não podem ser implementadas. Sem eles, tais mudanças perdem a sua razão de ser e podem transformar-se em mais uma imposição direcionada a grupos de pressão satisfeitos consigo mesmos e com os postos conseguidos dentro da burocracia estatal. Em resumo, tomar características étnico-raciais para delimitar diferenças traduz uma visão particularista que pode se mostrar problemática quando da sua implementação. Tais mudanças de sentido não são fortuitas, nem gratuitas. Elas obedecem a diretrizes claras, que acharam o momento certo para se colocar como orientadoras de concepções e encontram no campo da educação o lugar ideal para se estabelecer aos olhos das novas gerações como inovadoras ou modernizadoras. Entretanto, há resistências à sua aceitação entre discentes e docentes, visto que “quando os Estados racializam, *criam* (e, repito, não apenas refletem) divisões muito difíceis de serem eliminadas” (Fry, 2005, p.340).

### **3.2- Uma análise das Diretrizes resultantes da nova lei**

A criação da Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), em 2003, coroou o processo que elegeu a racialização como norte de análise e busca de soluções para as tensões sociais e desigualdades no país. Tal reorientação necessita porém, e esse é seu maior desafio uma vez institucionalizada, da validação dos sujeitos que diz representar e aos quais se dirige. E é nesse ponto que “o multiculturalismo exhibe toda a sua exuberância” (Grin, 2006, p. 41) já que, de modo inédito, o governo dirige uma política que afirma o Brasil como um país racista e, com a criação da Seppir, “uma sociedade brasileira racialmente desenhada [...] uma validação empírica da raça no Brasil”; mais ainda, “o poder republicano coloca-se publicamente a serviço de uma identidade racial específica” (*idem*, p.43).

A lei 10639, de 09 de janeiro de 2003, foi promulgada neste contexto para definir a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, nela incluída a História da África. Ela altera a lei 9394/96 que definia no § 4º. do Art. 26: “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”. Como se vê, a década entre 1995 e 2005 marcou uma profunda mudança temática nas diretrizes da educação básica brasileira. Agora, cinco anos depois da sua promulgação já é possível traçar alguns desdobramentos da sua aplicação – até onde ela ocorreu – na prática escolar e descortinar o seu caráter propriamente pedagógico. Torna-se claro agora o duplo que caracteriza o texto da lei: se por um lado clama pelo direito de igualdade dos cidadãos quando se justifica, ele sempre se refere a um grupo específico quando acena com proteção e privilégios.

O documento que orientou a aplicação da referida lei foram as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, de 10 de março de 2004. Nessas *Diretrizes* encontramos os termos que as definem, a saber “Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas” (p.11), jargões próximos do movimento negro norte-americano e a redução do país a uma bipolaridade *racial* segundo a qual encontramos no Brasil os *negros* e os *não-negros*, sendo os primeiros privilegiados pelas ações reparatórias propostas, em detrimento dos que não se identificarem ou não forem identificados por elas.

Antes mesmo das *Questões introdutórias* deparamos com um rol de leis e estatutos definidores de igualdade e amparo legal, colocados juntamente com “reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX” (p.9). Na seqüência, depois de

algumas boas palavras referentes à diversidade da nação brasileira, justifica-se o texto da lei a partir de uma consulta, por “meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos... (foram enviados) em torno de 1000 questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 homens e mulheres, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização” (p.10). A partir das respostas de tão pouco abrangente e nebuloso procedimento, as Diretrizes partem para uma proposição que responde, na área da educação, “à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (p.10). A perspectiva colocada é a de formar “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” (p.10).

Após essa rápida concessão aos outros grupos, passa-se logo às *Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas* que se inicia alardeando que “a demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista” (p.11). A partir desse ponto, surge o discurso em que percebemos, nas palavras de Risério (2007, p.17) “as figuras típicas do militante profissional e do sectário de cátedra, ambos empenhados em conformar o mundo ao destino que, à nossa revelia, não hesitaram em traçar para todos nós.”

O texto das *Diretrizes* parece defender que “na luta contra a manutenção de privilégios para os sempre privilegiados” busque-se a reserva de outros privilégios que, aparentemente, seriam subtraídos do campo dos sempre privilegiados. Nada mais errôneo, uma vez que não serão debitados dos sempre privilegiados, mas daqueles que não se enquadrarem na caracterização étnico-racial defendida pelo documento. O que se propõe é a subtração de uma grande parte dos “nunca privilegiados” alunos das escolas públicas, eles mesmos descendentes de um significativo grupo de brasileiros, grupo majoritário na nossa sociedade desde o século XVIII, com um grande peso na economia e na formação étnica da nação: o homem pobre e livre – branco, preto ou mestiço. A própria historiografia não os redimiou ou estudou extensamente ao centrar suas análises na elite agrária e política, assim como na escravidão, embora seja bom lembrar o estudo de Maria Sylvia de Carvalho Franco,

um divisor de águas na questão, que os chamou de “Homens Livres na Ordem Escravocrata” (1997). É novamente este o grupo esquecido nas reivindicações por *reparações e reconhecimento*; eram eles os caboclos, sertanejos, caipiras, camponeses, pequenos comerciantes e biscateiros, povo da roça e dos arrabaldes das cidades, cujos descendentes estão em peso nas escolas públicas, que têm agora que fazer uma opção de pertencimento para poder usufruir determinadas disposições encontradas nas chamadas ações afirmativas. Apegando-se ao princípio da busca da igualdade utilitária, há todo um movimento para eleger e particularizar um grupo específico.

Isso fica claro nas palavras do militante Ricardo Henriques quando defende que o

nosso desafio é romper com a matriz republicana francesa. Todos nós fomos culturalmente educados e a grande maioria estudou numa base dessa grande matriz francesa universalista, que acha que o imperativo de igualdade é a melhor matriz para fazer qualquer intervenção, tratando todos por iguais. Esta é a estratégia mais cínica de lidar com o problema (*apud* Fry, 2005, p.304).

Além disso, logo depois, as *Diretrizes* repetem o que já têm por aceito e estabelecido ao comentar que a “presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas” (Diretrizes, 2005, p.14). Porém, segundo o Censo 2000 divulgado pelo IBGE, dez milhões e quinhentos mil brasileiros declararam-se *pretos* (6,2% do total) e mais de sessenta e cinco milhões como *pardos* (38,5% do total), contra um total de mais de 91 milhões que se declararam *brancos* (53,7%). É oportuno observar a indução para enquadrar numa categoria emprestada da taxonomia usada nos EUA e ainda inexistente nas caracterizações do IBGE (*negros*) os *pretos* e os *pardos*. Na realidade, parece ter havido um aumento constante do número de mestiços no Brasil na segunda metade do século passado, o que só reafirma a evolução histórica das relações inter-raciais no país. Nota-se, sobretudo nas metrópoles, que não há grupo como tal que permaneça imune a essa tendência. Mesmo os mais fechados e de imigração recente como, por exemplo, chineses, sul coreanos e bolivianos; mesmo esses, aos poucos vão sendo tragados pela voragem da mistura que, em geral, já acontece em larga escala na terceira geração de brasileiros.

No que diz respeito ao assunto específico dessa dissertação, é oportuno observar alguns dados demográficos divulgados recentemente pelo IBGE que comparam a distribuição por cor ou *raça* a partir dos dados dos censos de 1940 e 2000:

|         | 1940         |      | 2000        |      |
|---------|--------------|------|-------------|------|
|         |              | %    |             | %    |
| Branços | 26 milhões   | 63,5 | 91 milhões  | 53,7 |
| Pretos  | 6 milhões    | 14,6 | 10 milhões  | 6,2  |
| Pardos  | 8,7 milhões  | 21,2 | 65 milhões  | 38,5 |
| Total   | 40,7 milhões |      | 166 milhões |      |

Para Manolo Florentino (OESP, 26/05/2007, p. A36) “não impressiona muito o crescimento dos *pardos*, que ocorreu sobretudo pela miscigenação [...] e que a classificação *branco*, feita de acordo com critérios brasileiros, ainda está inchada. Tenho muita dúvida se o índice chega a 20%”. O historiador tem razão em relação ao “inchado número de *brancos*”, que na realidade tende a diminuir, assim como o de *pretos*, o que coloca os *pardos* no centro da questão pelo seu crescimento vegetativo muito mais significativo do que os dos outros grupos, porque implica na miscigenação de uma miríade de diferentes tons de pele e etnias que colorem o país e continuam a se misturar.

O conceito de *pardo* ganhou um novo peso político. Se num passado mais longínquo serviu para desqualificar brasileiros pobres e indigentes nos boletins policiais e registros hospitalares, agora é um elemento fundamental para garantir densidade à implantação das políticas racialistas. Ressalte-se que não por ele mesmo, mas pela tentativa de inflar um grupo específico e torná-lo majoritário na sua busca por peso político. Isto fica claro na declaração de Suely Carneiro, diretora do Geledés – Instituto da Mulher Negra, quando afirma, em 2002 (*apud* Fry, 2005, p.314), que “somos oficialmente 45% da população do país e apenas 2% de nós adentram o ensino universitário. Esse é o patamar da equidade alcançado... pelas políticas universalistas no campo da educação”. Carneiro certamente sabe que quando fala ‘*nós*’ ela junta os *pretos* com os *pardos*, que são as categorias utilizadas pelos recenseadores do IBGE. Quando fala dos *negros* no ensino superior, porém, pode estar se referindo apenas aos *pretos* (*idem, ibidem*). *Pardos*, então, é um grupo majoritário resultado de sucessivas miscigenações que envolveram a grande maioria dos brasileiros, com as mais de 150 nuances de pele que elegem para si mesmos, muitas numa auto-ironia jocosa, talvez sutil demais para os ensimesmados acadêmicos e militantes.

Fica claro então qual é o grupo mais prejudicado pelas políticas de ações afirmativas, caso seus integrantes não se declararem *negros*, já que, uma vez fora da classificação que satisfaz o discurso racialista, estão, mais uma vez, aliados de alguns tipos de privilégios. Esse mesmo discurso requer “a inclusão do mulato na definição de *negro* e força os elementos de

pele clara a se identificarem, quer queiram quer não, com a totalidade da população negra”(Risério, 2007, p.28).

O texto das *Diretrizes*, nos seus entremeios, repetidas vezes valoriza a luta contra o preconceito e o racismo, além de defender que “a escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente [...] contra toda e qualquer forma de discriminação” (Diretrizes, 2005, p.16). Mais adiante, o mesmo documento diz que o Brasil, “país multi-étnico e pluricultural, precisa [...] de organizações escolares em que todos se vejam incluídos [...] sem serem obrigados a negar a si mesmos e [...] a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhe são adversos” (*idem*, p.18). Contudo, essas ressalvas e outras de mesmo teor, não inibem que, em muitas páginas, sejam defendidos procederes e visões particularistas e fechadas, há muito defendidas pelo Movimento Negro no país e que agora tentam se impor como verdades compartilhadas e aceitas, que precisam ser difundidas. As propostas são exclusivistas, orientadas e não fazem parte do arcabouço mental da maioria dos alunos e professores aos quais se destinam. É esta situação que pretendem inverter.

### **3.3- A formação humana e educacional de Santo André no ABC paulista**

Antes de entrar na nossa discussão específica, aproveito para ilustrar o caso de Santo André da Borda do Campo e um tipo de narrativa quase mítica em relação à sua fundação<sup>9</sup>. Santo André foi uma aldeia que existiu como *cidade* entre 1553 e 1560. Para fundar o primeiro município brasileiro, São Vicente, em 1532, e *pacificar* os índios, Martim Afonso de Sousa contou com a ajuda do português João Ramalho, que lá vivia há muitos anos, *casado* com Bartira, filha do chefe Tibiriçá, e cunhado dos demais chefes da região. Ramalho, é bom lembrar, tivera muitos filhos e filhas com Bartira, assim como também com algumas outras nativas, que eram chamados de mamelucos pelos portugueses e de caribocas ou curibocas pelos nativos. Nas palavras de José de Anchieta, Martim Afonso e seus 250 homens se deixaram ficar em São Vicente “mais como hóspedes do que como colonizadores”.<sup>10</sup>

Antes então da primeira cidade, da primeira igreja, dos primeiros engenhos, já era a terra habitada por mestiços. No seu testamento, João Ramalho dá nomes a alguns deles: Joana

---

<sup>9</sup> Não há comprovação da veracidade do relato da confissão e do testamento de João Ramalho; pelo contrário, o texto é tido como invenção ou adaptação de relatos orais. Entretanto, a vida do personagem é razoavelmente bem conhecida e o que nos interessa aqui – seus filhos mestiços – é irrefutável. Para ilustrar o texto, tomei alguns tópicos da narrativa de Fernando Correia da Silva, no sítio [www.vidaslusofonas.pt](http://www.vidaslusofonas.pt).

<sup>10</sup> Citação de Mario Neme, em Notas de Revisão da História de São Paulo (*apud* Náufragos, Traficantes e Degredados, de Eduardo Bueno, RJ, Objetiva, 1998, p. 177).

Ramalho (casada com o português Jorge Ferreira), Beatriz Dias (casada com o português Lopo Dias), André, Vitorino, Antonio, Margarida, e também Francisco Ramalho de Tamarutaca, híbrido de português com tupi até no nome. Ramalho, já com mais de 85 anos, fala várias vezes que a sua sina é “a de rolar entre as duas águas”, ser português e cristão por nascimento e chefe tupi e pai de *caribocas* por contingência. Ele constata que “nem os índios conseguem entender os portugueses (aos quais chamam de loucos), nem os portugueses conseguem entender os índios (aos quais chamam de selvagens). Nota também que o idioma português no Brasil é como o latim no Reino, pois “só poucos falam”, e, para o padre que anota seus derradeiros desejos, “Vossa Reverendíssima, em Coimbra, falava um português impecável. Aqui já vai dizendo *urubu* em vez de abutre, *mirim* em vez de pequeno, *saúva* em vez de formiga, *capim* em vez de forragem, *jabuti* em vez de cágado, *arapuca* em vez de armadilha, *catapora* em vez de bexigas, *jararaca* em vez de cobra, e tantas mais...”.

Mais ainda, Ramalho coloca sérias dúvidas não só sobre a sujeição física dos nativos, mas também sobre a obra dos padres, pois após a evangelização e conversão “muitos milhares de índios vão perdendo a vontade de viver e resistir à opressão dos brancos. Bem sei que anjos, não homens, é o que vós, jesuítas, pretendíeis fabricar nos vossos aldeamentos. Mas vejo que não haveis conseguido nem uma coisa nem outra, apenas mortos vivos”. E termina lembrando a sua sina das duas águas pois, pressentindo a morte próxima, volta a São Paulo para confessar-se e pede ao padre “tratai de encomendar-me a alma a Nosso Senhor, deus dos brancos, que um pajé, antes do meu retorno, já a encomendou a Tupã, deus dos índios”. É um grande final para descrever tamanho encontro e interpenetração de culturas e modos de vida.

Um enredo semelhante aconteceu quase simultaneamente próximo à Baía de Todos os Santos. Lá, num assentamento de “casarios espalhados mas muitos deles à vista uns dos outros” que o luso Caramuru(!) assimilou crenças e costumes indígenas (inclusive, a poligamia) – e a índia Catarina(!) se converteu ao cristianismo. Foi ali também

que frades franciscanos, embarcados na armada guarda-costa de Martim Afonso de Sousa, realizaram o casamento de Felipa e Paulo Dias Adorno – da filha mameluca do náufrago lusitano tupinizado e de uma índia tupinambá europeizada com um foragido ítalo-português acusado de assassinato em terras de São Vicente. Uma aldeia tão sincrética que, ao português que a comandava, podemos chamar de Caramuru – e, à sua esposa tupinambá (eles casaram em Saint-Malo, na Bretanha), por um nome europeu, Catarina. Anos mais tarde, nasceu a Cidade da Bahia (Risério, 2007, p. 214).

É forte o apelo à mestiçagem no nosso país, é ela a maior e mais importante componente da sua formação humana. Na historiografia tradicional o chamado período colonial vai de 1530 a 1808. Ele se inicia propriamente com a criação do primeiro município,

São Vicente (1532), e, depois, institucionalmente, com a efetiva presença da Coroa portuguesa a partir da fundação da primeira capital colonial, a cidade de Salvador (1549). Em ambos os casos, já existiam lá os filhos de portugueses com as índias: os mamelucos ou curibocas, que traziam em si as metades primeiras que os compunham. Ora, muitos podem argumentar que essa é uma posição romântica perdida na segunda metade do século XIX; são os mesmos que confinam Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda ao entre-guerras e Darcy Ribeiro às décadas de 1950 e 1960. Só que apesar de vivermos em um presente excitado consigo mesmo (Canclini, 2006, p.XXXVI), é atributo da disciplina de História trabalhar com o passado e os seus desdobramentos e lembrar que as condições e circunstâncias de cada período eram aquelas que efetivamente se apresentavam para as pessoas da época. O que veio depois, era então apenas uma possibilidade de futuro, incerto e desconhecido. Em nosso presente contínuo embevecido consigo mesmo, vigia-se o discurso e deixa-se de lado o encaminhamento dos fatos, buscam-se respostas prontas dos alunos às perguntas que lhes são colocadas, mas não respostas ou continuidades ao que eles dizem deles mesmos. Só que muitas vezes esses alunos percebem preconceitos dos quais são vítimas e os colocam numa determinada escala, na qual se vêem prioritariamente sob o ângulo de uma marginalidade ao sistema produtivo, ao mundo do trabalho, e não à sua *raça*.

As famílias dos alunos mais pobres e eles mesmos, independentemente de se enxergarem ou identificarem como *pretos*, *pardos*, *mulatos*, *caboclos* ou *brancos*. Como concluiu Darcy Ribeiro (Ribeiro, 2005, p. 235), grande parte dos brasileiros “não atuam social e politicamente motivados pelas diferenças raciais” e, especificamente, “não é como negros que eles operam no quadro social, mas como integrantes das camadas pobres, mobilizáveis todas por iguais aspirações de progresso econômico e social”. Ribeiro deixa claro o peso extra que recai sobre os brasileiros pobres quanto mais escura for ficando a sua pele, já que “o fato de ser negro ou mulato, entretanto, custa também um peso adicional, porque, à crueza do trato desigualitário que suportam todos os pobres, se acrescentam formas sutis ou desabridas de hostilidade” (*idem, ibidem*). No entanto, persiste uma resistência muito grande entre os alunos *pardos*, *mulatos* ou *pretos*, e nas suas famílias, em abandonar essa rede maior de identificação e coesão de expectativas, caracterizada pela limitada capacidade de consumo e baixos salários, para aderir a um outro formato de identificação e agrupamento, como por exemplo o *racial*. O que prevalece gritantemente na nossa sociedade é o preconceito de classe, o intransponível e imutável abismo interposto entre os 7% mais ricos e os mais de 50% mais pobres. Assim,

as enormes distâncias sociais que medeiam entre pobres e remediados, não apenas em função das suas posses mas também pelo seu grau de integração no estilo de vida dos grupos privilegiados – como analfabetos ou letrados, como detentores de um saber vulgar transmitido oralmente ou de um saber moderno, como herdeiros da tradição folclórica ou do patrimônio cultural erudito, como descendentes de famílias bem situadas ou d origem humilde-, opõem pobres e ricos muito mais do que negros e brancos. (Ribeiro, 2005, p.236)

Na escola pública, as novas Diretrizes Curriculares para a História da Cultura Afro-Brasileira encontram um tipo peculiar de público e de visão de mundo. Social e geograficamente concentro minha análise na região do ABC paulista com suas peculiaridades, sua urbanidade, suas décadas de crescimento industrial contínuo, o fato de ter sido ponto de convergência de centenas de milhares de migrantes e imigrantes e seu declínio nas duas últimas décadas.

O processo de implantação e expansão das indústrias de consumo nativas ou multinacionais no Brasil teve seu grande momento entre o final da Segunda Guerra Mundial e o final da década de 1960 no estado de São Paulo. Tal processo ocorreu na cidade de São Paulo e algumas de suas vizinhas, particularmente nos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul - o ABC paulista. As montadoras de automóveis e as indústrias de autopeças revolucionaram a paisagem física e humana da região e criaram expectativas e necessidades peculiares em todas as áreas do desenvolvimento urbano, sobretudo na infra-estrutura, energia, saúde, transportes e educação.

Em resposta à explosão demográfica e suas demandas, o número de escolas públicas (estaduais, municipais, profissionalizantes) e as do sistema S (SENAI e SENAC) cresceram vertiginosamente na região. Todas estas escolas tinham como propósito maior qualificar a mão-de-obra para suprir necessidades daquele momento e melhor formar as próximas gerações de trabalhadores. Assim, a educação pública de ensino básico incorporou-se como um elemento chave na formação de operários, trabalhadores administrativos, pequenos comerciantes e do pessoal de suporte que complementava o sistema de produção que gravitava em torno das grandes montadoras. Lembremos que era também a melhor educação disponível na região até o final dos anos 1960.

No ABC paulista formou-se a primeira grande concentração industrial brasileira voltada para o consumo e lá, quase que imediatamente depois, iniciou-se o declínio de tal forma de crescimento econômico. No Brasil, este crescimento e declínio foram inéditos nos dois sentidos, tiveram reflexos diretamente no sistema educacional e, mais ainda, no ensino da disciplina de História. Lá, foi o mundo do trabalho da segunda metade do século XX o pano de fundo para a representação dos dramas em que estão envolvidos professores, alunos e suas

famílias, funcionários burocráticos, o comércio e os serviços que circundam a área de abrangência escolar. Hoje, grande parte dos professores da região são filhos e netos de migrantes ou imigrantes, quando não eles mesmos. Foi ali que seus antepassados operários se estabeleceram, empregaram e constituíram famílias e relações sociais. Eles deixaram regiões distantes para trás e se incorporaram a uma forma de vida inédita até então: urbana, fabril e estável o suficiente para projetar uma vida diferente e melhor para seus descendentes. Muitos conseguiram tornar tal sonho real, outros não.

Se por um lado tal região levou filhos de trabalhadores às cobiçadas universidades públicas e gratuitas, criou uma classe média robusta e ascendente e, de quebra, empossou um presidente da república com um histórico de vida que representa bem este tempo e lugar, por outro formou uma malha urbana bem resolvida no centro e empobrecida nas margens, local onde hoje imperam o desemprego e o seu irmão gêmeo, o subemprego: trabalhadores domésticos, biscateiros, empreiteiros sem especialização e pequenos serviços como borracharias, acanhadas oficinas mecânicas, venda de doces e bolos e assim por diante. Mais grave ainda é o fenômeno recente de filhos e netos que dependem das aposentadorias daquela primeira geração, ou seja, os salários que mantiveram as famílias nucleares há 20 ou 30 anos atrás agora se transformaram nas pensões (menores que os salários) que mantêm famílias estendidas, numerosas e com jovens ávidos não por bons empregos que sabem quase impossíveis, mas por bens de consumo inatingíveis para eles. Numerosos, eles são os típicos alunos da escola pública atual daquela região e parecem dar corpo e substância a uma melancólica previsão feita há meio século que divisou “a possibilidade de uma sociedade de trabalhadores sem trabalho, isto é, sem a única atividade que lhes resta. Certamente nada poderia ser pior” (Arendt, 1981, p.13).

Ao nos concentrarmos nas relações de trabalho advindas do taylorismo-fordismo – relações estas quase absolutas na implantação do parque industrial na região metropolitana de São Paulo, e não só lá – percebemos um quase consenso sobre os ganhos e as dores da rotina própria do trabalho industrial do século passado, detectadas e analisadas tanto pelos teóricos liberais quanto pelos socialistas. Tal rotina estreita e massacra outras possibilidades de existência, mas termina por construir um tipo de vida e de personalidade. Para Richard Sennett (1999, p.49), ela “pode degradar, mas também proteger; pode decompor o trabalho, mas também compor uma vida”. O trabalho muitas vezes vil das gerações exploradas pelo ritmo da produção industrial em massa foi substituído pelo também vil e rotineiro monitor de computador dos *call centers* e operadores de *telemarketing*, só que este é volátil, descontínuo

e provisório. Em tal ambiente de desregulamentação do trabalho e diluição de laços, os alunos da rede pública da região do ABC paulista estão sendo (des)preparados hoje.

As crianças e os jovens em questão vivem na confluência de vários dispositivos da desagregação de uma forma de mundo pela qual são vistos como redundantes. Por um lado, são desnecessários para os controladores das novas formas de trabalho; e, para os que defendem as propostas que enfatizam o “valor das diferenças”, são encarados como número que engrossará a massa justificadora do próprio grupo e de suas demandas. Longe do mundo dos que os descartam ou os cooptam, eles continuam pobres e, em geral, se percebem atolados na perspectiva de serem os mal remunerados do futuro: atendentes, seguranças, biscateiros, contraventores leves ou mais pesados ou, quem sabe, com sorte, jogadores de futebol ou modelos fotográficos. Tais opções transitam fora dos muros da escola, porém é de dentro deles que os alunos vêem o mundo lá fora. Há uma constatação de David Garland (*apud* Bauman, 2005, p.107) sobre o sistema prisional que pode ser estendida para as escolas, isto é, comumente “os próprios muros, e não o que acontece dentro deles, são vistos como o elemento mais importante e valioso da instituição”. Em resumo, seus sonhos e destinos estão dissociados das cada vez menores perspectivas abertas pela educação escolar.

### **3.4- Em uma escola pública de Santo André (SP)**

Inicialmente escolhi uma escola na região central de Santo André e lá conduzi uma pesquisa experimental na semana da Consciência Negra de 2007. Depois, tomei alguns dados para analisar e servir como referência e comparação com a literatura disponível. Aproveitei a questão da autodefinição *racial* e tentei relacioná-la com questões outras – mais abrangentes ou prosaicas, não sei – a partir de um curto questionário (Anexo 1)

A escola é conhecida na cidade por sua organização e *bom nível*. Ela é formada por dois blocos distintos de dois andares, vinte salas de aula, sendo dezessete delas nos pavimentos superiores. O ensino médio ocupa a escola no período matutino e o fundamental II no vespertino; a escola não funciona à noite. Bem construída, segundo um padrão arquitetônico próprio dos anos setenta, ela é limpa, arejada e está em boas condições de conservação (pintura, janelas com vidros, sem grades, uma quadra coberta), embora cadeiras e carteiras de alunos e professores, em sua maioria estejam mal conservadas. Um aspecto que chama a atenção de imediato é a incompatibilidade antropométrica entre um grande número de alunos e suas carteiras e cadeiras, muitos deles simplesmente não *cabem* naquele mobiliário; enquanto os jovens brasileiros cresceram nas últimas décadas, o mobiliário escolar

mantém as dimensões de outros tempos. A escola ocupa um quarteirão inteiro, o que deixa muito espaço para estacionamento, horta, jardim, bananeiras, bancos; enfim, não tem aquela aparência espremida e prisional de muitas escolas públicas periféricas de construção mais recente. A biblioteca é boa e variada, porém fechada durante boa parte do tempo já que não tem bibliotecária, que a Secretaria da Educação não contrata e reitera que não irá contratar. Sala de vídeo com DVD e TV, sala de informática com aproximadamente doze monitores em rede, Internet e banda larga estão lá e são regularmente utilizadas. Enfim, uma escola bem mantida e aparelhada, perto do centro da cidade.

Entretanto, boa parte dos seus alunos vem de diferentes pontos: do centro de Santo André, de outras regiões da cidade, da zona leste de São Paulo e também da cidade de Mauá. É uma escola procurada, com aproximadamente mil e quinhentos alunos, na qual não há vagas ociosas. Pode-se perceber uma relativa disparidade de nível sócio-econômico entre os alunos que moram nas proximidades da escola e os que vêm de mais longe, estes geralmente mais pobres; além disso, há também muitos filhos de empregadas domésticas que trabalham na região central e moram a uma condução de distância, para qualquer lado. Não é, portanto, uma escola que corresponda ao arquétipo negativo associado à escola pública (abandonada, suja, violenta e sem aulas); por sua vez, está abaixo das (poucas) escolas públicas de excelência.

#### 3.4.1 - As opiniões dos alunos das 8as. do Fundamental e dos 1os. do Médio

Naquela ocasião, foram respondidos 136 questionários (Anexo 1) por alunos do último ano do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio, quase todos com 14 ou 15 anos de idade. Apenas dois respondentes se furtaram à classificação sugerida na questão 2: um não quis se classificar, o segundo acrescentou a alternativa *cromado* – que não deixa de ser reveladora e bem humorada. Dez deles se declararam *pretos* (7,5%); quatro *amarelos* e outros quatro *indígenas* (3% para cada grupo); vinte e cinco como *pardos* (18%) e noventa e um alunos como *brancos* (67%) (conforme tabela 1). Levando em conta a paisagem humana da escola analisada e a tradição brasileira de classificação quanto à cor, pode-se dizer que, pelos padrões aceitos nos países que fazem semelhante distinção nos países ricos, a porcentagem de *brancos* deveria cair muitos pontos percentuais que, por sua vez, deveriam ser acrescidos aos *pardos*.

Tabela 1 – Autodeclaração de *cor* dos alunos das 8<sup>as.</sup> séries do Fundamental e dos 1<sup>os.</sup> do Ensino Médio

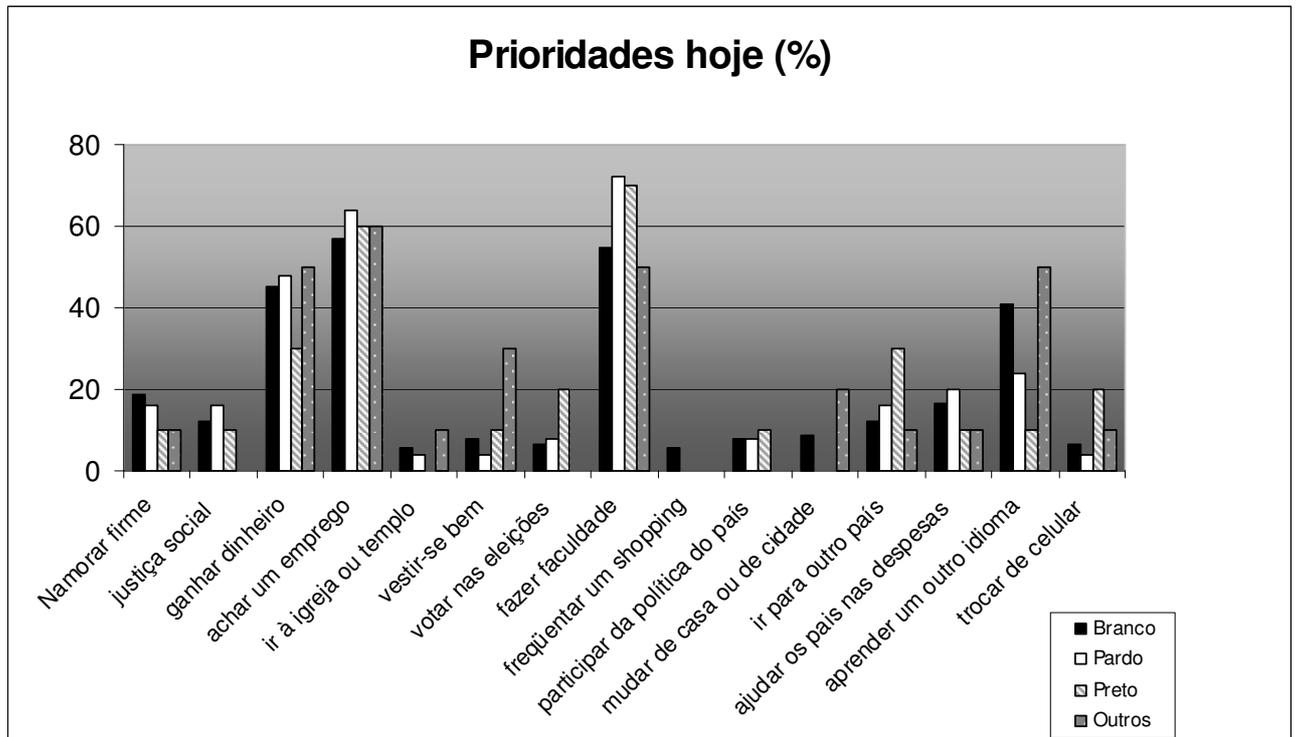
| Cor Declarada                             | Número de alunos | Porcentagem |
|---|------------------|-------------|
| Branca                                    | 91               | 67          |
| Parda                                     | 25               | 19          |
| Preta                                     | 10               | 7           |
| Amarela/indígena/sem classificação/outras | 10               | 7           |
| Total                                     | 136              | 100         |

Na primeira questão, aquela em que os alunos foram solicitados a assinalar três preocupações relevantes (entre quinze propostas) que vivem no momento. O quadro de respostas se dividiu da seguinte maneira:

Tabela 2 – Principais preocupações hoje dos alunos das 8<sup>as.</sup> séries do fundamental e dos 1<sup>os.</sup> do médio (8<sup>as.</sup> e 1<sup>os.</sup>)

|                                | Branco |    | Pardo  |    | Preto  |    | Outros |    |
|--------------------------------|--------|----|--------|----|--------|----|--------|----|
|                                | número | %  | número | %  | número | %  | número | %  |
| achar um emprego               | 52     | 57 | 16     | 64 | 6      | 60 | 6      | 60 |
| fazer faculdade                | 50     | 55 | 18     | 72 | 7      | 70 | 5      | 50 |
| ganhar dinheiro                | 41     | 45 | 12     | 48 | 3      | 30 | 5      | 50 |
| aprender um outro idioma       | 37     | 41 | 6      | 24 | 1      | 10 | 5      | 50 |
| namorar firme                  | 17     | 19 | 4      | 16 | 1      | 10 | 1      | 10 |
| ajudar os pais nas despesas    | 15     | 16 | 5      | 20 | 1      | 10 | 1      | 10 |
| justiça social                 | 11     | 12 | 4      | 16 | 1      | 10 | 0      | 0  |
| ir para outro país             | 11     | 12 | 4      | 16 | 3      | 30 | 1      | 10 |
| mudar de casa ou de cidade     | 8      | 9  | 0      | 0  | 0      | 0  | 2      | 20 |
| vestir-se bem                  | 7      | 8  | 1      | 4  | 1      | 10 | 3      | 30 |
| participar da política do país | 7      | 8  | 2      | 8  | 1      | 10 | 0      | 0  |
| votar nas eleições             | 6      | 7  | 2      | 8  | 2      | 20 | 0      | 0  |
| trocar de celular              | 6      | 7  | 1      | 4  | 2      | 20 | 1      | 10 |
| ir à igreja ou templo          | 5      | 5  | 1      | 4  | 0      | 0  | 1      | 10 |
| frequentar um shopping         | 5      | 5  | 0      | 0  | 0      | 0  | 0      | 0  |

Gráfico 1 – Principais preocupações hoje dos alunos das 8as. séries do fundamental e dos 1os. do médio (8as. e 1os.)



De forma bem abrangente e sem a pretensão de inferir grandes interpretações sociológicas, o que se nota é um determinado padrão tanto nas prioridades eleitas quanto nas porcentagens dentro de cada grupo. Ganhar dinheiro, encontrar um emprego, fazer faculdade e aprender um outro idioma apresentam as maiores porcentagens de escolhas, denotam preocupações comuns com o futuro próximo e de mais longo prazo, como também mantêm porcentagens próximas entre os grupos. Podemos inferir então a preocupação com a vida profissional e um determinado sucesso financeiro, ligados à continuidade do processo de educação dos estudantes. Embora muitas vezes possam ser apenas uma declaração de intenções ou a repetição de um discurso virtuoso ouvido à exaustão em casa ou na escola, o que chama a atenção é o padrão da busca do sucesso pessoal, compreensível e louvável na idade dos estudantes, cheios de futuro pela frente. Obviamente tais preocupações não descartam outras que podem até ser de ordem tradicional ou étnica, mas estas últimas não parecem ser urgentes ou prioritárias.

No outro extremo, opções mais fúteis e imediatas – frequentar um shopping ou mudar de casa – tiveram índices baixíssimos. Instigante foi que as opções “trocar de celular, vestir-se bem, participar da política do país e votar nas eleições” tiveram praticamente o mesmo número de lembranças e percebemos a importância que o telefone celular e a aparência têm para eles, assim como o desprezo pela prática política e eleitoral. Já a preocupação com a

“justiça social” foi mais elevada, embora menos expressiva do que o “namorar firme” - e quem não deseja tal coisa aos quinze anos? – e o “ajudar os pais com as despesas caseiras”, que sempre aparecem em questionamentos dessa natureza, preocupação óbvia demais pela pobreza de parte dos alunos.

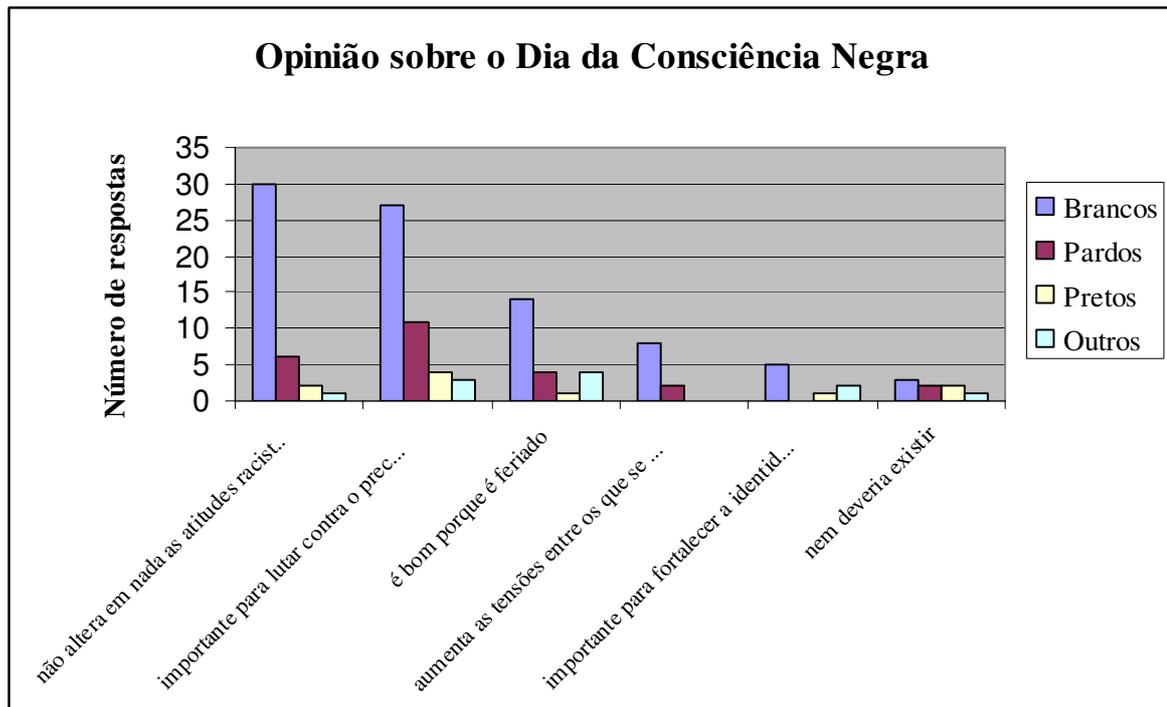
Em relação à questão três, que ofereceu seis alternativas percebidas como as mais recorrentes em relação ao Dia da Consciência Negra, o quadro de respostas foi o seguinte (respostas objetivas):

Tabela 3 – Opiniões dos alunos de 8as. e 1os. sobre o Dia da Consciência Negra

|  | <b>Branco</b> | <b>Pardos</b> | <b>Pretos</b> | <b>Outros</b> |
|--|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Não altera em nada as atitudes racistas ou preconceituosas                     | 30            | 6             | 2             | 1             |
| Importante para lutar contra o preconceito racial                              | 27            | 11            | 4             | 3             |
| É bom porque é feriado   | 14            | 4             | 1             | 4             |
| Aumenta as tensões entre os que se consideram brancos e os que se acham negros | 8             | 2             | 0             | 0             |
| Importante para fortalecer a identidade dos negros brasileiros                 | 5             | 0             | 1             | 2             |
| Nem deveria existir  | 3             | 2             | 2             | 1             |

Novamente, não se nota uma disparidade acentuada entre quaisquer dos *grupos raciais* por uma ou outra opção. Os alunos não demonstram grande resistência à data em si, acreditam que ela é importante na luta contra o preconceito, mas ineficaz para modificar atitudes pessoais. Poucos acreditam que ela aumente as tensões já existentes e um número menor ainda que ela seja importante para fortalecer a identidade dos negros brasileiros.

Gráfico 2 – Opiniões dos alunos de 8as. e 1os. sobre o Dia da Consciência Negra



A questão quatro, por ser dissertativa e solicitar uma resposta pessoal, portanto, mais rica, tornou-se mais difícil de ser compilada e interpretada. Ressalte-se que, por preguiça ou falta do que escrever, quarenta e nove alunos deixaram o espaço em branco. Não houve um tipo de resposta recorrente de acordo com a autodefinição *racial*, isto é, respostas de teor semelhante aparecem homogeneamente nos diferentes *grupos*, sobretudo levando-se em conta os majoritários (*brancos, pretos e pardos*) visto que *amarelos e indígenas* com apenas quatro alunos sofrem uma variação percentual muito grande com apenas uma resposta a mais ou a menos em cada quesito.

Esses alunos e alunas têm entre 14 e 17 anos e, entre os que escreveram seus comentários, pode-se dizer que metade se pronunciou mais a favor e a outra metade mais contra. Digo *mais a favor* e *mais contra* porque muitas respostas portam uma dubiedade frente ao feriado em si e às múltiplas razões e confusões que o motivam. Assim, M., que se classificou como *pardo* e tem 17 anos, escreveu que “*é uma data pela qual os negros ou descendentes “comemoram”, mas que meu ponto de vista não altera nada, os preconceitos continuam, mas é sempre bom lutar pelos nossos direitos*”<sup>11</sup>. L. B., também *pardo* de 17 anos disse que “*eu acho até bom, o dia da Consciência Negra, porque para algumas pessoas igual a mim, isso leva as pessoas a ter menos preconceito*” e já se enquadra num grupo. A., 14 anos

<sup>11</sup> As transcrições serão em itálico e literais.

e branca acha “o dia 20 de novembro uma data importante, principalmente para os negros. É importante para diminuir o preconceito que muitos hipócritas tem, mas na minha opinião não altera em nada. Esse dia é simplesmente para mostrar, o que realmente é para alguns racistas, “*todos somos iguais indiferente de qualquer coisa*”, mostra sua contrariedade de forma um pouco confusa, tão confusa como C., *branco* de 14 anos, que acha que “é importante, mas não é algo que eu acho de muita importância, pois esse dia aumenta os conflitos entre negros e brancos, já vi vários conflitos desse tipo. Mas por outro lado pode ser muito importante sim, pois há muito tempo mostra uma raça sofrida, mas na minha opinião é uma total perda de tempo, pois não diminui em nada os conflitos, e pode até aumentá-los”, num depoimento vergado sob o peso de uma responsabilidade opinativa que acho que o aluno preferiria não ter. Esse é um típico depoimento desconcertado, que mistura uma pretensa experiência de vida do tipo “já vi vários conflitos desse tipo” com uma indefinição do que seja realmente importante ou não importante na questão.

M., *branca* de 15 anos, acha que “é uma atitude muito boa, pois com esse dia algumas pessoas devem dar o respeito com os negros. Pois para mim não importa a cor ou a raça, pois todos são iguais. Não existe diferenças. Mas não é só com esse dia que a opinião de todos vão mudar. Muitos negros não conseguem arrumar emprego por causa de sua raça ou cor. Ser racista é ser sem caráter, é uma atitude ignorante e tinha que acabar com essas atitudes idiotas”. Já sua colega B. também *branca* de 15anos, considera que o “*dia da consciência negra é bom para lutar contra o preconceito racial, mas não que esse feriado vá mudar alguma coisa. Também para mostrar o quanto eles sofreram*”, muito próximo daquilo que M., *branco* de 14 anos, também escreveu já que para ele “é um feriado que existe para homenagear os negros, mas isso não influi contra o racismo, mas na minha opinião é importante sim, pois a abolição da escravatura foi um marco importante para a história do Brasil”. Essa referência à Abolição foi rara, mas é importante relatá-la pois relaciona o 20 de novembro com o 13 de maio que, pelas novas determinações racialistas só podem se relacionar pelo viés do *desmascaramento da hipocrisia* da luta abolicionista levada a cabo pela maioria da sociedade da época.

Alguns alunos deram opiniões um pouco mais afinadas com a correção imposta pelos novos tempos de discurso racialista. P., *branco* de 17 anos, diz que “é importante para preservar a identidade dos negros, temos que ter pelo menos um dia para todos lembrar do negro”, assim como G, *pardo* de 15 anos, que considera “*esse dia bom para fortalecer a identidade dos negros brasileiros*”. Assim, pela defesa de uma identidade cultural negra a data se legitima. Para H., *pardo* de 17 anos, “é importante porque temos que lutar contra o

*preconceito e o 20 de novembro é um feriado porque dá o direito das pessoas para fazer várias passeatas contra esse preconceito*” numa clara associação entre a data em si e as formas de luta pública que ela oferece.

Um paradoxo aparece claramente. Apesar de defenderem a importância de uma data de luta contra o preconceito, aproximadamente trinta alunos (cerca de um quarto do total), escreveram contra a exclusividade dada aos *negros*, isto é, e é recorrente essa argumentação, se há um dia para a *consciência negra*, deveria haver também para o *branco*, para o *japonês* e outros; assim como alguns alunos lembraram que se o dia do índio não é feriado, então, *por que o do negro é?*; outros ainda questionaram a razão de ser feriado em Santo André, mas não em São Bernardo; que era *meio bagunçado*, muitos simplesmente disseram que era importante por ser um feriado e por aí vai...

Essas respostas remetem aos dados levantados por Yvonne Maggie no seu texto “Uma nova Pedagogia racial?” (2006), já citado anteriormente. Tentarei, nos próximos parágrafos, acrescentar alguns dados levantados por mim para ilustrar o ponto que defendo, pelas similaridades entre o que a pesquisadora percebeu em escolas fluminenses e o que levantei no ABC paulista.

Há dificuldades nas escolas básicas em relação à implantação da visão étnico-racial patrocinada pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino De História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a partir da Lei 10639/2003. Os princípios igualitários que a escola busca nos alunos devem ser reforçados e trabalhados no processo que pode ser resumido como de construção da cidadania. Fazem parte deles a educação familiar, o respeito aos outros seres humanos, aos animais e ao ambiente, por exemplo. É um tipo de continuidade destes princípios que a maioria dos alunos espera encontrar no âmbito escolar, isto é, entre seus colegas, por parte de seus professores, da administração e burocracia dos órgãos responsáveis pelo sistema educacional e pela filosofia de ensino que norteia todo este processo.

Nos últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio é muito comum (e saudável) que os estudantes desconfiem de discursos prontos ou que tentem *fazer a sua cabeça* com questões do tipo: por que eu tenho que concordar com você?; ou, mais, por que eu tenho que pensar como você? Esta atitude pode ser vista como sintoma de imaturidade ou rebeldia, mas, muitas vezes, preserva um determinado frescor intelectual e previne que saiam por aí repetindo fórmulas salvacionistas ou redentoras. É o caso da professora que argumenta “a gente está negociando com eles a partir do momento que a gente está mostrando uma realidade que eles não querem ver ou não conhecem” (Maggie, 2006, p. 123). Esse tipo de atitude pode satisfazer professores engajados que, escudados nas *Diretrizes*, querem que os

alunos enxerguem determinados assuntos segundo uma forma preconizada por elas. Boa parte dos estudantes estranha essa atitude e o discurso encaixado em programas oficiais.

Impositivas, tais atitudes deflagram uma resposta dupla. Em primeiro lugar porque sempre “o mundo no qual são introduzidas as crianças é um mundo velho” (Arendt, 1979, p.226), isto é, por mais que os discursos procurem se mostrar transformadores, eles são institucionais e, como tal, representam uma perspectiva do poder. Ora, quem está no poder quer manter o poder; quem está no poder quer aumentar o seu poder e é como tal que a retórica de *pertencimento racial* é percebida por muitos alunos e professores: como um novo tipo de poder. A percepção de que uma forma de imposição de poder está presente se fortalece pela presença de um tipo peculiar: o professor militante. É ele que muitas vezes assume a condição de implementar determinadas políticas de cunho político partidário ou de pertencimento, pois está comprometido com elas já antes de surgirem no horizonte da educação básica. Conforme narrado no texto de Maggie (2006, p. 123), uma professora diz “nós estamos com o espelho na frente dele dizendo: você é negro! E é exatamente o que ele não quer, se ver como negro [...] Para ela a maior dificuldade para a implementação do projeto é em relação ao aluno”. Um projeto pedagógico frente ao qual a maior dificuldade são os alunos...

Ao proselitismo típico do professor militante, os alunos antepõem diferentes formas de resistência. Desde os mais comuns como comentários do tipo “as aulas eram chatas, a professora só fala de *negro*”, “todo mundo já tá de saco cheio disso”, “está todo mundo cansado porque ela só fala de negro”, “a aula é legal, mas não da forma como é dada”, até comentários mais elaborados como de um aluno ao dizer que a professora “reivindicou uma coisa que não era para ela reivindicar: a cor dela. Chega um ponto que ela está discriminando ela mesma” ou “ela fala de um jeito que parece que se alguém falar algo contra ela é capaz de dar um soco. Ela defende os afro-brasileiros de um jeito que parece que os brancos é que são os escravos” (*apud* Maggie, 2006, ps. 123/124). Este último comentário faz soar uma corda que repercute em alto volume no ABC paulista já que “a classe operária não tinha marcas de cor na face. Teve por muito tempo os estigmas invisíveis da disfarçada servidão na personalidade”, como bem retrata José de Souza Martins (OESP, 25/07/2007, p. J7).

Uma segunda reação de estranhamento se dá pela firme crença compartilhada entre os alunos e suas famílias de que o padrão de vida alcançado (alto ou baixo, médio ou remediado, não importa) é melhor do que o das gerações anteriores e que tal melhora é fruto de oportunidades distribuídas universalmente. O primeiro operário fabril do ABC se formou na própria fábrica, aprendeu seu ofício na prática em vista da enorme necessidade de

trabalhadores há 40 ou 50 anos atrás. A segunda e terceira gerações ‘foram para a escola’, tanto a regular quanto a profissionalizante; estas gerações se especializaram e estabeleceram novos vínculos de classe, sobretudo sindicais, de relacionamento com as empresas e de valor social que claramente evoluíam de acordo com o nível educacional alcançado. A escola foi e continua sendo (hoje um pouco menos) um lugar chave no processo de inserção social na região, um chão comum do qual é possível partir para uma vida melhor.

Obviamente tal percepção faz parte do senso comum e é clara sua relação com a vida das pessoas. No ABC ela talvez seja peculiar, pois se encaixou não apenas nos discursos moralizadores, mas sedimentou-se juntamente com uma paisagem que se erguia. Grande parte dos alunos das escolas públicas do ABC é um produto da noção dessa igualdade ou, pelo menos, da procura da melhoria do nível de vida em iguais condições de competição. A educação se constitui na grande oportunidade de romper a barreira da inaptidão profissional e entrar no mundo do trabalho formal, mesmo que como funcionário sem grande especialização. É clara e forte a relação entre escolaridade e igualdade na região e é bastante difícil apartá-las, ainda mais agora quando as condições de trabalho se deterioram em favor do grande capital e as aspirações de ascensão social por categoria ou mesmo individual se esvaem num horizonte sombrio.

O colapso das demandas coletivas por redistribuição (em outros termos, a substituição dos critérios de justiça social pelos de respeito à diferença reduzida à distinção étnica e/ou cultural) e o crescimento selvagem da desigualdade estão intimamente interligados. Não há nada de *acidental* nessa *coincidência*. “Libertar as demandas por reconhecimento de seu conteúdo redistributivo”(sic), segundo Bauman (2003, p.81), “permite que a crescente ansiedade individual seja canalizada para fora da área política – única arena onde poderiam se cristalizar numa ação redentora e radical, isolando-as de suas fontes sociais”.

As demandas por redistribuição feitas em nome da igualdade são veículos de integração, enquanto que as demandas por reconhecimento em meros termos de distinção promovem a divisão, a interrupção do diálogo e deságua em batalhas de reconhecimento, que não passam de “repetidas demonstrações de força para descobrir quanto o adversário pode ser empurrado para trás, de quantas das suas prerrogativas ele poderá ser forçado a abrir mão e que parte da reivindicação ele poderá ser persuadido, compelido ou subornado a reconhecer” (Bauman, *idem*, p.70/72). Afinal, sabemos que, para os ativistas, no caso das cotas raciais, mais importante do que a quantidade de vagas disponibilizadas foi o estabelecimento em lei da categoria *negro* (Fry, 2005,p.330).

Os alunos das escolas públicas e suas famílias, na sua maioria, preferem muito mais se apresentar como parte ativa e constituinte do entorno da escola (bairro, cidade, religião, profissão) do que como arautos de desdobramentos humanos que remetem a longínquas paragens no espaço e no tempo. Quando um aluno diz “O meu avô era descendente de escravos; eu, não” revela uma dinâmica mental atenta aos movimentos descompassados mas simultâneos à sua volta e uma sabedoria que escapa às *patrulhas racialistas*. Ela também desmonta todo o arsenal teórico que aparta grupos sociais e inviabiliza o papel político que elas defendem para si mesmas, pois se enxerga num movimento positivo, de entendimento afinado com a sua própria pauta de vida.

Os anseios da maioria dos alunos do ensino médio da região analisada estão centrados na estruturação da sua vida dentro de um mercado de trabalho afunilado e que se restringe a funções cada vez mais especializadas, no qual sua inserção e competência dependem mais de uma capacidade associativa e tolerante que o discurso racialista se esforça para inviabilizar. Lembremo-nos que é sobre a população mestiça pobre que recai o discurso da busca por determinadas raízes, busca atrelada à manutenção de valores grupais que a identificaria como fiel a uma determinada comunidade de origem. Note-se, ainda, que tal discurso advém em geral de uma elite mestiça já agente do poder político e com arsenal discursivo proveniente do grau de alta educação e do acesso ao capital que detém. Assim, grande parte dos que estão atados ao peso da pobreza extrema ou atenuada e à falta de educação deve abraçar uma noção de pertencimento a determinado grupo racial para participar de um movimento em busca da superação de tais condições. Nesse caso, eles devem submeter-se a uma nova lógica de poder que pretende representá-los em nome deste pertencimento compartilhado, só que, mais uma vez, como subalternos.

É importante ressaltar que no processo de redemocratização política no país durante a primeira metade da década de 1980 foram criadas expectativas de encarar e buscar soluções para graves e antigos problemas brasileiros. A Constituição de 1988 aparentemente buscou ordenar tais expectativas e apontar soluções negociadas e padeceu sob dois tipos de pressões deformadoras que se complementavam: a ascensão ideológica do chamado neoliberalismo e a sua busca do “Estado mínimo”; os grupos organizados representantes de minorias que pressionaram a Assembléia Constituinte com suas demandas e a intolerância em relação aos que não se curvavam às suas posições. O resultado é que

“os discursos das “minorias” foram incorporados literalmente. E assim permaneceram: indiscutidos e intocáveis... Eram os humilhados e ofendidos, vítimas da opressão e do preconceito, que falavam de suas dores e ressentimentos, de seus anseios, projetos e reivindicações. Caberia aos demais, à “maioria”, ouvir as suas palavras e apoiar suas lutas. Como se fossem culpados e estivessem ali para se redimir de um passado machista e racista... E o fato é que tais discursos foram sacralizados. Estabeleceu-se, além

disso, o seu monopólio... Só “minoritários” podiam falar por “minorias”. Restava, aos restantes, hipotecar solidariedade.” (Risério, 2007, p. 381)

Não podemos nos esquecer, no entanto, que, no momento de luta contra um regime autoritário, porém desgastado e em processo de dissolução, era necessário que a unidade da luta política fosse mantida. Aconteceu também que, em tal conjuntura, os movimentos minoritários, sobremaneira os dos negros, que surgiam eram olhados com simpatia e generosidade por todos aqueles que desejavam dias melhores para o país. Porém, movimentos representativos de algumas *minorias* perderam-se numa escalada de dogmatismo e fechamento, em posturas grupais que os transformaram em instrumentos de políticas exclusivistas e excludentes, que se fechavam mais e mais à medida que se aproximavam dos gabinetes e órgãos políticos, liderados por uma elite acadêmica auto-referenciada. Essa dinâmica despertou uma série de desconfianças e também animosidade. No caso das ações afirmativas, o fato do político tomar como referência o biológico tornou-se um artifício ideológico para tentar neutralizar as misturas raciais.

A imposição da autodefinição racial e a simultânea adesão a um determinado grupo apartam os alunos localmente, institucionaliza uma diferença que se projeta como fator determinante da convivência local. No caminho de uma versão culturalista do direito humano ao reconhecimento, o objetivo não realizado do direito humano ao bem-estar e a uma vida vivida com dignidade se perdeu (Bauman, 2003, p.81). A angústia dos pobres não advém de uma questão cultural ou estética. No caso analisado, vem da avassaladora desestruturação do mundo tal qual fora para eles mesmos, seus pais e avós, sobretudo nas relações do trabalho urbano e também do contínuo enfraquecimento do Estado como entidade reguladora e administradora da vida social. A conjunção de tais forças os transforma em absurdos sociais – os consumidores falhos – e as opções de pertencimento a minorias, grupos ou tribos não atenuam esta condição.

#### 3.4.2 - O que pensam aqueles que estão deixando o ensino médio

No mês de julho de 2008, um questionário (Anexo II) foi respondido por cinquenta alunos de três classes do período da manhã do Ensino Médio da escola, os terceiros D, E e F. Em novembro, responderam-no as turmas A, B e C. A participação na consulta foi voluntária, mas a maioria dos alunos se predispôs a respondê-las de bom grado. Trinta e cinco deles não colocaram uma forma de identificação (um nome ou o nome inteiro). Dois deles não definiram o sexo, tampouco a idade. A maior parte dos que declararam ter 18 anos (dezessete

estudantes) respondeu o questionário em novembro, o que leva a crer que a maioria completou essa idade nos últimos meses. O grupo foi constituído por 72 alunas e 39 alunos, divididos, por sexo e idade, da seguinte maneira:

Tabela 4 – Classificação por idade e gênero (3<sup>os</sup> anos do Ensino Médio)

| <b>Idade</b> | <b>Gênero</b> | <b>Alunas</b> | <b>Alunos</b> | <b>Total</b> |
|--------------|---------------|---------------|---------------|--------------|
| 16           |               | 4             | 1             | 5            |
| 17           |               | 55            | 29            | 84           |
| 18           |               | 11            | 8             | 19           |
| 19           |               | 0             | 1             | 1            |
| Total        |               | 70            | 39            | 109          |

Os alunos de escolas públicas têm, ao lado de individualidades absolutas que tornam cada um deles único, muitas características que os aproximam e constituem ou irão constituir o perfil da sua geração no seu tempo de juventude. Não há novidade alguma nisso. No entanto, quando nos dirigimos a eles na qualidade de pesquisadores, imediatamente levantamos barreiras de diferenciação que acionam mecanismos de defesa e de conformidade, isto é, as suas respostas podem ser um misto de sinceridade e de vontade de se adequar a um padrão de respostas que eles deduzem ser aquela que queremos ouvir. O pior é que muitos pesquisadores ficam satisfeitos ao verificarem como as respostas obtidas estão de acordo com aquilo que previam ou desejavam ouvir. Não me excludo de incorrer no mesmo erro, apenas tentei me acercar deles com questões que partiam de níveis mais abrangentes ou banais das suas vidas até chegar a alguns objetos mais específicos.

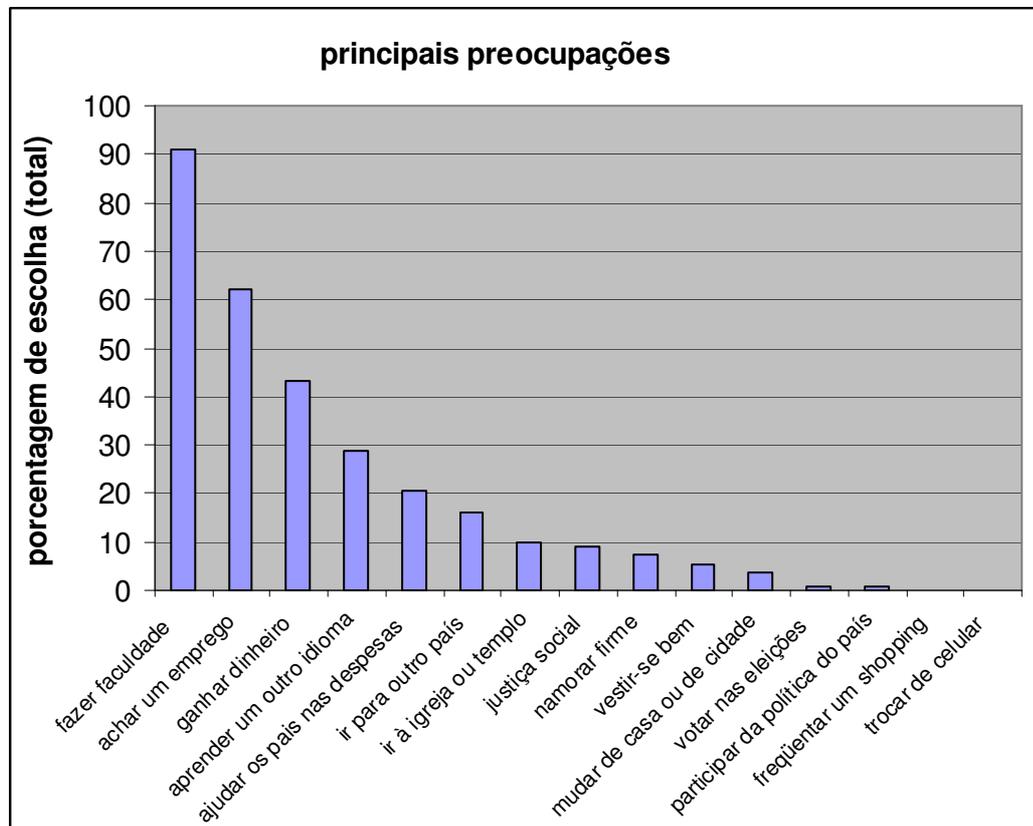
A primeira questão foi bastante ampla e procurou identificar as prioridades que os alunos elegiam num rol de quinze opções variadas, aquelas mesmas apresentadas aos alunos das oitavas do fundamental e dos primeiros do ensino médio no ano de 2007. Ela permitia três escolhas e sobre ela fiz uma primeira tabulação por gênero. Assim, tivemos os seguintes resultados:

Tabela 5 – Principais preocupações hoje (3ºs anos do Ensino Médio)

|                                | feminino | % (*) | masculino | %    | total | % da opção |
|--------------------------------|----------|-------|-----------|------|-------|------------|
| fazer faculdade                | 69       | 62,2  | 32        | 28,8 | 101   | 91,0       |
| achar um emprego               | 43       | 38,7  | 26        | 23,4 | 69    | 62,2       |
| ganhar dinheiro                | 26       | 23,4  | 22        | 19,8 | 48    | 43,2       |
| aprender um outro idioma       | 25       | 22,5  | 7         | 6,3  | 32    | 28,8       |
| ajudar os pais nas despesas    | 15       | 13,5  | 8         | 7,2  | 23    | 20,7       |
| ir para outro país             | 11       | 9,9   | 7         | 6,3  | 18    | 16,2       |
| ir à igreja ou templo          | 6        | 5,4   | 5         | 4,5  | 11    | 9,9        |
| justiça social                 | 7        | 6,3   | 3         | 2,7  | 10    | 9,0        |
| namorar firme                  | 4        | 3,6   | 4         | 3,6  | 8     | 7,2        |
| vestir-se bem                  | 5        | 4,5   | 1         | 0,9  | 6     | 5,4        |
| mudar de casa ou de cidade     | 3        | 2,7   | 1         | 0,9  | 4     | 3,6        |
| votar nas eleições             | 0        | 0,0   | 1         | 0,9  | 1     | 0,9        |
| participar da política do país | 1        | 0,9   | 0         | 0,0  | 1     | 0,9        |
| freqüentar um shopping         | 0        | 0,0   | 0         | 0,0  | 0     | 0,0        |
| trocar de celular              | 0        | 0,0   | 0         | 0,0  | 0     | 0,0        |

(\*) as porcentagens referem-se ao número de escolhas em relação ao total de respondentes.

Gráfico 3 – Principais preocupações hoje (3ºs anos do Ensino Médio)



Assim como nos questionários aplicados para os estudantes de 8<sup>a</sup>. Série e de 1<sup>o</sup>. Médio no ano anterior, nota-se a preponderância da preocupação com o ensino superior: são 101 escolhas num universo de 111 estudantes; com a possibilidade de colocar três prioridades, mais de 90% deles elegeram o curso superior como uma delas. Nada de novo. Bem ou mal, estes alunos já são uma espécie de privilegiados no seu meio, pois estão às portas do ensino superior. Muitos deles serão os primeiros de suas famílias a atingir tal etapa, e, mais raros ainda, os que porventura o fizerem numa universidade pública.

O que chama a atenção nessa escola e certamente na maioria das outras de ensino médio não é uma segmentação *racial* clara, mas sim padrões distintos e reguladores quanto aos gêneros. Quando divididas por gênero, as respostas mostram claras tendências que separam as alunas dos alunos: das 70 alunas identificadas como tal, 69 optaram por “fazer uma faculdade” em um dos três campos abertos, uma quase unanimidade, enquanto entre os alunos (32 opções num total de 39) a intenção alcançou 82%.

Esse valor da educação superior não pode ser diminuído nem deixado de lado nesta discussão. Ele é a exata medida da crença no sucesso pessoal via mundo escolar e a experiência histórica, e alimenta nas famílias o desejo de investir (isto é, sacrificar aspectos do padrão de vida) e manter os filhos na escola o maior tempo possível. A grande maioria deles, ao fazer a opção pela continuidade dos estudos, atende tanto a uma expectativa pessoal como a um anseio da família. Ao mesmo tempo, eles fazem parte do maior grupo e o mais homogêneo do país, os alunos da escola pública de ensino básico: mesma faixa etária e rotina diária, mesmo período de férias, grades curriculares próximas, privações parecidas. Apesar de tudo o que os separa individual, econômica e geograficamente, há muitos elementos que os aproximam. Os alunos do ensino básico público têm durante a sua passagem pela escola os princípios do igualitarismo valorizados na prática diária por anos a fio; se há milhares de exceções que podem ser enumeradas, elas confirmam a regra que norteia a vivência escolar de outros milhões.

A igualdade como princípio e como fim é inextricável da vivência escolar no ensino público. Ela não é um artifício ardiloso de dominação, nem uma construção ideológica que manipula, tampouco uma ilusão dos pobres; ela é uma maneira de coexistir, um curso de vida formado para se expandir e comportar o fluxo dos anos por vir. Num plano mais geral, esses alunos estão incluídos nos arranjos e rearranjos cotidianos da grande maioria das pessoas que abarrotam diariamente o transporte público, em geral ruim e insuficiente, de maneira surpreendentemente ordeira, as mesmas pessoas que sobrevivem com salários mensais de três dígitos ou pouco mais, mantêm suas contas em dia e que ainda conseguem transmitir aos

filhos determinados valores, às vezes moralistas, às vezes religiosos, que reforçam valores do senso comum e aproximam formas de vida. Muitos valores cultivados por estas pessoas e transmitidos aos filhos parecem estranhos ou *incorretos* a estudiosos e formadores de políticas de educação pública. Estes, presos a um conformismo à moda ou ao pensamento dominante, são incapazes de perceber o princípio da igualdade que atravessa o mundo escolar e vai além dele, anterior à própria vida dos alunos e, estima-se, que irá ultrapassá-la. Atentos demais às diferenças, muitos estudiosos deixam de perceber um oceano de igualdades sobre as quais o ensino público se alicerça e se reproduz. A educação pública já sofre, em muitos casos, da dissolução dos elos e da falta de correspondência entre a educação familiar e a escolar. As sucessivas interferências na base igualitária mais abrangente que ela incorpora podem se transformar numa estratégia que a comprometerá como pólo associativo e também como uma instituição pública e universal.

Muito se ouve falar nesse início de século da dissolução de laços familiares tradicionais e de como tal dissolução afetaria as relações de poder no sistema educacional, assim como os papéis desempenhados por alunos, professores e pela administração escolar e pedagógica. Por um lado, pesadas críticas desabam sobre a vida e a prática escolares, provenientes tanto de fora como de dentro do próprio universo educacional; por outro lado importa, e muito, para os alunos e seus familiares, a permanência e a continuidade do processo educativo formal. Fica claro, porém, que a grande maioria dos alunos orienta sua preferência para aspectos práticos e materiais, pois a segunda e a terceira opções mais indicadas foram achar um emprego, com 69 escolhas, e ganhar dinheiro, com 48. Depois, aprender outro idioma (32), ajudar os pais (23). Podemos depreender que por esta ordem de prioridades passa a idéia da particularização dos interesses, isto é, eles percebem que irão enfrentar um mundo muito mais amplo e competitivo, no qual se verão mais sozinhos e dependentes de si mesmos e das suas capacidades, um lugar em que terão que responder individualmente aos desafios que se inauguram com o acesso ao ensino superior.

O contato regular com os alunos dos terceiros anos das escolas públicas de ensino médio deixa clara a percepção que toma conta deles de que, até este ponto, a escola foi universal e associativa, que freqüentavam um ambiente comum e até certo ponto igualitário. Assim, a conclusão do ensino médio encerra um período de vida associativo que parece ser percebido por eles somente no momento em que se desfaz. A choradeira, os abraços e as promessas de continuarem amigos, tão comuns nas despedidas de terceiros anos são, é claro, próprios da idade; contudo, há também a percepção de deixar para trás as propriedades que a escola revela e que foram ressaltadas no início deste parágrafo. Ao olharem para os

vestibulares, para o curso superior e os desafios da vida adulta que rapidamente se aproximam, eles se apuram e começam a se deparar com as disputas por desempenho, para a dança das cadeiras que dá acesso a lugares nas boas faculdades e melhores empregos. Há uma gravidade nos momentos que antecedem o final do ensino médio que requer algo além do preparo propriamente escolar, que requer segurança tanto no que aprendeu nas disciplinas cursadas quanto no sistema educacional que o formou.

A questão dois apenas aprofundou o questionamento sobre o curso superior desejado pelos alunos e que tipo de instituição mais os atraía. Vinte e cinco estudantes (19 alunas e 6 alunos) priorizaram uma universidade pública na região em que moram; vinte e sete (17 alunas e 10 alunos) priorizaram uma universidade pública em qualquer região; outros vinte e sete (19 alunas e 8 alunos), escolheriam uma escola particular que atendesse às suas expectativas; vinte e dois (15 alunas e 7 alunos), uma escola particular no próprio ABC; e, outros sete (4 alunas e 3 alunos), uma Fatec ou um curso de tecnólogo.

Nota-se pelas respostas uma preferência pelas universidades públicas, escolhidas por aproximadamente metade dos estudantes. Entretanto, à medida que se procuram mais indicações por essa escolha percebe-se que elas ficam mais no campo do desejo do que no de uma possibilidade concreta a ser colocada na mesa em poucos meses; uma parte deles mantém essa aspiração condicionada a um cursinho pré-vestibular a ser enfrentado no próximo ano. Para os que optaram por uma faculdade privada na própria região ou por um curso de tecnólogo, a chance de continuar a estudar no próximo ano é mais concreta pela maior facilidade de ingresso apresentada por essas opções, embora saibam que uma melhor colocação no mercado de trabalho na idade adulta continue dependendo de uma faculdade.

A questão três procurou investigar qual é a proporção dos alunos que já trabalham. Do total, 78 estudantes declararam não trabalhar (49 alunas, 29 alunos), o equivalente a 70% deles; trabalham 32 estudantes (23 alunas e 9 alunos). Aqui notamos uma distinção de gênero, isto é, entre os 32 que já trabalham 72 % são alunas, enquanto entre os que ainda não trabalham a porcentagem cai para 63%.

Nesse quadro de assimetrias entre os gêneros, se voltarmos à primeira questão, nota-se uma disparidade de enfoque quanto a certas questões práticas, pois embora a proporção entre alunas e alunos seja de 2:1, no quesito “namorar firme” houve um empate em 4 opções, isto é 1:1; “ganhar dinheiro”, a proporção ficou em 1,18:1; “ajudar os pais” apresentou uma proporção de 1,87:1. “Achar um emprego e fazer uma faculdade” repetiram aproximadamente a proporção do total de entrevistados (2:1). Já em outros itens, as meninas dispararam: “mudar

de casa ou de cidade” (3:1) e “aprender outro idioma” (3,5:1). Mudar de casa entre as alunas pode ser indicativo uma ânsia para sair da tutela dos pais ou adquirir um grau de liberdade pessoal maior, porém podemos também inferir que está implícito na escolha de tal opção o desejo de melhora no padrão de vida pessoal e familiar.

Pelo número de respostas obtidas e pela proporção entre os gêneros que elas apresentaram há uma coerência maior entre as alunas no que diz respeito a uma lógica prática para obter resultados. Se a opção abstrata e indefinida de *ganhar dinheiro* atraiu um número próximo de respostas por gênero, proporcionalmente os alunos escolheram-na em peso (57%), enquanto entre as alunas ficou bem abaixo da metade de respostas (36%). Enquanto isso, *achar um emprego* mantém a proporção geral e, por outro lado, dispara a diferença quanto à opção *aprender outro idioma* (35% das alunas contra 18% dos alunos). Estes resultados podem indicar que as alunas têm claramente uma estratégia para alcançar objetivos práticos que passa pela formação escolar, enquanto os alunos estabelecem objetivos que não se articulam muito bem com algumas etapas que pavimentam o caminho.

Ao analisar tais números a partir da separação por gêneros percebem-se posturas que se assemelham ou se distanciam e estabelecem perfis que não se repetem sob a análise pelo viés *racial*. Assim, não são encontradas discrepâncias relevantes entre as opções de alunas *brancas* ou *negras* entre as mais escolhidas como prioridades. Não podemos afirmar, portanto, que a autoclassificação *racial* determine posturas pessoais ou que alguma outra característica o faça, somente que há uma regularidade maior quando levamos em conta o fator gênero.

Na sua segunda parte, o questionário passa a algumas questões diretamente ligadas ao objeto desta pesquisa. A questão quatro perguntou aos estudantes como eles se classificariam quanto à sua cor. Nenhum deles optou por não se classificar; tampouco houve alguma classificação como *indígena*. Uma aluna se declarou *amarela* e sete outros como *pretos* (duas alunas e cinco alunos). *Pardos* somaram 21 estudantes: 12 alunas e 9 alunos. Os que se declararam *brancos* somaram 78 alunos: 54 alunas, 24 alunos.

Tabela 6 – Autodeclaração de *cor* dos alunos dos 3ºs do Ensino Médio

| <b>Gênero</b>        | <b>Alunos</b> |               |                | <b>Alunas</b> |               |                | <b>Total</b> |
|----------------------|---------------|---------------|----------------|---------------|---------------|----------------|--------------|
|                      | <b>Número</b> | <b>% sexo</b> | <b>% total</b> | <b>Número</b> | <b>% sexo</b> | <b>% total</b> |              |
| <b>Cor declarada</b> |               |               |                |               |               |                |              |
| Branca               | 24            | 61,5          | 21,6           | 54            | 75,0          | 48,6           | 78           |
| Parda                | 9             | 23,1          | 8,1            | 12            | 16,7          | 10,8           | 21           |
| Preta                | 4             | 10,3          | 3,6            | 2             | 2,8           | 1,8            | 6            |
| Amarela/Indígena     | 0             | 0,0           | 0,0            | 2             | 2,8           | 1,8            | 2            |
| Outros               | 2             | 5,1           | 1,8            | 2             | 2,8           | 1,8            | 4            |
| Total                | 39            | 100,0         | 35,1           | 72            | 100,0         | 64,9           | 111          |

As questões 5 e 6 procuraram obter uma opinião geral dos alunos quanto à proposta das cotas para o ensino superior, visto que é incontornável a associação entre um assunto e outro, em particular para alunos desta série. Assim, perguntados de uma maneira geral se havia um interesse por parte deles pela reserva de vagas ou cotas para alunos que se autodeclarassem afrodescendentes, vinte e três responderam que sim (14 alunas, 9 alunos) e oitenta e sete responderam que não (58 alunas, 29 alunos). Em seguida, quando perguntados do seu interesse por reserva de vagas ou cotas para alunos oriundos do ensino médio público, setenta e quatro responderam que sim (50 alunas, 24 alunos) e trinta e seis responderam que não (21 alunas, 15 alunos). Um aluno e uma aluna (*brancos*) abriram um novo campo e responderam *talvez*.

Tabela 7 – Opinião dos alunos dos 3ºs do Ensino Médio a respeito de cotas segundo a *cor*\*

| <b>Opinião</b>         | <b>Branca</b> |          | <b>Preta</b>  |          |              |          | <b>Parda</b>  |          |              |          |               |          |
|------------------------|---------------|----------|---------------|----------|--------------|----------|---------------|----------|--------------|----------|---------------|----------|
|                        | <b>Favor</b>  |          | <b>Contra</b> |          | <b>Favor</b> |          | <b>Contra</b> |          | <b>Favor</b> |          | <b>Contra</b> |          |
|                        | <b>Nº</b>     | <b>%</b> | <b>Nº</b>     | <b>%</b> | <b>Nº</b>    | <b>%</b> | <b>Nº</b>     | <b>%</b> | <b>Nº</b>    | <b>%</b> | <b>Nº</b>     | <b>%</b> |
| <b>Racial</b>          | 11            | 10       | 67            | 64       | 4            | 4        | 2             | 2        | 7            | 7        | 14            | 13       |
| <b>Sócio-econômica</b> | 53            | 50       | 23            | 22       | 3            | 3        | 3             | 3        | 15           | 14       | 6             | 6        |

\* As porcentagens referem-se aos 105 alunos dos 3os.de cor declarada branca, preta ou parda.

Quando questionados sobre cotas raciais (Tabela 7), 22 estudantes declararam-se favoráveis e 83 contrários. Nota-se uma clara divisão de campos entre alunos *brancos* e *pardos*: 33% dos últimos são favoráveis a elas e 66% contra, enquanto entre os primeiros, 15% são favoráveis e os outros 85%, contrários. Mais notável ainda foi a radical inversão de opiniões entre alunas e alunos *pretos*: os quatro alunos *pretos* declararam-se favoráveis às cotas raciais e as duas alunas *pretas* declararam-se contra. Parece que o fator gênero falou mais alto do que a cor na aceitação ou não da introdução da cotas raciais.

Tabela 8 – Opinião dos alunos dos 3ºs do Ensino Médio a respeito de cotas raciais segundo cor e gênero

| Opinião \ Cor/gênero | Branca |        | Preta  |        | Parda  |        |
|----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
|                      | Alunas | Alunos | Alunas | Alunos | Alunas | Alunos |
| <b>Favor</b>         | 9      | 2      | 0      | 4      | 5      | 2      |
| <b>Contra</b>        | 45     | 22     | 2      | 0      | 7      | 7      |

Sobre a introdução das cotas por perfil sócio-econômico (Tabela 8), a aceitação parece ser bem maior, com 71 estudantes a favor, 32 contra e dois que adicionaram a opção talvez, num total de 105 respostas. Os alunos *brancos* desta vez se posicionaram em grande número a favor das cotas, ao contrário da questão anterior. As duas alunas *pretas* mantiveram-se firmes contra o sistema de cotas e os alunos *pretos* sofreram uma dissidência e um se posicionou contrário às cotas sócio-econômicas. Os *pardos*, cuja maioria rejeitou as cotas raciais, agora mostraram-se em sua maioria favoráveis às cotas por nível sócio-econômico.

Tabela 9 – Opinião dos alunos dos 3ºs do Ensino Médio a respeito de cotas sócio-econômicas segundo a cor e gênero

| Opinião \ Cor/gênero | Branca |        | Preta  |        | Parda  |        |
|----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
|                      | Alunas | Alunos | Alunas | Alunos | Alunas | Alunos |
| <b>Favor</b>         | 39     | 14     | 0      | 3      | 9      | 6      |
| <b>Contra</b>        | 14     | 9      | 2      | 1      | 3      | 3      |

\* Uma aluna e um aluno, brancos, marcaram a opção “Talvez”.

A componente *racial* tornou-se relevante porque específica, percebida como definidora de padrões e de privilégios. Outrossim, como explicar a súbita inversão na porcentagem de respostas entre as opções da questão 5 para a questão 6? E a inversão se mantém entre alunas e alunos. Apesar de notar certa resistência à introdução de cotas, o interesse pelo assunto caiu de 79% para 33% quando passa do critério sócio-econômico para o de *raça*. Sócio-econômico porque, assim que se torna viável, as famílias transferem os alunos das escolas públicas de ensino regular para escolas técnicas públicas (tidas como melhores, pois contam com processo seletivo próprio, aplicado na passagem do fundamental para o médio) ou para escolas particulares com métodos preparatórios para os vestibulares. Essa é uma nova pecha imposta ou auto-imposta aos alunos do ensino médio das escolas públicas, pois há uma vontade constante de deixá-la, vontade que acompanha os alunos desde a 8ª. série do fundamental até o final do médio. Muitos, por mérito, partem para escolas técnicas públicas e seus cursos profissionalizantes ou então conquistam bolsas de estudo para o ensino

médio em escolas da rede privada, notadamente as que pertencem a sistemas de ensino voltados para a preparação para os grandes vestibulares. A sensação de abandono permeia muitas escolas públicas de ensino médio e certamente não colabora para fortalecer a autoconfiança que os alunos devem forjar nesses anos fundamentais para a sua formação. Certamente essa marca do desconsolo cresce à medida que o curso médio avança e pode estar ligada à evasão sistemática que o curso enfrenta; mais ainda, para os alunos esse contrário de esperança não está diretamente vinculado à cor da pele, embora em muitos casos ela seja um dos seus componentes, porque eles estão cercados de colegas que contradizem tal possibilidade – *brancos* prontos para falir e abandonar a escola e *negros* que vão em frente sem grandes problemas, ou vive-versa.

Mais uma vez pode-se aplicar a ressalva repetida pelos racialistas de que muitos dos alunos que se qualificam como *brancos* não o são, que deveriam se enxergar e proclamar-se *negros*. Bem, eles não se enxergam assim e não parecem atraídos por tal classificação. A maioria deles compartilha a sensação, parafraseando Carlos Drummond de Andrade, de ter ficado “sobrante e oco”<sup>12</sup>, decepção que extravasa a questão da cor e da *raça*, que une pelo infortúnio comum do qual se deve escapar pelo esforço individual. Além disso, fica cada vez mais irrelevante tal distinção frente a um movimento crescente na última década das famílias mais ricas mandarem seus filhos cursar a *High School* e o *College* na América do Norte ou seus correlatos na Europa. E, num movimento mais ousado ainda, a partir de 2009, colégios da elite paulistana – Dante Alighieri, Magno e Pentágono - associar-se-ão a cursos médios dos EUA para que alunos no Brasil tenham acesso a cursos equivalentes aos de países daquelas regiões, com certificação correlata e possibilidades de extensão no país de origem do curso (FSP, 09/11/2008, p. C8). Percebe-se claramente uma disposição do topo da pirâmide sócio-econômica de ficar longe das confusões do ensino local – entre elas a luta pela introdução de políticas racialistas, o que vai ao encontro do que escrevera Peter Fry há anos. Dizia ele (2005, p.332) que “a grande elite continuará “comprando” os melhores lugares por intermédio dos cursos pré-vestibulares muito caros, ou [...] pagará para eles estudarem nas faculdades privadas, aqui ou em algum outro lugar”.

Investigou-se na enquete (questão 7) se os alunos têm queixas de preconceitos já vivenciados. Foram obtidas as seguintes respostas às opções apresentadas:

---

<sup>12</sup> A morte a cavalo. In *A paixão medida*, RJ, José Olympio, 1980.

Tabela 10 – Tipos de preconceito sofrido pelos alunos dos 3ºs do Ensino Médio (opções dadas)

| Caracterizações preconceituosas | Total                     |
|---------------------------------|---------------------------|
| “loira/o”                       | 07 (6 alunas e 1 aluno)   |
| “negro/a”                       | 03 (1 aluna e 2 alunos)   |
| “preto/a”                       | 03 (1 aluna e 2 alunos)   |
| “pobre”                         | 11 (7 alunas e 4 alunos)  |
| “gordo/a”                       | 18 (13 alunas e 5 alunos) |
| “baixo/a”                       | 19 (16 alunas e 3 alunos) |
| “baiano/a”                      | 01 aluno                  |
| “nordestino/a”                  | 01 aluno                  |
| “gay/lésbica/bissexual/emo”     | 06 (5 alunas e 1 aluno)   |
| “mulher”                        | 12 alunas                 |
| outra                           | 14 (10 alunas e 4 alunos) |

Na mesma questão, havia a possibilidade de avaliar outros tipos de preconceito, não listados entre as opções dadas. Foram relatadas pelos alunos as seguintes outras formas de discriminação:

Tabela 11 – Tipos de preconceito sofrido pelos alunos dos 3ºs do Ensino Médio (autodeclarado)

| Caracterizações preconceituosas   | Total                    |
|-----------------------------------|--------------------------|
| Religião                          | 03 (2 alunas e 1 aluno)  |
| Idade                             | 05 alunas                |
| “nerd”                            | 02 (1 aluno e 1 aluna)   |
| magro/a                           | 03 (1 aluna e 2 alunos)  |
| Branquela                         | 01 aluna                 |
| “japa”                            | 01 aluna                 |
| Corinthiano                       | 01 aluno                 |
| Vegetariano                       | 01 aluno                 |
| mora em São Mateus <sup>13</sup>  | 01 aluna                 |
| “ideológica”                      | 01 aluno                 |
| estilo (cabelo, roupas, tatuagem) | 05 (2 alunas e 3 alunos) |

<sup>13</sup> São Mateus é um bairro paulistano de periferia, na fronteira da capital com Santo André; tido como muito pobre. Os alunos daquele bairro são vistos como “fugitivos” da sua região e zombados como tal.

Ainda nessa mesma questão, é importante registrar que vinte e três estudantes (18 alunas e 5 alunos) escreveram na opção *outra* que nunca foram ou se sentiram discriminados e que dezoito deles deixaram todos os espaços em branco (10 alunas e 8 alunos). Acredito que estas respostas possam ser somadas e reunidas como os alunos que declararam nunca ter sofrido ou percebido alguma forma de discriminação, perfazendo assim 41 respostas, aproximadamente 37% do total (28 alunas e 13 alunos).

Abriu-se o leque das discriminações vivenciadas e narradas pelos estudantes. Distante dos decretos e da segmentação exclusivista étnico-racial presente nas leis, percebe-se uma amplitude de nomes e categorias que firmam uma gama multifacetada de formas de preconceito presentes no dia-a-dia dos estudantes. Note-se que baixo/a (19), gordo/a (18), mulher (12) e pobre (11) foram formas de discriminação mais citadas pelos alunos e mostraram-se indiferentes à cor da pele.

Finalmente, na questão 8 foram feitos poucos comentários escritos, presumo mais por preguiça ou desinteresse do que pela falta de uma certa opinião formada. Algumas opiniões escritas seguem abaixo, pois estão diretamente ligadas ao nosso assunto (conservei a grafia original). Encontramos três tipos básicos de respostas. O primeiro grupo tem uma posição contrária às cotas, passando pelo viés do esforço pessoal e do mérito, como o aluno W., *branco* de 17 anos, que diz *“Sobre as vagas eu acho que não precisa ter essas reservas pois os alunos tem que passar pelo próprio esforço e não com uma ajuda, que na verdade é o governo escondendo um erro deles”*, ou seu colega R, *branco* e da mesma idade e afinado com ele pois *“Acho que toda pessoa deveria pensar em seu auto-suficiente, no mínimo para pagar sua faculdade e não é porque seus pais tem grana que eles tem que te sustentar, provavelmente eles deram duro para chegar aonde estão, se eles conseguiram por que você não”*. No mesmo grupo, há os que vêem racismo, como a aluna M., *branca* de 17 anos, que escreveu *“A respeito da questão cinco, eu concordo que as cotas ajudam os afrodescendentes, mas acho isso muito racista. Mas meu principal objetivo agora é aperfeiçoar outro idioma, ir para outro país e tentar melhores oportunidades de estudo e trabalho”* e sua colega C. P., *branca* de 17 anos, vai pelo caminho da divisão social e do mérito pelo esforço pessoal ao escrever *“Eu acho que o sistema de cotas é pura perda de tempo, só cria divisão onde não precisa, se a pessoa tem capacidade e educação vai conseguir fazer uma boa faculdade, independente da raça ou condição social”*.

Num segundo grupo, muitos alunos declaram-se contrários à instituição de cotas, mas consideram usá-las, se puderem. A sua postura pode ser chamada de oportunista, não no sentido pejorativo de atitude desleal, mas no de aproveitar as chances que aparecem, mesmo

sem concordar pessoalmente com os critérios, digamos, ideologicamente. É o caso do aluno F.N., pardo de 17 anos, que ressalva *“Na questão 5, me interessa pela cota, pois toda oportunidade de entrar em uma faculdade sem custos é bem vinda, porém acho uma cota racista”*. Mesmo caso da aluna J., parda de 17 anos, *“Eu não sou muito a favor quanto a reserva de cotas para negros e alunos de Ensino Médio, pois eu acho o direito pela vaga deve ser para todos e não fazer essa divisão. Mas já que isso não acontece no nosso país, temos que ocupar sim essas vagas que por direito é nossa”* e sua colega T, parda da mesma idade, *“São questões socioeconômicas (pesquisas) que sempre causam polêmicas. Principalmente em relação à classificação racial e as cotas oferecidas para determinados “blocos”. Somos todos capazes, mas com certeza se esta cota for aceita, nós alunos do 3º. Ano do ensino médio, seremos favorecidos”*.

Num terceiro bloco, há os que se posicionam claramente a favor do critério renda e contra o critério raça. A aluna R.D, branca de 18 anos, é clara *“questão 5: a existência de cotas para afrodescendentes só aumenta o preconceito, dando idéia que a cor influencia no desempenho em uma prova (sou contra); questão 6: cotas para alunos oriundos do ensino público só prova a incompetência deste, que geralmente é inferior a qualquer ensino privado (sou a favor).”* Seu colega D, pardo de 17 anos, vai pela mesma linha *“Eu considero o preconceito social pior e mais presente em nossa sociedade do que o etnicismo. E se deve beneficiar alguém que beneficiemos tomando como critério a renda e não a cor”*.

As opiniões dos alunos dessa escola pública são limitadas pelos seus próprios espaço e tempo. As respostas foram articuladas e, desde o questionamento de definição racial até as suas opções de vida após deixar o ensino médio, expressaram um certo incômodo relacionado à necessidade de responder a situações que o mundo institucional escolar descarregou sobre eles. É uma carga que pode ser associada, embora num sentido inverso, a uma outra situação histórica, analisada por Hannah Arendt e incluída no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 4

### **ASSIMETRIAS DA IGUALDADE: VALOR POLÍTICO, INTERCULTURALIDADE E DISCURSO DE PODER**

Até aqui, apresentei e discuti como as opiniões dos alunos contribuem para a análise da recepção que a noção de *pertencimento racial* provoca no seu meio, assim como as reações ao viés político que tenta enredá-los. Agora, apresentarei alguns outros enfoques que se relacionam ao tema e podem colaborar para o seu enquadramento no mundo da escola pública.

Em primeiro lugar vem uma discussão da igualdade circunscrita ao único plano em que pode ser garantida: o plano político. Conseguir tal garantia já é por si um grande objetivo, pois a partir dele estabelecem-se os limites de campo e de luta para perseguir as igualdades possíveis nos planos social e individual. Essa tarefa parece distante de ser completada, uma vez que as lutas políticas restringem-se cada vez mais ao plano formal dos seus conceitos e pouco ou nada conseguem influir nas dinâmicas sociais. O comunitarismo e as propostas de lutas a partir grupos de identidade certamente não colaboram para a solidificação da igualdade como valor político abrangente. A seguir, há uma crítica a certas análises que se apropriam de conceitos e os restringem a um determinado valor utilitário: os conceitos de interculturalidade e hibridismo.

Finalmente, faço uma breve análise dos mecanismos que permitem o estabelecimento dos chamados regimes de verdade e como eles se estabelecem como discursos de poder. Aproveito para ressaltar os embates entre diferentes visões no campo educacional e os seus reflexos nas salas de aula.

#### **4.1- A igualdade como valor político**

Em 1959, nos EUA, Hannah Arendt publicou o ensaio “Reflexões sobre Little Rock”. Referindo àquele país, a filósofa dispara que “não é a discriminação e a segregação social, qualquer que seja a forma em que se apresentem, mas a legislação racial que constitui a perpetuação do crime original deste país” (2008, p.265). Ela parte da diferenciação entre a esfera política e a esfera social que, juntamente com a esfera privada, constituem respectivamente os espaços de igualdade, diversidade e exclusividade entre os indivíduos de uma sociedade, para analisar um incidente marcante na luta pelos direitos civis nos EUA,

documentado na foto de uma jovem aluna negra deixando uma escola pública da capital do Arkansas, cercada por alguns adultos brancos que a protegiam e assediada por outros jovens brancos que a hostilizavam.

O evento aconteceu logo após a Suprema Corte tornar ilegais formas de segregação impostas pela legislação em vários estados do sul daquele país, em 1958. Para ela, a fotografia parece “uma caricatura fantástica da educação progressista que, abolindo a autoridade dos adultos, nega implicitamente a sua responsabilidade pelo mundo em que puseram os filhos e recusa o dever de guiar as crianças por esse mundo.” (Arendt, 2008, p.272) Espantada, ela pergunta se “chegamos ao ponto em que se solicita às crianças que mudem e melhorem o mundo? E pretendemos ter as nossas batalhas políticas travadas nos pátios das escolas?” (*idem, ibidem*). Independente da pertinência da mudança proposta, essas questões devem também ser respondidas por nós, cinquenta anos depois aqui no Brasil.

Voltar à discussão norte-americana como referência para atitudes tomadas no Brasil é uma questão de coerência, pois as mudanças propostas e impostas por lei aqui na última década são, notoriamente, reflexos da discussão levada a cabo naquele país. Por outro lado, apoiar tal discussão em ensaios da filósofa nos dá uma perspectiva anterior à avalanche multiculturalista das últimas três décadas e pode, enfim, torná-la menos *correta* por um lado e mais efetiva política e socialmente, por outro. Isso não significa, entretanto, uma simples comparação entre os dois países ou um juízo de valor sobre cada um deles. Contudo, é importante salientar uma diferença fundamental entre os dois povos, clarificada por Ricardo da Costa de Oliveira, já que

a condição de brasileiro é uma conceituação política que não necessita de etnia ou religião como distinção particular. A identidade de brasileiro permite a possibilidade de participação, integração e democratização cultural de maneira ampla... (enquanto) os EUA representam uma livre associação de interesses privados. Afro-americano, ítalo-americano, judeu-americano, por exemplo, apenas anunciam a fraqueza assimiladora do segundo termo - americano. Ser brasileiro exclui possibilidades de complementação. Em primeiro lugar, por razões óbvias. As nossas misturas e mestiçagens são etnicamente inclassificáveis nestes termos. Em segundo lugar, a categoria de brasileiro é forte, democrática e substantivamente presente para evitar qualquer possibilidade de diminuição ou limitação em termos identitários. (*apud* Risério, 2007, p. 35)

Uma vez aceito o princípio da igualdade no plano político, convém ressaltar que “a igualdade não só tem a sua origem no corpo político; a sua validade é claramente restrita à esfera política. Apenas nesse âmbito somos todos iguais” (Arendt, 2008, p.272). Assim, reafirma-se o princípio liberal da igualdade entre os homens, isto é, embora diferentes entre si, eles devem ser iguais perante as leis. A sujeição às mesmas leis é a única possibilidade de igualdade entre os homens; em sociedade, eles são diferentes e discriminadores, associam-se e

se isolam de acordo com suas conveniências e afinidades. É natural que seja assim e pode parecer que tal característica sustente o discurso racista que defende “comunidades de identidade ou origem”. No entanto, tal suposição subentende a clausura das pessoas em determinados grupos que se bastariam como justificadores da própria existência e se relacionariam como tal com outros grupos, também coesos e fechados neles mesmos. Mas não é o que se dá. As relações pessoais ou entre grupos de afinidade são cada vez mais fluídas e se rearranjam na convivência ou embates sociais; pessoas estão agora num grupo e depois estarão em outro, já que socialmente não são movidas por uma necessidade de coerência ou fidelidade grupal, mas por seus interesses pessoais.

A fluidez e o hibridismo das dinâmicas pessoais e grupais é uma marca registrada deste início de século. Nos grandes centros urbanos a força desses processos é avassaladora; longe das grandes cidades, faz-se presente pela virtualidade das relações e pelo acesso às informações propagadas via redes de informática em tempo real. A constância e a simultaneidade de tais processos “nos levam a concluir que hoje todas as culturas são de fronteira” (Canclini, 2006, p. 348), para nos deixar defronte a uma opção amarga, ao lançar o desafio de que em nossas sociedades “podemos viver em estado de guerra ou em estado de hibridização” (*idem*, XXVII).

Se apenas a esfera política enseja a possibilidade de igualdade, e a esfera social articula-se pela relação amistosa ou conflituosa dos grupos de afinidade, elas parecem apartadas; no entanto, “a discriminação é um direito social tão indispensável quanto a igualdade é um direito político. A questão não é como abolir a discriminação, mas como mantê-la confinada dentro da esfera social, quando é legítima, e impedir que passe para a esfera política e pessoal, quando é destrutiva” (Arendt, 2008, p. 274). O equilíbrio dinâmico entre o direito político à igualdade reservado a todos e o direito de pertencer a grupos sociais por escolha ou opção de *pertencimento* é vital para que o primeiro seja mantido e o segundo não impeça a efetivação do primeiro, mais abrangente e anterior.

Foi datado anteriormente nesse trabalho (*Plessy vs Ferguson*, ver acima na pg. 23), o período de vigência legal da discriminação por *raça* em estados norte-americanos desde o final do século XIX até a virada das décadas 1950/1960, quando a mesma Suprema Corte que a sancionara, a impediu. A questão central que diferencia as discussões os EUA e o Brasil é que “não é o costume social da segregação que é inconstitucional, mas a sua *imposição legal*” (Arendt, 2008, p. 270). Segregação e discriminação raciais impostas juridicamente foram a norma em muitos estados americanos durante boa parte do século XX e obedeceram à lógica própria daquele país; porém, ao legislar contra elas, abolindo-as, a Suprema Corte procurou

atuar duplamente: na esfera social, sobre o preconceito, com a interdição à segregação racial nas escolas; na esfera política, ao garantir voto aos cidadãos negros nos estados em que ainda não era um direito. No seu texto, a decisão da Corte garantia “o direito de freqüentar uma escola integrada, o direito de sentar onde lhe apraz num ônibus, o direito de entrar em qualquer hotel, área de recreação ou lugar de diversão, independente da pele, cor ou raça”. Segundo muitos relatos da época, a extensão do voto aos cidadãos negros não causou reações adversas porque – parece um absurdo ter que repetir isso – apenas sacramentava um direito político que igualava os cidadãos pelo direito de voto. Por outro lado, a proibição da segregação em ambientes públicos pareceu atingir muitas pessoas por forçá-las a um tipo de interação não desejada.

Arendt inicia sua argumentação colocando-se três questões pertinentes tanto há cinqüenta anos nos EUA, como agora no Brasil: lá, para questionar a maneira como foi conduzido aquilo que ela chama de *dessegregação*, sancionada pela Suprema Corte; aqui, para pensarmos no que pode ser a porta de entrada para uma política segregacionista, também amparada juridicamente. Primeiro, ela se pergunta (2008, p.261) “o que eu faria se fosse uma mãe negra? Resposta: em nenhuma circunstância exporia meu filho a condições que dariam a impressão de querer forçar a sua entrada num grupo em que não era desejado”. Nesse ponto, ela lança suas farpas contra o desvio da questão dos ombros dos adultos para os das crianças no ambiente escolar e, no lugar daquela suposta mãe negra, ela se pergunta se “em vez de ser convocada a travar uma batalha bem definida pelos meus direitos indiscutíveis, eu sentiria que havia me envolvido num caso de ascensão social; e se escolhesse esse caminho de melhorar a minha situação, eu certamente preferiria fazê-lo sozinha, sem a ajuda de agências governamentais” (*idem*, p.262). Sabemos que a vida pode ser muito dura e injusta para a maioria das pessoas e as agruras levam-nas a lutar e suportar condições muito difíceis. Elas são coagidas por necessidades e empurradas por um orgulho próprio que ajuda a vencer barreiras. A esse respeito, Hannah Arendt defende que é necessário “conservar a minha integridade pessoal precisamente porque ajo por coação e por alguma necessidade vital, e não por meras razões sociais” (*idem*, p.263). Aquela mãe negra então teria o direito de não querer que sua filha fosse exposta publicamente e assumisse um determinado papel social para satisfazer a determinação legal, mesmo que ela fosse apoiada no valor político da igualdade. Aqui, num sentido inverso ao da *dessegregação* norte-americana, devemos também pensar em resguardar os estudantes de embates próprios da esfera social, definidos por agendas extra-escolares e sancionados por leis. Aqui e lá, as leis reelaboram o valor político da igualdade ao atrelar a ela questões de diferenciação próprias do ambiente social e arriscam comprometer

esse valor como princípio básico estabelecido pela vontade do indivíduo e na sua capacidade de definir seus atos em sociedade.

A segunda questão é: o que eu faria, se fosse uma mãe branca no Sul? Arendt divide as mães brancas entre as que desejam manter as escolas segregadas e aquelas que as querem integradas e sugere escolas diferentes para as duas. Para aquelas que querem uma escola integrada ela sugere que ela fosse organizada com a participação dos pais das crianças e, dessa maneira, seria vista como uma opção do valor do integracionismo e ajudasse a persuadir pais relutantes a fazerem a mesma escolha. Assim, seria preservado o direito dos pais definirem com quem os seus filhos seriam educados. As crianças estariam no meio de uma batalha política, mas estariam lá com o consentimento e a ajuda de seus pais; assim, “não haveria conflito entre a casa e a escola, embora pudesse surgir um conflito entre a casa e a escola, de um lado, e a rua, de outro.” (*idem*, p.263) Nesse ponto, fecham-se as duas questões na defesa da separação entre o domínio privado, no caso familiar, e o domínio público, o da convivência fora de casa, numa clara defesa dos arranjos de convivência social no plano individual e no familiar em detrimento da regulação exterior através de leis e regulamentos.

A terceira questão diz respeito às distinções do chamado modo de vida sulista daquele do resto do país, em relação à cor. Fica claro que a discriminação e a segregação estavam presentes em todo o país, porém ela só era imposta pela legislação nos estados do sul. Para ilustrar, Arendt lembra a situação de ex-soldados negros do exército norte-americano que, durante a Segunda Guerra Mundial se casaram com européias e não podiam retornar ao Texas porque “aos olhos da lei texana eram culpados de um crime” (*idem*, p.264). Frente ao exemplo bizarro, no ponto que mais nos interessa aqui, ela conclui que “não é a discriminação e a segregação social, qualquer que seja a forma em que se apresentarem, mas a legislação racial que constitui a perpetuação do crime original na história desse país” (*idem*, p. 265). Pelo reverso da medalha devemos nos acautelar frente à introdução da definição de grupos e subgrupos racializados na legislação brasileira, sobretudo quando tais divisões são instituídas em primeiro lugar no sistema de ensino.

Além da política e da social, há a esfera privada, regida pela exclusividade, na qual escolhemos nossos afetos. Nesse campo, as belas palavras da decisão legal não adentraram. O direito de casar com quem se quiser é mais elementar e deveria ser anterior àqueles das esferas política e social; para Arendt (*idem*, p.271), seria mais importante se essa violação tivesse sido levada à atenção da Suprema Corte, e não somente aquelas da esfera social. Só que tal não ocorreu e a lei que criminalizava casamentos mistos em dezesseis estados continuou intocada. A miscigenação sequer foi citada. Esse era o grande tabu daquela

sociedade naquele tempo e, por oposição, ainda é o grande trunfo histórico da sociedade brasileira para superar tais questões.

Se a discriminação pela escolha é um princípio intrínseco da convivência na esfera social e a igualdade tem que ser garantida absolutamente na esfera política, é na esfera privada que se dão as mudanças definidoras do perfil das sociedades. É nela que se concentram os direitos básicos das pessoas e as suas maiores possibilidades de manobras. Ao *esquecer* a questão da miscigenação e iniciar o processo institucional de dessegregação pelas escolas públicas, a decisão da Corte norte-americana “inadvertidamente afetou uma área em que está envolvido cada um dos diferentes direitos e princípios aqui discutidos.” (*idem*, p. 278).

No Brasil, lugar em que a miscigenação é regra e a segregação por raça ou cor nunca esteve no texto da lei, iniciou-se nos últimos anos um processo inverso ao analisado por Arendt: um processo de diferenciação *racial*, também por um artifício legal e também pela escola pública, utilizando pressupostos emprestados da história jurídica norte-americana e penalizando também nossos alunos. Cabe aqui uma observação da filósofa, pois ela diz que o mais surpreendente “foi a decisão federal de iniciar o processo de integração (aqui, no Brasil, de diferenciação) dentre todos os lugares, nas escolas públicas. Certamente, não haveria necessidade de muita imaginação para ver que isso sobrecarregaria as crianças, brancas e pretas, com a elaboração de um problema que os adultos por gerações se confessaram incapazes de resolver” (*idem*, p. 271). Essa questão era candente nos EUA de cinquenta anos atrás, como é agora nas escolas públicas daqui, por motivos opostos. Vamos ter de encará-la de uma maneira muito peculiar, pois ela só diz respeito à nossa realidade, tem que partir desta realidade para voltar a ela mesma, com a melhor solução possível. Isso não é possível por transposição ou imposição de visões que não partem do que temos à nossa volta, das percepções que temos dos nossos desafios. Achar o contrário parece uma atitude simplista e deslocada.

#### **4.2- Uma interculturalidade possível**

Os PCNs (1996) nos alertam que, para o ensino de História, “é fundamental que ao longo de sua escolaridade os estudantes transformem suas reflexões sobre as vivências sociais no tempo”. Um pouco mais à frente continua “para que os alunos compreendam a realidade atual em perspectiva histórica, é significativo o desenvolvimento de atividades nas quais possam questionar o presente” (PCN para o ensino fundamental de História, p.53). É essa

postura de questionamento constante que procuro exercitar ao indagar sobre a implantação das *Diretrizes*, visto que muitos alunos demonstram rejeitá-las por princípio e não somente pelas suas formas de aplicação. Essas rejeições de princípios são captadas na superfície do corpo discente quando da sua aplicação prática.

No plano prático escolar, uma intervenção das novas *Diretrizes* se deu com a efetivação do Censo Racial (sic) em agosto de 2005 que colocou, de supetão, os alunos frente a uma situação de escolha e definição, a toque de caixa, mal explicada e mal conduzida. Os alunos ficaram confusos, a grande maioria deles não atendeu à determinação de que somente os responsáveis poderiam responder por alunos até 18 anos, preencheram os questionários e os devolveram devido à urgência para encaminhar a papelada aos canais competentes\*. Muitos alunos questionaram claramente se com esse ‘negócio’ de cotas, eles poderiam autodefinir-se como *branco* e perder a oportunidade de ser beneficiado por elas? Muitos preferiram enquadrar-se como *pardo* para não perder um eventual benefício que contemplasse a população *negra* no futuro, apesar de antes e mesmo depois do tal Censo Racial enxergarem-se e proclamarem-se *brancos*.

A partir daquele momento tornou-se notório o aumento do fosso entre os que militam pela aplicação do que está determinado e os que, dentro e fora da escola, resistem a isso. Um exemplo claro é a maneira como é encarada a tentativa de caracterização, pelas *Diretrizes*, do 13 de maio como Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo<sup>14</sup> que não encontra o menor eco na região em questão. O 13 de maio é lembrado como o dia da Abolição da escravidão no Brasil, por mais que abale a sensibilidade dos militantes do Movimento Negro. Por isso deve ser apagado? Será que não aconteceu? Como não lembrá-lo, sendo professor de História, e recomendar a leitura de trechos, por exemplo, de *As Camélias do Leblon*, de Eduardo Silva, ou de *O abolicionismo*, de Joaquim Nabuco? Como associar a primeira grande campanha civil de sucesso da sociedade brasileira, que terminou tardiamente com a extrema vergonha de uma sociedade escravista, com um dia escolar recheado de palavras de ordem?

O que se questiona, então, é a transformação em dogma de determinados conceitos assumidos e propagados em círculos acadêmicos e da burocracia estatal e, a partir desses mesmos dogmas, promover uma série de propostas de intervenção no cotidiano escolar que atropelam a noção de convivência existente. Assim, por exemplo, o Programa *Ética e*

---

\* Eu, que estava atendendo ao curso “Educando pela Diferença para a Igualdade” da Secretaria de Educação naquele momento, fiquei desorientado com tamanha pressa.

<sup>14</sup> Literalmente, “O 13 de Maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como, o dia da denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros” (*Diretrizes*, 2005, p.21).

*Cidadania* (MEC, 2007), no seu módulo de Direitos Humanos, incluído na caixa “Relações étnico-raciais e de gênero”, tem como eixo central o texto “Multiculturalismo e direitos humanos” de Vera Maria Candau, que ziguezagueia na difícil tarefa de equilibrar a visão multicultural e, portanto, segmentada da nossa sociedade, com a defesa da interculturalidade, que é, antes de tudo, dinâmica e híbrida, e pode ser uma possibilidade concreta de amenizar conflitos latentes e as múltiplas desconfianças que persistem entre nós, o que pode estabelecer, enfim, as pontes que muitos de nós defendemos. O módulo de Direitos Humanos permanece fiel ao ideário presente na Lei 10639 e seus sucedâneos, mas pode-se encontrar lá uma tentativa de mediação entre as propostas advindas de grupos militantes e as reações a elas na sociedade, especialmente dentro das escolas a que se destinam. Em seguida, a autora conta que a Conferência Geral da UNESCO, realizada entre outubro e novembro de 2001 aprovou “por aclamação” a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* e que seu diretor geral declarou “que esperava que essa declaração chegasse um dia a adquirir tanta força quanto a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*”. Em meio a tantas declarações, percebe-se a vacuidade de resoluções vazias e o empenho com que esses organismos internacionais jogam seu peso na afirmação das diferenças, em substituição da busca pela igualdade.

*Ética e Cidadania* defende que as ações afirmativas devem ser “orientadas a favorecer determinados grupos (grifo meu) que tiveram suas oportunidades de acesso a recursos e bens da sociedade negadas ou minimizadas ao longo da história” (*idem*, p.9) e fala de “sujeitos históricos que foram massacrados mas que souberam resistir e hoje continuam afirmando suas identidades fortemente nas nossas sociedades, mas numa situação... de subordinação e exclusão ainda muito acentuadas”(*idem*, p.8).

Assim, depois de ressaltar duas posições básicas que dividem as propostas dizendo que “para alguns, a construção da democracia tem de colocar a ênfase nas questões relativas à igualdade e, portanto, eliminar ou relativizar as diferenças... (e) também posições que defendem um multiculturalismo radical, com tal ênfase na diferença, que a igualdade fica em segundo plano”, a autora passa a falar (*idem*, p.7) de “sujeitos históricos que foram massacrados, mas que souberam resistir e hoje continuam afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedades, mas numa situação... de subordinação e exclusão ainda muito acentuadas.” Logo depois, o texto já apela para as “ações afirmativas [...] orientadas a favorecer determinados grupos que tiveram suas oportunidades de acesso a recursos e bens das sociedades negadas ou minimizadas ao longo da história” (*idem*, p.9). Entretanto, quando circunscritos ao ambiente das escolas públicas de ensino básico, isto é, ao trato cotidiano com alunas e alunos que hipoteticamente seriam beneficiados por tais ações, não encontramos uma

correspondência direta entre o discurso pretensamente correto e as idéias que os alunos têm de si mesmos e da sociedade na qual estão inseridos.

É oportuno verificar que o mesmo documento defenda que “temos de ampliar o sentido da cidadania e incorporar uma reflexão sobre a cidadania cultural, uma cidadania que desnaturalize o “mito da democracia racial”, ainda tão presente no nosso imaginário coletivo” (*idem*, p.10). Mais adiante, citando Chauí, o mesmo documento abusa de um eufemismo típico de quem olha a pobreza de longe, como “classes populares”, e dispara: “*a Cidadania Cultural define o direito à cultura como... direito à informação e à comunicação, pois a marca de uma sociedade democrática é que os cidadãos não só tenham o direito de receber todas as informações e de comunicar-se, mas também e principalmente o direito de produzir informações e comunicá-las. Portanto, a cidadania cultural põe em questão o monopólio da informação e da comunicação pelo mass media e o monopólio da produção e fruição das artes pela classe dominante*” (*idem*, p.11). O que torna tudo mais estranho é que é justamente dos grandes grupos de mídia, sobretudo de televisão, que partem os mais recorrentes apelos à “preservação da diversidade e da produção da cultura popular”.

Essa defesa de determinadas formas culturais pretensamente puras ou nativas corresponde muito mais às expectativas daqueles que vivem longe delas ou dos que delas se aproximam como observadores interessados pelas raízes que orientaram formas de ser e de pertencimento. Assim, por um lado, adequar a diferença ao seu reconhecimento, como lembra Zygmunt Bauman (2003, p.72), lança as bases da luta pelo reconhecimento e esta “prepara os combatentes para a absolutização da diferença”. Entretanto, as pessoas não organizam suas vidas ou se enxergam como objetos de estudo ou curiosidades antropológicas; as suas vidas desenrolam-se juntamente às e apesar das condições e contradições em volta delas.

Um pouco mais à frente, no documento *Ética e Cidadania* (p.11), aparece o derradeiro subtítulo “Multiculturalismo e perspectiva intercultural”, que se inicia de forma definidora ao declarar que “O multiculturalismo é um dado da realidade. A sociedade é multicultural. Pode haver várias maneiras de se lidar com esse dado, uma das quais é a interculturalidade. Esta acentua a relação entre os diferentes grupos sociais e culturais.” O conceito de interculturalidade deve ser avaliado para que não seja encampado por uma determinada linha de pensamento e fique restrito a uma visão específica. A autora nos diz que “a perspectiva intercultural não é ingênua” e espera-se que não seja mesmo, para não se transformar em mais uma ferramenta de manipulação oficial ou de algum grupo camaleonicamente sobreposto a ela.

A aceitação do multiculturalismo como dado da realidade é uma posição defendida por alguns estudiosos que, nos últimos anos, adquiriu uma determinada relevância nos estudos sociais brasileiros, juntamente com outras definições, nenhuma delas suficientemente hegemônica para se arvorar definitiva. É inequívoca a presença de uma cultura no país e que, dentro dela, não devemos confundir diferenças culturais com culturas diferentes. O que temos não são culturas diferentes, mas diferenças culturais. Tais diferenças estão contidas num quadro maior e mais abrangente de pertencimento que a grande maioria das pessoas, entre eles nossos alunos, resiste muito em abdicar por uma forma menor e segmentada de auto-identificação que os lançaria forçosamente numa frente de luta fragmentada, cujo objetivo parece circunscrevê-los num grupo demarcado e apartado de uma outra comunidade, mesmo que imaginária, maior à qual eles já se vêem incluídos.

Podemos concordar com a segunda parte, isto é, que uma das maneiras de se lidar com as diferentes expressões que compõem a cultura brasileira é pela interculturalidade. De volta ao texto, ela defende que “a perspectiva intercultural se contrapõe à guetificação e... quer criar pontes. Não quer fechar as identidades culturais na afirmação das suas especificidades” (*idem*, p.11). Criar pontes, já foi dito acima, sempre foi a grande especialidade das relações sociais e humanas no nosso país, e pontes são erguidas no movimento de busca e encontro contínuo, não com a pavimentação das margens. Os arranjos apoiados na interculturalidade têm que buscar “as possibilidades criadoras de processos híbridos. Para tanto, é necessário romper com as concepções binárias e monolíticas da cultura... pois, a cultura não é pensada como uma essência, mas enquanto um posicionamento” (Silva, 2004, p.6). Assim, é “na perspectiva de uma dinâmica interna da própria cultura [...] que a interculturalidade contorna o imobilismo, a postura contempladora ou mesmo a postura do multiculturalismo autoritário e opera nas inter-relações culturais conforme a dinâmica do hibridismo” (*idem*, p.7)

A interculturalidade como opção de trabalho pedagógico parece ser a melhor forma de trabalharmos com os conflitos e as convergências encontrados no ambiente escolar diuturnamente. Os constantes e intermináveis antagonismos do universo escolar e a busca incessante pelo equilíbrio dinâmico que o sustenta sugerem que, ao invés de polarizar as questões entre negros e brancos, seria mais útil investigar como a miscigenação coloca o problema da indefinição e da negação ao racismo. O resultado humano da constante e frenética miscigenação brasileira, que se repete e se desdobra constantemente é a enorme mestiçagem e seus produtos e é inútil querer negá-la. Contudo, fique claro que mestiçagem “não é sinônimo de conagraçamento ou harmonia. Mestiçagem não significa abolição de diferenças, contradições, conflitos, confrontos, antagonismos. Mestiçagem não implica fim do

racismo, da violência, da crueldade. E a melhor prova disso é o Brasil.” (Risério, 2007, p.65). A grande maioria dos brasileiros sabe perfeitamente disso e declaram-se mestiços com tranquilidade.

*Ética e Cidadania* (p.12) continua e diz que “a interculturalidade aposta na relação entre grupos sociais e étnicos... favorece os processos de negociação cultural, a construção de identidades de ‘fronteira’, ‘híbridas’, plurais e dinâmicas”. Direcionado aos professores para refletir sobre sua atuação e as mudanças do mundo que os envolve, o texto desliza rapidamente para contradições úteis aos defensores do multiculturalismo autoritário, embora advogue o contrário. É necessário lembrar a recomendação de Nestor Canclini que, no contexto específico da América Latina, “podemos escolher viver em estado de guerra ou estado de hibridização” (Canclini, 2005, XXVII). Assim, interculturalidade e hibridismo transformam-se em termos essenciais e complementares na continuidade do debate referente à educação pública brasileira.

Frente a uma abordagem pedagógica intercultural no Brasil e aceitando a proposição inicial de que a sociedade apresenta diferenças culturais, é importante lembrar dois aspectos fundamentais para discussão, levantados por Mozart Linhares da Silva (2004, p.7):

1. a idéia de miscibilidade enquanto “vocação” da nação para relações interculturais;
2. a construção da concepção de indivíduo moderno no Brasil, que **não** é resultado acabado da lógica binária *Eu x Outro*.

Assim, não se pode desprezar a miscigenação em nenhuma análise referente à constituição da nação brasileira; e não só a *racial* ou genética, mas num contexto amplo de formação cultural no qual encontramos “gente que é brasileira por nacionalidade, portuguesa pela língua, russa ou japonesa pela origem, e católica ou afro-americana pela religião” (Canclini, 2005, XXXIII). Essa hibridização endógena, fenômeno que talvez tenha no Brasil seu maior exemplo no mundo contemporâneo, cria novos espaços e sentidos culturais constantemente, ela não admite essencialismos, tampouco pode ser relacionada a tradições que não encontram mais seu tempo e lugar. Ela cria um terceiro terreno de negociação, no qual novas posições emergem constantemente.

É necessário admitir que tanto os tradicionalistas quanto os modernizadores sempre se esforçaram para construir objetos puros e que em nosso país tais tentativas revelaram-se natimortas ou sobreviveram artificial e brevemente por nunca encontrarem o ambiente propício para crescer e frutificar. Mesmo a muitas vezes criticada fraqueza do Estado brasileiro em se impor como força institucionalizada de mediação ou condução pode ser

creditada a esta característica híbrida e fugidia de negociação social de poder – o “equilíbrio de antagonismo” citado por Mozart Linhares da Silva (2004, p.8), ou “luxo de antagonismos” de Gilberto Freyre (*apud*, Araújo, 2004, p.41).

Claro está que não se pretende ignorar os conflitos e preconceitos de natureza étnica e/ou de cor, mas é mais produtivo associá-los à sua expressão sócio-econômica, tão clara que é quase uma ofensa não ter certeza de que eles não sejam percebidos pelos nossos alunos. Insistir na bipolaridade das concepções multiculturalistas normativas anglo-saxãs não afasta dos antagonismos sociais brasileiros o seu elemento hierarquizador ao restringi-lo a uma questão étnica, que existe, mas não deve ser vista de maneira absoluta. Assim, a perspectiva intercultural apresentada no documento oficial em questão (Projeto Ética e Cidadania) peca ao propor na sua página 12 “uma educação para a negociação cultural [...] capaz de favorecer a construção de um projeto comum”, pois a negociação que propõe articular já está feita e continua a sê-lo, é um dado da realidade dos alunos e deve ser tomada como tal. A pretensão de “construção de um projeto comum, onde as diferenças sejam dialeticamente integradas e sejam parte desse patrimônio comum” (p.12), coloca a tomada de elementos estabelecidos e hierarquizados num passado determinado como a base de uma prática pedagógica criadora. Assim como nada será como antes, qualquer forma de essencialismo identitário perde sua capacidade de construir o patrimônio comum pretendido, já que essa possibilidade repousa num terceiro terreno, resultante da contínua interpolação social e humana brasileira. De outra forma, poderá ser apenas mais um projeto de arrivismo político e de escalada para o poder; a tentativa de criar um tipo de *identidade* para transformá-la em matéria-prima de um projeto político. Enfim, muito mais oportunismo do que justiça social.

È importante insistir na possibilidade de negação do essencialismo *racial* baseado na cor. Negá-lo favorece trazer à tona as articulações sociais que sustentam preconceitos, mas não inibem que se mantenham sob múltiplas formas ou que estratégias múltiplas sejam articuladas para subvertê-los. Como nos lembram Silvia Duschatzky e Carlos Skliar (*apud* Silva, Mozart L., p. 10), não é apenas uma questão de tolerância ou de reconhecimento do outro, mas de “questionar o essencialismo monocultural de toda forma de centrismo – logo, etno, falo, antropo, eurocentrismo etc. – e, entender a educação como uma luta ao redor de significados políticos”.

O multiculturalismo serviu como cobertura política para o processo de dissociação entre o poder político concentrado no Estado-nação e o cada vez mais desterritorializado poder econômico-financeiro das grandes corporações, sobretudo no processo de desmonte do sistema de bem estar social montado durante o século XX. Nos lugares em que vingou, ele

mostrou-se muito mais como uma força segregacionista do que integradora, não afetou minimamente a crescente exploração do grande capital e ajudou a sedimentar um tipo de fatalismo frente a certas verdades que ele próprio pressupõe.

A ironia maior que acompanha a tentativa de impor pela lei os pressupostos multiculturais na educação brasileira é que talvez a maior parte dos seus objetivos já esteja presente nas salas de aula de muitas escolas públicas e façam parte de um mundo ignorado pelas distorções próprias das visões ideológicas. Sem esquecer a grande pobreza que constrange mais da metade da população do país e a repetição de tantas atitudes de preconceito e violência no seu cotidiano, é notável a capacidade de compartilhamento e igualitarismo que muitos praticam. Igualados pela pobreza, milhões se esforçam para não criar barreiras novas que venham a complicar ainda mais suas vidas difíceis e repetem práticas associativas que garantem a sua sobrevivência e dignidade. O ensino público está repleto dos seus filhos, uma multidão que pode repetir muitos desses gestos. A experiência de formação de uma população mestiça, num processo que se repete e repete, pode ser a grande contribuição brasileira à *questão racial* em voga em partes do mundo. Nós temos *a cara* da solução, diferentemente daqueles que querem que nos vejamos apenas como parte do problema. A latente rejeição de muitos a formas de exclusivismo *racial* e ao direcionamento político de lutas sociais a partir dele se dá pela percepção das muitas contradições que antepõem as experiências vividas pelas pessoas àquilo que é apresentado como uma possibilidade de solução.

Parece-me que duas situações podem ilustrar tal contradição: a primeira está relacionada às conclusões que a editora do jornal Los Angeles Times, Erin Aubry Kaplan, tirou de uma visita a Cuba. Ela notou que “onde eu, americana e negra, via guetos, os cubanos viam simplesmente os lugares onde sempre tinham vivido” e que “Cuba luta para sobreviver, porém ainda se tem aquela sensação de que todos lutam juntos. Nos EUA, apesar de toda nossa conversa sobre diversidade, lutamos separados”. No final do seu artigo, ela conta que “fui confundida com uma cubana mais de uma vez em minha viagem. “Você parece cubana!” – diziam-me com frequência. Por um momento fugaz, senti a emoção do nacionalismo que nunca conhecera de verdade. Mas, no país errado. “Você parece americana!” – ainda estou esperando para ouvir isso” (OESP, 25/02/2007, p.J6). Essa sensação de compartilhamento que experimentamos no Brasil e, como percebido, em Cuba e alguns outros lugares, destoa daquele peculiar estranhamento que está na raiz das políticas de ações afirmativas propostas por afro-americanos, isto é, afros eles já são, está na sua pele, o seu objetivo é se afirmar

como americanos; aqui, ao contrário, os afro-brasileiros já são brasileiros e seu objetivo parece ser afirmar-se como afros.

A segunda situação está descrita no artigo “Ganenses e negros dos EUA em choque cultural”, de Livia Polgreen (extraído do sítio UOL, sem referências), no qual ela conta que, incentivados pelo Ministério do Turismo de Gana, milhares de negros, sobretudo dos EUA, visitam o país numa espécie de peregrinação inversa à diáspora de séculos passados, mas que “muitos negros americanos que visitam a África ficam incomodados ao verem que os africanos os tratam – e até mesmo se referem a eles – da mesma forma que aos turistas brancos. O termo *obruni* (estrangeiro branco) é aplicado independente da cor da pele.” O retorno sentimental em determinados momentos fica comprometido, pois muitos africanos falham em ver qualquer ligação entre eles e os negros americanos, ou sentem “que os negros americanos estão em melhor situação por seus ancestrais terem sido levados para os EUA”. Isto fica claro quando se recorre a dados de emigração e se vê que “nos últimos 15 anos, o número de africanos que se mudou para os EUA superou as estimativas do número dos que foram forçados a ir para lá durante quaisquer anos de pico do comércio de escravos.”

Se o mito da democracia racial é uma construção social para uso político, o pretense africanismo embutido como componente mental dos *negros* brasileiros também o é. Por que então sugeri-lo como componente de um pertencimento abstrato aos nossos alunos? Ao final, nem uma idéia fora de lugar consegue ser: embutida num tempo aleatório é, talvez, uma leitura rápida e não crítica de produtos “científicos” da discussão sobre o multiculturalismo elaborados nas universidades norte-americanas travestido de proposta de emancipação, útil para semear a cizânia entre os pobres e apartá-los pelo que muitas vezes os une.

#### **4.3- Um outro regime de verdade**

As leis 10639/ 03 e 11645/08 não trouxeram novidade temática alguma; o que trouxeram foi a obrigatoriedade da sua aplicação. Mesmo essa obrigatoriedade não se fazia necessária, pois há muito se trabalha com a inegável presença de três grandes matrizes humanas na formação do povo brasileiro. As falhas editoriais e pedagógicas sempre foram muitas, mas podiam ser e, em geral, eram trabalhadas nos ambientes de produção, nas editoras e no ensino. Então, as leis apenas abriram caminho para a massificação de uma visão específica nas salas de aula. Na obrigatoriedade vem embutida uma visão interpretativa da formação humana do país e das suas expressões sociais e culturais e, por conseguinte, não foi fortuita a coincidência da proposição das novas *Diretrizes* e dos seus correspondentes cursos

de formação logo após a outorga legal: já estavam prontos, eles simplesmente obedeciam à lógica de implantação ditada pelos que os haviam concebido.

O eco de tamanho barulho foi o silêncio. Melhor dizendo, como uma proposta acadêmica, causa discussões num meio específico (essa dissertação faz parte do processo), mas tomba ao ser confrontada com a aplicação no mundo escolar. A questão não está ligada propriamente ao ponto de partida das *Diretrizes* e dos cursos de formação, mas ao ponto de chegada que apontam. Tais proposições criam terminologias, exigem a concordância aos princípios, a aceitação da diferenciação proposta e o engajamento a um grupo que elimina as possibilidades de pertencimento a outros; enfim, buscam a submissão.

Não são apenas grupos que se apartam, mas cada um deles nos leva a atribuir uma marca (como uma cor ou uma religião) a comunidades humanas extremamente complexas. Ao fazê-lo não apenas dividimos a sociedade segundo critérios étnicos, como também colaboramos para o fortalecimento das forças mais conservadoras dentro desses grupos (Malik, 2008) É também um movimento pendular, já que o enfraquecimento da capacidade decisória do Estado abriu espaço político aos grupos, que são, por sua vez, a soma de individualidades compartilhadas, nas quais cada indivíduo precisa se reconhecer como um integrante já que, segundo seus postulados, são os grupos que demonstram força política no momento. É definido então mais um campo de luta por liderança intelectual, o que, segundo Daniel Pécaut (1990), no Brasil, sempre foi uma forma específica de poder e um instrumento privilegiado de aproximação ou de intermediação com as estruturas de poder da sociedade e do Estado, aplicável no início do século XXI assim como o era no início do século XX. Entretanto, esse último e decisivo movimento de submissão individual e transferência de decisões políticas às lideranças dos grupos não se completa, justamente pela percepção da maioria das pessoas do caráter autoritário e segregacionista que elas defendem. Assim, constata-se que tais movimentos não são retilíneos como muitos tentam caracterizá-los e as várias noções de pertencimento grupal ou comunitário esbarram nas dinâmicas próprias dos diversos grupos e nas constantes escolhas e compartilhamentos a que as pessoas estão sujeitas individualmente.

O fato deste movimento, logo após o estabelecimento da sua obrigatoriedade legal, ter se direcionado para o ensino básico aponta para uma intenção: formar um tipo específico de subjetividade, uma maneira como cada aluno se enxerga e se posiciona, isto é, ata o pensamento à escolha; uma vez feita a escolha, é assim que se pensa (e o *se pensa* torna-se o pensar em si).

O que foi escrito até agora nos conduz a algumas considerações. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que o discurso proposto é um discurso de poder e como tal deve ser tratado. Segundo, há uma relação dúbia em relação ao Estado, pois as forças que lutam pela efetivação do novo discurso apelam para a força normativa estatal e são incorporadas a algumas das suas agências; no entanto, fazem isso aproveitando-se do poder declinante deste. Terceiro, como o discurso tem caráter comunitário, isto é, busca formar grupos humanos a partir de uma auto-imagem proposta, ele conferirá àqueles que levaram a cabo a tarefa a oportunidade de tornarem-se seus representantes políticos.

São três etapas distintas e complementares: na primeira, estabelece-se o princípio de distinção grupal e os próprios grupos; na segunda, indivíduos são instados a se filiarem a tais grupos; na terceira, o poder político de representação grupal recai sobre suas lideranças sectárias e conservadoras. A primeira se aplica ao mundo compartilhado, às suas instituições; a segunda à vida de cada um, trabalha com auto-imagens e as opções de pertencimento; a terceira, com a sedimentação do conservadorismo grupal no plano político de representação. A primeira se estabelece institucionalmente, mas depende da efetivação da segunda. Sem ela, cai num tipo de vazio, pois por trabalhar com auto-imagens, as suas projeções têm que encontrar uma superfície onde serão reconhecíveis e tal processo exige a submissão das vontades pessoais às configurações propostas. A terceira depende da efetivação dos dois processos anteriores para se concretizar.

Podemos tentar outro caminho, longe das chamadas metanarrativas que ainda utilizamos aqui. É perceptível a tentativa do estabelecimento de um *regime de verdade* no sentido que Foucault estabeleceu para o processo. Pode-se sucintamente recorrer então às cinco características históricas apontadas por aquele autor que estabelecem o que ele chamou de “economia política da verdade”. Assim, a *verdade*:

1<sup>a</sup>. *é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem.* A construção do discurso multiculturalista e sua propagação por “organismos internacionais de cooperação e pesquisa”, assim como pelas instituições acadêmicas obedecem à necessidade de novos discursos para manter o poder sob novas situações políticas, pela necessidade de desenhar contornos e horizontes nos quais serão instaladas as novas configurações de domínio e para manter as mesmas relações de poder;

2<sup>a</sup>. *está submetida a uma constante incitação econômica e política.* No caso a incitação política imposta pela conveniência de estabelecer o discurso comunitarista. Na realidade, um

obstinado individualismo cambiante pois justifica apenas o pertencimento que, uma vez aceito e estabelecido, anula-o como individualidade e o confina às possibilidades do grupo;

3ª. *é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo.* A proposta multicultural e o estabelecimento de grupos beneficiários das novas políticas rapidamente se transportam do texto das leis para os organismos de regulação estatais e suas formas de difusão sob a forma de diretrizes, cursos de formação e aperfeiçoamento, materiais escritos de propagação, cursos *on line* e o estabelecimento de mecanismos de gestão responsáveis pela sua manutenção entre as prioridades do poder político e sua própria sobrevivência efetiva dentro dos quadros do poder;

4ª. *é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos.* No caso, as universidades e os meios de comunicação de massa como fontes reconhecidas da produção do saber e discurso; ambos também reconhecidos como seus propagadores;

5ª. *é objeto de debate político e de confronto social (as lutas “ideológicas”).* É o que acontece aqui, nessa dissertação, por exemplo. O mais relevante é que por estar no centro de tais debates e confrontos, já se constitui como uma face reconhecida do poder que, para Foucault, não existe por si mesmo; existem, sim, as práticas e relações de poder, isto é, exercer poder sobre a ação de outrem .

Para chegar próximo dos desdobramentos práticos de tal fenômeno, são úteis alguns dados levantados em escolas de ensino fundamental na cidade de Belo Horizonte por Rita de Cássia Fazzi. Depois de descrever uma pesquisa feita com crianças entre 8 e 12 anos, ela analisou respostas de 23 crianças pobres e 28 de classe média e se pergunta se os seus resultados comparativos

estariam indicando ser o preconceito racial menor entre crianças de classe média, uma vez que entre as crianças pobres a negatividade ou ambigüidade em relação ao boneco não-branco foram mais acentuadas? Ou, diferentemente, esses resultados estariam indicando que, no grupo de crianças de classe média, haveria uma maior preocupação, por parte da criança, em não ser identificada como uma pessoa preconceituosa e, nesse caso, existiria, então, uma tentativa de esconder os verdadeiros sentimentos e atitudes em relação aos não-brancos? (2004, p. 216)

Essa é uma preocupação que se torna mais presente quanto mais velhos são os alunos, uma vez que os dispositivos que escamoteiam a opinião própria ou as atitudes pessoais tornam-se mais sutis e, geralmente mais eficientes, à medida que eles atingem plenamente a

adolescência. Esse aperfeiçoamento do discurso que objetiva escamotear as opiniões mais íntimas atinge vários campos diferentes de respostas, sobretudo quando se referem ao consumo de drogas, comportamento sexual e preconceitos, e vai ficando mais elaborado quanto mais o jovem se torna adulto. Percebe-se uma grande preocupação com as *patrulhas* do discurso, moralizadoras, vagamente relacionadas a um pensamento *de esquerda*, que, pela sua inserção no discurso do poder e nas suas agências de controle, introduzem-se no mundo escolar de ensino básico. Esse sistema educacional submeteu-se a um quadro de dominação, com duas metades distintas, mas complementares, tendo

De um lado, norte-americanos – pretos, principalmente – procurando universalizar categorias nativas agora legitimadas academicamente [e] de outro, acadêmicos brasileiros – mulatos, principalmente – rendidos a estas categorias, por um misto de submissão mental e busca de vinculação a instituições ianques, o que significa acesso a redes de prestígio, ascensão profissional e, logo, dinheiro. (Risério, 2007, p. 377).

A submissão a tal modelo cria uma oposição entre o conjunto de signos e valores que o aluno traz consigo da rua e de casa e outros que ele encontra na escola. Ora, reduzir esses valores à alienação ou submissão a um modelo ultrapassado e preconceituoso é desvalorizá-lo frente àqueles que o trouxeram do seu próprio meio social. As tentativas de *desnaturalizá-lo*, no jargão racialista, requerem submissão a novos conceitos que talvez eles e suas famílias não estejam dispostos a aceitar, não porque sejam *racistas*, mas porque não enxergam neles um sistema de categorização que estejam dispostos a abraçar e reproduzir. Nesse caso, o ensino de História estaria comprometido com um tipo de interpretação por demais particularista do passado, desarticulado do sistema interpretativo que muitos alunos têm com eles. É certo que essa carga de valores está impregnada de preconceitos que precisam ser trabalhados no universo escolar para reduzir atritos e formar bases sólidas para uma convivência social amena; porém, há uma base comum de valores que não pode ser desprezada, já que eles não são suporte apenas do saber escolar, mas de todo o edifício de conceitos morais, do senso comum e da experiência histórica do universo extra-escolar. Entre esses valores, brilha com destaque o princípio da igualdade.

Fazzi alerta que os mecanismos perceptivos podem contribuir para o desenvolvimento e manutenção do preconceito, apoiada nas conclusões de Phyllis Katz (1982). A autora norte-americana, segundo Fazzi (2004, p. 217), ressalta que “quanto mais ênfase se dá às diferenças entre grupos raciais e mais se ignoram as diferenças individuais entre membros de grupos de minoria, mais se reforça a base perceptiva para a manutenção do preconceito”. A partir dessa constatação da norte-americana, a autora mineira deduz que a ênfase na necessidade de

afirmação étnico-racial pode ter como efeito o acirramento do preconceito e não a sua superação e questiona se "não estaria essa contradição sendo reforçada pela opção da luta anti-racista no Brasil contemporâneo por uma política de distribuição dos recursos que induz ao sistema bipolar de classificação?" (*idem, ibidem*).

É notória uma busca para encampar os ganhos políticos de um movimento que grande parte da sociedade brasileira promove e que acuaram dois estandartes sociais históricos do país: o machismo e o racismo. Ah!, muitos problemas persistem, argumentam muitos – e é verdade. Entretanto, muito se modificou.

Dentro do grande quadro de modificações subsiste a noção de que "o nascimento de um filho mulato nas condições brasileiras não é nenhuma traição à matriz negra ou branca [e] essa ideologia integracionista incentivadora do caldeamento é, provavelmente, o valor mais positivo da conjunção inter-racial brasileira. Não condirá, por certo, a uma branquização de todos os negros brasileiros na linha das aspirações populares, mas tem o valor de reprimir antes a segregação que o caldeamento". (Ribeiro, 2005, p.238). Subsiste assim a noção de movimento e indefinição que não filiam os brasileiros a nenhuma matriz original e fazem ressoar as palavras de Gilberto Freyre, nos Sobrados e Mocambos, quando ele reforça a aproximação entre os antagonismos e a sábia imprecisão *racial* adotada pelos mestiços brasileiros. Ele assegura que "o Brasil nunca será, como a Argentina, um país quase europeu, nem como o México, quase ameríndio. A substância da cultura africana permanecerá em nós através de toda a nossa formação. O mulato nem sempre será [...] o cúmplice do branco contra o preto. Também, o cúmplice do negro contra o branco" (*apud* Araújo, 2005, p. 147). Logicamente, tal opção pelo terreno da imprecisão racial deve ser entendida como um mecanismo de defesa a ser usado nos ambientes sociais mais marcadamente preconceituosos ou negativamente discriminadores. Ele também se aplica, porém, frente a um discurso que se anuncia emancipador, só que exclusivista e alicerçado sobre a permanência de matrizes não mais reconhecidas como válidas. É uma sábia estratégia de defesa usada pelos brasileiros pobres que se percebem como tal, lutam para melhorar seu padrão de vida e, conseqüência natural do passar do tempo, distanciam-se cada vez mais de uma proposta raiz étnica e cultural para vivenciar sem sobressaltos o que já são, os brasileiros desse começo de século.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as motivações para iniciar esse trabalho, conforme já foi dito, figuram os cursos de formação de professores que atendi há mais de três anos atrás que, para mim, representariam o triunfo de uma grande idéia de igualdade e transformaram-se, sob vários pontos de vista, em proselitismo de viés segregacionista. A razão primeira e maior do desencanto foi a substituição do princípio igualitário de fundo universalista pelo incentivo à mentalidade do entrincheiramento em grupos e o apego a um exclusivismo temático que pela minha vivência nas salas de aula no ensino básico público antevia de problemática aceitação. A expectativa mesma de contemplar minorias e grupos subjugados política e economicamente também se reduziu à constatação de que, talvez pelo conteúdo exclusivista da própria lei 10639/03, apenas uma parte dos movimentos negros do país se via contemplada ideologicamente tanto pela lei em si, como pelas *Diretrizes* e outros documentos de orientação e formação destinados aos professores de História. A tentativa de emendar esse deslize e incluir a população indígena pela lei 11645/08 só deixou claro o açodamento no processo de aprovação da lei, e a sede de controle do processo pelo grupo que pretendia controlar a sua implantação.

Dessa forma, o respeito às minorias, às formas distintas de costumes e estilos de vida, além do descrédito em um sistema único de valores para avaliá-las – que embalaram muitas esperanças e lutas da juventude desde a década de 1960 e que pretendiam abolir um centro de referência para o qual todos deveriam se voltar ao olhar para si mesmos ou para outros –, transformou-se em um discurso de poder. Mais uma vez, o grande sistema de exploração do trabalho humano e de desmonte das utopias usou suas artimanhas de cooptação para atrair opositores e, em troca de investimentos e farelos do poder político, e jogou sua força para controlar a trajetória dos movimentos escolhidos.

No caso brasileiro, esse novo discurso de poder é rejeitado pela maioria das pessoas; mais, é rejeitado por muitos que, acreditou-se, deveriam aceitá-lo de bom grado, já que seriam pretensamente os maiores beneficiários dos seus resultados. E continua a não ser aceito. Ao contrário, provoca desconforto e antipatia, pois parte da segmentação dita *racial* que, mesmo para os mais leigos, tem cheiro, forma e gosto de algo estranho ao paladar local. E isso não nos faz xenófobos, mesmo porque essa falha sempre esteve longe da grande maioria dos brasileiros – mestiços, pobres e distantes dos povos ricos que dominam o sistema econômico mundial. Não, não é simples aversão ao discurso; é que ele não condiz com a imagem que temos de nós mesmos e da maioria das pessoas que nos rodeiam. Ele não nos diz respeito.

Em verdade, esse discurso é produto do racismo normativo norte-americano e se estruturou a partir da realidade social daquela parte do mundo e suas especificidades. Ao centrarmos o foco naquela região percebe-se que as políticas multiculturais renderam frutos e o maior exemplo disso talvez seja a eleição do senador Barak Obama para a presidência dos EUA: mestiço de pai negro da elite queniana e de mãe branca representante da contracultura intelectualizada dos anos 1960, o senador viu seus pais se divorciarem bem pequeno e cresceu em três continentes. Fez seu percurso político como estudante de Direito de Harvard e atuação junto à população negra e pobre de Chicago. Ele é um ser em trânsito, pertence a muitos mundos no seu próprio universo; se isso fará parte da sua prática de poder é outra questão.

Mas paremos por aí. O que temos é o triunfo de alguns, e o triunfo de alguns não é o triunfo de uma minoria, mas o da mentalidade que vê o triunfo de alguns como o triunfo da minoria a que pertence. O multiculturalismo funcional é um discurso de minoria, mas apenas da minoria que se desvencilhou das amarras da pobreza e ascendeu socialmente, isto é, cumpriu o ideal liberal de ascensão social. As lutas das minorias não redundam em igualdade; pelo contrário, elas fazem parte dos mecanismos econômicos de domínio, já que é a exploração, e não a discriminação, a maior produtora de desigualdade. Como ressalta Walter Benn Michaels (2006), é o neoliberalismo e não o racismo ou o machismo (ou a homofobia ou discriminação contra os velhos), que cria as desigualdades mais relevantes; o racismo e o machismo são apenas dispositivos de triagem.

Colocados frente às (delicadas) questões de preconceitos sentidos e sofridos, muitos estudantes das escolas públicas os rejeitam e falam das dificuldades de conviver com eles ou superá-los. Percebe-se, no entanto, a busca por respostas práticas que eles desejam dar àqueles que muitas vezes podem desprezá-los, mas elas não passam pela criação de linhas divisórias no seu próprio meio.

Há um certo pesar no momento em que me aproximo do final deste trabalho. O embate entre duas visões distintas que rondam o ensino de História parece ter conseguido, ao menos, cumprir um dos seus intentos: apartou pensadores e professores, o que, a seguirem as águas do tempo, poderá terminar por apartar também os alunos egressos das escolas públicas. Apesar das dúvidas surgidas e das resistências a encampar a visão de culturas particulares dentro de uma maior, o fato é que, no plano institucional, tal visão já é vitoriosa, pois estabelecida, sem necessariamente ser aplicada. Um dos seus subprodutos é a articulação pelos alunos de discursos *corretos* ou uniformes quando expostos a situações de caracterização do outro ou quando são argüidos a expor o pensamento próprio sobre o preconceito racial ou racismo no país, ou mesmo restrito ao seu próprio meio. Sob o ponto de

vista da educação pública destinada aos jovens, sobra a constatação de que estávamos mais próximos de nós mesmos há uma década do que estamos agora.

Por outro lado, há uma permanência que empolga; não estática, mas contínua. Ela implica uma seqüência no desenrolar do tempo mais atenta à própria vida do que às conceituações sobre ela, e é esse desenrolar diário que torna as escolas públicas organismos vivos. Então, se os alunos aprendem a ler na escola, nós temos que nos esforçar para ler a escola.

As angústias vividas nas escolas públicas são inúmeras: violências banais, violências institucionais, individualismo cada vez mais exacerbado e os baixos apelos do consumo que os alunos enfrentam. Maior do que elas, contudo, é o simples fato de pertencerem a um espaço que os quer, os aceita e os integra por serem estudantes. Esse é o primeiro papel do ensino público e, quanto mais abrangente e universal se torna, mais ele tem que desempenhá-lo. Deixo então a pergunta: como fazê-lo sem exercitar continuamente a certeza no princípio de igualdade dos que lá estão?

## BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ALVES, José A. Lindgren. Diferencialismo e igualitarismo na luta contra a discriminação racial. Revista USP, nº 69. SP, IOESP/USP, 2006 ps. 14-25.

ARAÚJO, Ricardo B. – Guerra e Paz- Casa Grande e Senzala e a obra de Gilberto Freyre nos anos 30. SP, Editora 34, 2005

ARENDT, Hannah. A crise da educação. In Entre o passado e o futuro. SP, Perspectiva, 1979

\_\_\_\_\_ A condição humana. SP, Forense/EDUSP, 1981

\_\_\_\_\_ Responsabilidade e julgamento. SP, Cia. Das Letras, 2008

BAUMAN, Zygmunt. O mal estar da pós-modernidade. RJ, Jorge Zahar Editor, 1997

\_\_\_\_\_ Comunidade – a busca por segurança no mundo atual. RJ, Jorge Zahar Editor, 2003

\_\_\_\_\_ Vidas desperdiçadas. RJ, Jorge Zahar Editor, 2005

BURUMA, Ian. The death of Theo van Gogh and the limits of tolerance. London, Penguin, 2006.

CANCLINI, Néstor G. Culturas Híbridas. SP, EDUSP, 2006

EAGLETON, Terry. Depois da teoria. RJ, Civilização Brasileira, 2005

FAZZI, Rita de Cássia. O drama racial de crianças brasileiras. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2004.

FRANCO, Maria S. C. Homens Livres na Ordem Escravocrata. SP, Ed. UNESP, 1997.

FRY, Peter. A persistência da raça. RJ, Civilização Brasileira, 2005

GONTIJO, Rebeca. Identidade Nacional e ensino de História: a diversidade como patrimônio sócio-cultural. In: ABREU, Martha/SOIHER, Rachel (org.). Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia. RJ, Casa da Palavra, 2003.

GRIN, Mônica. A celebração oficial da nova diversidade no Brasil. Revista USP nº 68. SP, IOESP/USP, 2006, ps. 36-45.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. DF, Revista do patrimônio histórico e artístico nacional, 1996.

HOBSBAWN, Eric. Sobre a História. SP, Cia. das Letras, 1998

- MAGGIE, Yvone. *Uma nova pedagogia racial?*. Revista USP nº 68. SP, IOESP/USP, 2006, ps. 112-129..
- \_\_\_\_\_. (org.). *Divisões perigosas: Políticas Raciais no Brasil Contemporâneo*. RJ, Editora Record, 2007
- MALIK, Kenan. *Strange Fruit – Why both sides are wrong in the Race Debate*. London, Oneworld Publications, 2008.
- MEYER, John W. Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. In NÓVOA, A. & SCHIERVER, J. (org.) – *A difusão mundial da escola*. Lisboa, Educa, 2000
- MICHAELS, Walter B. *The trouble with diversity: how we learned to love identity and ignore inequality*. NY, Metropolitan Books, 2006.
- MORSE, Richard. *O espelho de Próspero: cultura e idéias na América*. SP, Cia das Letras, 1988.
- PÉCAULT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. SP, Ática, 1990.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In T. T. da Silva (org.) - *O sujeito da Educação*. Petrópolis, Ed. Vozes, 2002
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. SP, Cia. das Letras, 2005.
- RISÉRIO, Antonio. *A utopia brasileira e os movimentos negros*. SP, Ed. 34, 2007.
- SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*. RJ, Record, 1999.
- SILVA, Tomaz T. da, O adeus às metanarrativas educacionais. In T. T. da Silva (org.) - *O sujeito da Educação*. Petrópolis, Ed. Vozes, 2002
- SOUZA, Jesse (org.). "Multiculturalismo, racismo e democracia: por que comparar Brasil e Estados Unidos?" In: *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil/EUA*. Brasília, Paralelo 15, 1997, p.23-35.
- STEINER, George. *Lições dos mestres*. RJ, Record, 2005
- TODOROV, Tzvetan. *Memória do mal, tentação do bem*. SP, ARX, 2002

### REFERÊNCIAS ON LINE

ALVES, J.A. Lindgren. *A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos*. **Rev. bras. polít. int.**, Brasília, v. 45, n. 2, dic. 2002 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-73292002000200009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292002000200009&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 07 enero 2009. doi: 10.1590/S0034-73292002000200009.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. *Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista*. **Estud. afro-asiát.** , Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, 2002 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-546X2002000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2002000100002&lng=pt&nrm=iso) . Acesso em: 08 dez. 2008. doi: 10.1590/S0101-546X2002000100002.

CANDELORI, ROBERTO. Atualidades: *O Consenso de Washington e o neoliberalismo*. Folha On Line/Educação, SP, FSP,14/11/2002. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u11503.shtml>. Acesso 14/01/2009

SILVA, Mozart Linhares da. *História e Interculturalidade: aspectos críticos à educação e ao multiculturalismo no Brasil*. [www.ces.uc.pt/LAB2004](http://www.ces.uc.pt/LAB2004)

FRENCH, John. *Passos em falso da razão antiimperialista*: Bourdieu, Wacquant, e o Orfeu e o Poder de Hanchard. **Estud. afro-asiát.** ,Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, 2002 .Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-546X2002000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2002000100005&lng=en&nrm=iso)>.Acesso em:08.Dec.2008. doi:10.1590/S0101-546X2002000100005

POLGREEN, Lúvia. “Ganenses e negros dos EUA em choque cultural”  
extraído do sítio UOL, sem referências

RADIOBRAS. <http://sistemas.aids.gov.br/imprensa/Noticias.asp?NOTCod=63230>. Acesso em 10 de janeiro de 2009.

SILVA, Fernando Correia da. *João Ramalho*. [www.vidaslusofonas.pt](http://www.vidaslusofonas.pt). Acesso em 14 de dezembro de 2008.

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: HISTÓRIA. SP, SEE, 2008.[http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site\\_25/File/Prop\\_HIST\\_COMP\\_red\\_md\\_20\\_03.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/Prop_HIST_COMP_red_md_20_03.pdf). Acesso em 10 de janeiro de 2009.

**PERIÓDICOS e AVULSOS**

**FLORENTINO**, Manolo. “Historiador vê racismo no discurso de Matilde”. OESP, 2007 nov 01; p. A15.

**KAPLAN**, Erin Aubry. “Uma americana em Cuba”. OESP, 2007 fev 25; p.J6

**MARTINS**, José de Souza. “O estigma herdado da escravidão”. OESP, 2007 nov 25; p.J7

**PONDÉ**, Luiz Felipe. “Toda uma desesperada lucidez”. OESP, 2008 jan 27; p.J6

**SACHS**, Jonathan. “Procura-se uma cultura nacional”. OESP, 2007 out 28; p. J6

**SARTORI**, Giovanni. OESP, 2006 jan 01, p. A12.

**WERNECK**, Felipe. “População está mais mestiça e evangélica”. OESP, 2007 maio 26; p. A36.

**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, 2005.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**: Programa Ética e Cidadania. Brasília, MEC, 2007

**REVISTA USP** nos. 68 e 69. SP, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005/2006.

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO**: Educando pela diferença para a igualdade. São Paulo, CENP / SEESP, 2005.

**ANEXO 1**

Nome..... Idade..... Ano..... nov/2007

**Por favor, responda as questões abaixo relativas ao Dia da Consciência Negra.****1) Assinale 3 alternativas em relação às suas principais preocupações hoje:**

- |   |  |   |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> namorar firme                  | <input type="checkbox"/> achar um emprego                          | <input type="checkbox"/> votar nas eleições     |
| <input type="checkbox"/> justiça social                 | <input type="checkbox"/> ir à igreja ou templo                     | <input type="checkbox"/> fazer faculdade        |
| <input type="checkbox"/> ganhar dinheiro                | <input type="checkbox"/> vestir-se bem                             | <input type="checkbox"/> freqüentar um shopping |
| <input type="checkbox"/> participar da política do país | <input type="checkbox"/> ajudar meus pais com as despesas caseiras |   |
| <input type="checkbox"/> mudar de casa ou de cidade     | <input type="checkbox"/> aprender um outro idioma                  |   |
| <input type="checkbox"/> ir para outro país             | <input type="checkbox"/> trocar de celular                         |   |

**2) Você se classificaria como:**

- |                                     |                                      |   |
|-------------------------------------|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> branco / a | <input type="checkbox"/> preto / a   | <input type="checkbox"/> pardo / a                |
| <input type="checkbox"/> indígena   | <input type="checkbox"/> amarelo / a | <input type="checkbox"/> não quero me classificar |

**3) Em relação ao Dia da Consciência Negra você acha:**

- importante para lutar contra o preconceito racial
- importante para fortalecer a identidade dos negros brasileiros
- é bom porque é feriado
- não altera em nada as atitudes racistas ou preconceituosas
- aumenta as tensões entre os que se consideram brancos e os que se acham negros
- que nem deveria existir

**4) Escreva algumas linhas sobre o 20 de novembro:**

## ANEXO II

Nome (optativo)..... Idade..... Sexo ..... novembro/2008

Por favor, responda as questões abaixo relativas à sua vida escolar e a questão “racial”.

1) Assinale 3 alternativas que traduzem suas principais preocupações hoje:

- |   |  |   |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> namorar firme                  | <input type="checkbox"/> achar um emprego                          | <input type="checkbox"/> votar nas eleições     |
| <input type="checkbox"/> justiça social                 | <input type="checkbox"/> ir à igreja ou templo                     | <input type="checkbox"/> fazer faculdade        |
| <input type="checkbox"/> ganhar dinheiro                | <input type="checkbox"/> vestir-se bem                             | <input type="checkbox"/> freqüentar um shopping |
| <input type="checkbox"/> participar da política do país | <input type="checkbox"/> ajudar meus pais com as despesas caseiras |   |
| <input type="checkbox"/> mudar de casa ou de cidade     | <input type="checkbox"/> aprender um outro idioma                  |   |
| <input type="checkbox"/> ir para outro país             | <input type="checkbox"/> trocar de celular                         |   |

2) Se você incluiu “fazer faculdade”, responda os itens abaixo:

- a) que curso gostaria de freqüentar? .....
- b) você prioriza prestar vestibular e tentar cursar
- uma universidade pública na região em que moro;
  - uma universidade pública em qualquer região;
  - uma escola particular da região do ABC;
  - uma escola particular que atenda as minhas expectativas;
  - uma Fatec ou um curso de tecnologia.

3) Se você trabalha no momento, indique a função:

- não trabalho       trabalho em.....

4) Você se classificaria, quanto à sua “cor”, como:

- |                                     |                                      |   |
|-------------------------------------|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> branco / a | <input type="checkbox"/> preto / a   | <input type="checkbox"/> pardo / a                |
| <input type="checkbox"/> indígena   | <input type="checkbox"/> amarelo / a | <input type="checkbox"/> não quero me classificar |

5) Você se interessa pela reserva de vagas ou cotas para alunos que se autodeclararem “afrodescendentes”?

- Sim       Não

6) Você se interessa pela reserva de vagas ou cotas para alunos oriundos do ensino médio público?

- Sim       Não

7) Você já se sentiu discriminado/a por ser identificado/a como:

- |                                     |   |  |
|-------------------------------------|---|--|
| <input type="checkbox"/> “loira”    | <input type="checkbox"/> “negro/a”      | <input type="checkbox"/> “preto/a”                   |
| <input type="checkbox"/> “pobre”    | <input type="checkbox"/> “gordo/a”      | <input type="checkbox"/> “baixo/a”                   |
| <input type="checkbox"/> “baiano/a” | <input type="checkbox"/> “nordestino/a” | <input type="checkbox"/> “gay/lésbica/bissexual/emo” |
| <input type="checkbox"/> “mulher”   | <input type="checkbox"/> outra:.....    |  |

8) Se desejar, escreva mais detalhadamente sua opinião sobre as perguntas acima numa folha anexa.

## APÊNDICE I

**LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

## O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)”

“Art. 79-A. (VETADO)”

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

**APÊNDICE II****LEI Nº 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008**

*Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".*

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**

*Fernando Haddad*