

ELIANE REGINA MARTINS ANSELMO

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS NA PRODUÇÃO DA  
DIFERENÇA RACIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Norma Regina Marzola

Porto Alegre  
2003

ELIANE REGINA MARTINS ANSELMO

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS NA PRODUÇÃO DA  
DIFERENÇA RACIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 11 de setembro de 2003.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Norma Regina Marzola - Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jaqueline Moll  
(Professora da FAGED)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nalu Farenzena  
(Professora da FAGED)

---

Prof. Dr. Euclides Redin  
(Professor visitante)

## **AGRADECIMENTOS**

Norma, obrigada por compartilhar desejos, idéias, ansiedades, dificuldades, buscas e alegrias. Teu carinho, dedicação e rigorosidade fizeram-me acreditar que seria possível.

Aos professores e professoras, funcionários e funcionárias do PPGEDU da UFRGS.

Aos colegas e às colegas do Programa de Pós - Graduação, pelas discussões, momentos de estudo, trocas, sugestões... obrigada pela "força", amizade e afeto neste momento, de certo modo, "especial".

A todas as "Pessoas Queridas", familiares, amigos e colegas que compartilharam este momento compreendendo minhas ausências e minha presença sempre apressada.

"Pessoas Queridas":

Nomeá-las?

Impossível!

As páginas seriam insuficientes.

Obrigada...

Sintam-se acarinhadas e, seus nomes, com certeza, estarão guardados em minha memória enquanto for possível viver...



*Daiane dos Santos e uma Brasileira de  
Debret - Duas mulheres brasileiras, trabalhadoras, pobres e  
negras , uma face de uma maioria produzida como minoria,  
que se perpetuaram não "apesar", mas com o significado do  
que são, foram e fizeram, fazem com suas vidas.*

*Uma ATRAVÉS de Debret e outra...  
pela mesma mídia...  
só que de outra época.*

*Lúcia Helena Medeiros*

## RESUMO

O texto propõe uma análise sobre o modo como é descrita a temática racial nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), bem como examinar como esses discursos subjetivam professores e alunos. Para esta análise, vou me deter nos PCNs de 1ª a 4ª série, enquanto documentos norteadores da educação nacional. A escolha das temáticas e a forma como estas são abordadas no documento constituem um campo fértil de produção e disseminação de conceitos. Problematizo como a questão racial é constituída no e pelo discurso dos PCNs, assim como os efeitos que esse discurso produz, entre os quais a sustentação do "mito da democracia racial". Detenho-me no exame dos volumes da Introdução, da Apresentação dos Temas Transversais e Ética, das áreas de História e Geografia e dos Temas Transversais de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Uso alguns conceitos-chave do arsenal foucaultiano, os quais me possibilitam um pensar diferente a analítica da questão racial.

**PALAVRAS – CHAVE:** currículo, diferença racial, discurso, poder e subjetividade.

## **ABSTRACT**

The text advises that an analysis is done about the means through which the racial subject is described in the National Curriculum Parameters (PCNs) as well as examine how these speeches make students and teachers subjects. For this analysis I'm going to focus on the PCNs from 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> grade as guiding documents of the national education. The choice of the matters and the way they can be approached offer a fertile field of production and spreading of concepts. I talk about how the racial matter is composed in and by the PCNs, as well as the effects produced by this type of speech, among which is the remain of the "racial democratic myth". I focus on the examination of the Introduction, Presentation of the Transverse Themes and Ethics in the Geography and History areas and the transverse themes of Cultural Plurality and Sexual Orientation. I make use of some key concepts from the foucaltian arsenal which make it possible for me to think differently about the racial matter analysis.

**KEY WORDS:** curriculum, racial difference, speech, power and subjectivity.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- TAXA DE ANALFABETISMO DAS PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS EM % .....	52
QUADRO 2	- MÉDIA DE ANOS DE ESTUDO .....	53
QUADRO 3	- A MAIORIA DE EMPREGADORES É BRANCA .....	54
QUADRO 4	- NÚMERO MÉDIO DE ANOS DE ESTUDOS; BRASIL 1960 A 1990 .....	98



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
1 PRÁTICAS POLÍTICAS E JURÍDICAS DAS DIFERENÇAS RACIAIS.....	22
1.1 Legislando a diferença racial no Brasil .....	24
1.2 As ações afirmativas.....	36
1.3 Raça e etnia, raça/etnia ou raça versus etnia.....	40
1.4 A cor da pobreza no Brasil.....	51
2 SITUANDO OS PCNS .....	58
2.1 Dos fundamentos.....	67
2.1.1 Conhecimentos jurídicos.....	67
2.1.2 Fundamentos éticos .....	69
2.1.3 Conhecimentos históricos e geográficos .....	70
2.1.4 Conhecimentos sociológicos .....	71
2.1.5 Conhecimentos psicológicos e pedagógicos .....	73
2.1.6 Linguagens e representações.....	76
2.2 Conhecimentos populacionais .....	77
2.3 As atribuições da História .....	78
3 SITIANDO OS PCNS.....	86
3.1 Um “currículo nacional”?.....	92
3.2 Uma “democracia racial”?.....	97
3.3 Uma “moral da história”? .....	107
3.4 Um “governo da diferença”? .....	110
DE VIAGENS POSSÍVEIS .....	116
REFERÊNCIAS .....	118

## **INTRODUÇÃO**

### **DE ONDE EU FALO - ALGUMAS NEGAÇÕES**

Nasci numa fria manhã de 1963, na cidade de Passo Fundo/RS. Minha infância foi tranqüila em meio a animais domésticos, árvores, gramados, riachos e geadas imensas. Para a vizinhança, toda de “origem” italiana, minha família era exemplo de “brasileiros” honestos e trabalhadores, lembro da expressão “são morenos mas são gente muito boa, eles são diferentes dos outros têm moradia própria”. Tínhamos o mesmo modelo de vida dos moradores do bairro. A horta para consumo familiar, a criação de aves, porcos e o pomar eram motivos de trabalho e diversão quando não estava na escola.

Freqüentei o grupo escolar do bairro até a 4ª série primária. Aos dez anos, reconhecida como aluna estudiosa e bom exemplo de colega, auxiliaram-me a conseguir uma bolsa de estudos para ingressar na escola particular Bom Conselho, onde cursei da 5ª a 8ª série. A escola era dirigida por Irmãs Católicas e, por consequência, seguíamos as normas e rituais do catolicismo. “Oficialmente” minha família era católica mas, ao mesmo tempo, participávamos da doutrina espírita Kardecista. Questão esta não assumida perante o grupo extra familiar

(especialmente o escolar), em função da hegemonia especialmente representada pelas igrejas cristãs (católica e protestante) na região.

Incomodava-me a forma “carinhosa” com que as Irmãs e professoras chamavam-me de “moreninha”, sendo que era a única aluna negra da escola. Não me sentia discriminada pelas colegas, embora a maioria delas fosse de famílias abastadas e tradicionais que freqüentavam esta escola desde o jardim de infância. As colegas me respeitavam e não faziam brincadeiras e piadas quanto à cor e “origem”. As Irmãs eram muito rigorosas quanto ao comportamento e as punições eram severas. Sempre mantive boas relações com todas e minha voz, com boa entonação, fazia com que fosse escolhida, pelas professoras ou pelo voto da turma, como oradora em festividades e para leituras, especialmente nas cerimônias realizadas na capela da escola. Havia protesto de algumas que apenas diziam “sempre ela”.

Devido ao fato desta escola não oferecer cursos de 2º Grau com o qual me identificasse, retornei para a escola pública onde freqüentei o curso de auxiliar protético. Apesar de não ser minha primeira opção, ela acenava para maiores e melhores possibilidades de trabalho. Neste momento, não levei a sério o meu desejo de cursar magistério devido a desvalorização da função, a longa espera pelos concursos públicos e também os baixos salários. O curso técnico não assegurou-me um posto de trabalho, faltava-me a experiência profissional.

Ao ingressar na universidade, tive que optar por um curso que me permitisse trabalhar, ao menos um turno, para ajudar minha família no custeio das despesas. Cursei Pedagogia na Universidade de Passo Fundo - UPF. A habilitação magistério

e séries iniciais eram novas opções que me despertavam a curiosidade e o desejo de ser professora. Comecei a deparar-me com as leituras e discussões no decorrer das aulas de Introdução à Filosofia e Sociologia, Fundamentos e História da Educação. Apaixonei-me pela Pedagogia Freireana, identifiquei-me com a massa pobre e oprimida, massa sem voz e sem vez; métodos de alfabetização e educação de jovens e adultos.

No segundo semestre do curso, solicitei uma bolsa de estudos da Universidade para um trabalho comunitário desenvolvido no núcleo extra-classe do Centro do Bem Estar do Menor (CEBEM). Iniciei o trabalho na Vila Jardim, na região da periferia de Passo Fundo. Atendíamos cerca de 50 crianças de seis a 14 anos, às vezes os irmãos menores, de três a cinco anos, acompanhavam os maiores na “creche”, como era chamado o centro. As atividades desenvolvidas com as crianças e adolescentes não seguiam uma linha pedagógica, não havia uma filosofia de trabalho. A pergunta diária era: o que fazer com eles amanhã? Iniciei, juntamente com dois colegas e a coordenadora do centro, um trabalho de relatos em pequenos grupos: dividíamos as crianças e adolescentes por faixa etária, ouvíamos suas histórias. Havia o momento de orientá-los na realização da tarefa de casa, noções de higiene e recreação, festejávamos os aniversários do mês, assim como as datas comemorativas. Incentivava-os a continuar na escola. Entre as questões trazidas pelo grupo com o qual trabalhei, com idade entre dez e 14 anos, o que mais me intrigou foi o fato de sentirem-se diferentes por morarem numa vila pobre e sem recursos. Falavam das piadas sobre a cor (havia vários alunos negros) e da fala discriminatória do professor. Piadas e falas que hoje vejo como estigmatizantes, marcando as crianças e os adolescentes, ressaltando aspectos desfavoráveis à sua aprendizagem. Uma das questões que me preocupava era o conformismo aparente

e a falta de expectativas do grupo. Estas questões eram levadas para discussão na sala de aula da faculdade. Discutíamos quem era esse sujeito? O que o constituía? O que determinava o papel do professor? Que teoria embasava a sua prática pedagógica? Estudávamos as metodologias, didáticas, problemas brasileiros, analisávamos inúmeros textos, mas era preciso “conhecer a realidade” do aluno e não encontrávamos caminhos que nos levassem a provocar mudanças nas condições de vida dos mesmos.

Ao concluir a graduação, fiz dois períodos de estágio: um no ensino fundamental com uma terceira série, numa escola municipal localizada na periferia da cidade. No primeiro dia de aula, uma aluna riu quando entrei na sala e disse baixinho: a professora nova é “nêga”. Os outros alunos repreenderam a colega, chamando-a de mal educada e eu, surpresa e sem graça, reagi respondendo: “sou professora como qualquer outra”. Durante o período em que permaneci com a turma, mesmo sentindo-me incomodada com a “rejeição” demonstrada pela aluna e pelos comentários sobre a minha cor, em nenhum momento abordei a questão na sala de aula, com os pais, com a direção da escola ou com a coordenadora do estágio. Minha preocupação maior era com a metodologia adequada e a organização dos relatórios. Meu silêncio naquele momento poderia traduzir-se em: não preciso discutir o assunto, “somos todos iguais”.

O outro estágio ocorreu com uma turma do 2º ano da habilitação magistério, em uma escola estadual. O período foi bastante tumultuado devido à greve de professores. Ministrei a disciplina de Introdução à Psicologia, sendo que o conteúdo desenvolvido tratava do desenvolvimento da criança de zero a seis anos. Neste trabalho, procurei enfatizar a importância de considerar a realidade do aluno.

Baseada em Paulo Freire, considerava que interpretar a realidade ia além dos programas e dos recursos disponíveis na instituição escolar, era um ato coletivo de estudo, de reflexão sobre os elementos que compõem a realidade. Afinal, o que é a realidade?

Em 1987, ingressei na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo, novamente numa escola de periferia. Nessa escola trabalhei com 4ª série, pois esta era a única vaga disponível. Naquele período, visitávamos a casa de cada aluno/a com um extenso questionário para ser respondido pela família. Era preciso "conhecer a realidade" do aluno. Esta máxima justificava as entrevistas. Busquei nos arquivos da escola respostas de como havia sido implantado o projeto político pedagógico na rede pública, baseado em Paulo Freire e Jean Piaget. Havia no grupo um desejo intenso de saber mais sobre as idéias da teoria construtivista. Afinal, ela estava em processo de constituição como "regime de verdade" da educação brasileira, de forma especial para as turmas de alfabetização.

Entre as perguntas que circulavam no grupo estava o por quê alguns professores não queriam atuar em primeira série? o que gerava o medo de dar início ao processo de apropriação da leitura/escrita? Porque algumas crianças não aprendem? Qual é o papel da família? Como se dá a construção do conhecimento? Muitas destas perguntas, obviamente, somente puderam ser formuladas a partir do ideário construtivista.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação desta universidade, inicialmente como aluna sem vínculo, vi a possibilidade de problematizar e discutir outras formas de olhar para algumas das questões que relatei em minha trajetória

enquanto aluna-professora. Reportei-me às leituras feitas durante o curso de graduação e, nas reuniões e seminários da rede municipal onde atuo, discutíamos os textos de autores como Jean Piaget, Vigotsky, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, entre outros, onde tentávamos compreender o que era a teoria construtivista. Outros conceitos surgiram no decorrer das aulas com a professora Norma Marzola. A maioria dos colegas, pesquisadores vinculados ao programa, acenavam novos rumos, discutíamos sobre literacy, mitos do alfabetismo, processos de pedagogização e pós-modernidade.

Em minha trajetória como professora, sempre estive “às voltas” com a necessidade de “inovar as práticas”, “garantir a aprendizagem” dos alunos, escolher o melhor método para ensinar, criar atividades interessantes através do uso dos mais diferentes materiais, trocar idéias com as colegas, tornar os conteúdos atrativos e “vencer” os ditos “conteúdos mínimos” estabelecidos no currículo. E via isto tudo como “natural”.

A partir dos meus primeiros contatos com autores dos Estudos Culturais e, posteriormente, com os Estudos Pós-Críticos, comecei a questionar o que até então parecia inquestionável. Dessa outra perspectiva, o que era “natural” em minha função de professora, tornava-me uma “tarefeira” a serviço do currículo vigente. A seguir, surgiram outros questionamentos: como alguns conhecimentos se constituíram como currículo escolar e não outros? Que critérios determinaram a sua escolha? Em função de que foram selecionados? Por que alguns conhecimentos são considerados válidos e outros não? Indiscutivelmente, era preciso pensar, pensar de outro modo estas e tantas outras questões.

## DE QUE EU FALO

A chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, elaborados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), na rede municipal onde atuo como coordenadora pedagógica, mobilizou toda a equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMED). Nosso trabalho seria o de orientar e acompanhar, nas escolas, a implementação dos PCNs, sendo que cada escola, bem como cada professor brasileiro, recebera o conjunto de documentos que o compõem. À escola caberia estruturar sua proposta pedagógica embasada no referido documento, respeitando, sobretudo, um modo de organização que, além do tratamento específico das áreas, incorpora alguns temas no currículo, propondo aos mesmos um tratamento transversal. Esses temas, conforme o PCN, volume 1 (BRASIL, 2001c), envolvem “questões sociais relevantes”, são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Os PCNs justificam que o tratamento transversal é uma “tendência que se manifesta em algumas experiências nacionais e internacionais, em que as questões sociais se integram na própria concepção teórica das áreas de seus componentes curriculares.” (p. 58).

Preocupava-me o fato de acompanhar a implementação dos PCNs, colocados como “parâmetros”, pois, ao mesmo tempo, recebíamos na Secretaria de Educação documentos com inúmeras recomendações para sua devida utilização no espaço escolar. Na leitura de alguns volumes, inquietou-me a forma de abordagem das questões sobre a discriminação e preconceito racial, especialmente no volume 10, sobre a Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Como abordar tais questões num universo onde tanto alunos quanto professores são predominantemente brancos.



Esta e tantas outras questões levantadas entre nós, colegas de equipe; nas escolas; em cursos de formação de professores enfocando as áreas e, principalmente, os temas transversais, pareciam-me ser formas de problematizar os PCNs. Mas afinal, o que é problematizar?

Enfim no Mestrado, era necessário escolher um tema para a pesquisa. Retomei os questionamentos sobre o tratamento dado à questão racial na escola e como estavam sendo encaminhadas tais discussões. Reportei-me às minhas memórias de aluna e professora. Após discussões e leituras com orientação da professora Norma, decidi que os PCNs seriam um material interessante a ser analisado, diante de tantas referências sobre os mesmos, apresentados como uma novidade ao abordar determinadas questões que, anteriormente, não estavam contempladas no currículo escolar.

Como o conjunto de documentos é composto por 10 volumes, incluindo as áreas do conhecimento (Português, Matemática, História, etc.) e os temas transversais, para os fins deste estudo, concentrei-me na análise dos volumes da Introdução, da área de História e Geografia e os que abordam os Temas Transversais: Apresentação dos Temas Transversais e Ética, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, pois nestes volumes é abordada a questão racial de modo mais específico. Pela proposta dos PCNs, estes temas devem ser tratados pelo viés da transversalidade perpassando todas as áreas do conhecimento.

No que diz respeito ao tema da minha dissertação, procurei problematizar como a discursividade dos PCNs produz a diferença racial. A partir da delimitação deste problema, selecionei as ferramentas teóricas que embasam o estudo que

estou propondo. Os aportes teóricos da pesquisa partem de contribuições de autores como Foucault, Deleuze, Skliar, Lévinas, Fonseca, Larrosa, Poutignat, Pena, Silva, Munanga, dentre outros tantos que me possibilitaram fazer este estudo, apoiada em seus conceitos de raça e etnia, diferença e alteridade, verdade, dispositivos, poder-saber, subjetividades, ações afirmativas, dentre outros, que ajudaram-me a pensar os modos como a diferença racial é produzida no e pelo discurso dos PCNs.

Baseada nestes conceitos, procuro analisar os mecanismos produzidos pelos PCNs para mobilizar os professores e a escola como um todo, em relação à discriminação e ao preconceito racial, justificado como um tema urgente da sociedade atual e amparado constitucionalmente. Mas, se são colocados como tão urgentes, porque ocupam um lugar de transversalidade e não o das grandes áreas do currículo?

Nesta análise, embora provisória, como convém a quem se arrisca nos caminhos da pesquisa, detenho-me nos PCNs como um dispositivo de governo, que trata dentre outras, da questão racial e suas implicações nas situações de preconceito e discriminação. O documento remete à escola a tarefa de tratar amplamente a questão, considerada urgente e de âmbito social. Ou seja, atua como regulador do currículo escolar, de professores e de alunos, apontando quando e como tal questão deve ser tratada. Diante disso, tento mostrar como o discurso dos PCNs dá visibilidade à questão racial, produzindo índios, negros e amarelos como os "outros" da raça branca e, portanto, como sujeitos racializados.

Argumento neste estudo que o governo, ao elaborar um documento distribuído em todo o país, já que destinado a todos os professores, não o faz apenas para orientar ou estabelecer “parâmetros” para o trabalho do professor. As práticas discursivas e de intervenção do documento capturam os professores para uma forma de ver a igualdade, a diferença e a cidadania.

Por ora, cabe apresentar o caminho percorrido pela pesquisa, com a discussão dos conceitos que considere mais relevantes para a minha temática. A forma de abordagem que adotei foi a da problematização.

Numa entrevista dada em maio de 1983 a Paul Rabinow (1999), Foucault fala de uma “história de problemáticas” na qual distingue a história do pensamento, enquanto análise das problematizações da objetivação do pensamento, da história as idéias, enquanto análise dos sistemas de representação, e da história das mentalidades, enquanto análise de atitudes e esquemas de comportamento.

O pensamento, então, não é o que produz determinado comportamento e lhe “confere sentido”. Aqui, “o pensamento é a liberdade com relação ao que se faz, o movimento pelo qual se toma distância desse fazer, constituindo-o como objeto e refletindo sobre ele como problema.” (RABINOW, 1999, p. 24).

No entanto, “dizer que o estudo do pensamento é a análise de uma liberdade não significa que se esteja lidando com um sistema formal cuja única referência é ele mesmo” (RABINOW, 1999, p. 24). Está-se lidando, sim, com um campo de ação, um comportamento, uma prática: os PCNs. Para que esse campo de ação se configure e efetivamente entre no âmbito do pensamento, é necessário que ganhe

ares de estrangeiro, que seja estranhado e, assim, evidencie problemas em torno de si. Essa configuração só é possível quando se questiona o que se tornou óbvio, como, por exemplo, nos dias atuais, a questão da “democracia racial”. É a problematização, segundo Foucault “que responde a essas dificuldades, fazendo, porém, algo distinto de simplesmente expressá-las ou manifestá-las”. Diante dessas dificuldades, a problematização elabora as condições em que as possíveis respostas podem ser dadas ao definir os elementos que irão constituir o problema a que as diferentes soluções procuram responder. Portanto, “[...], essa transformação de um conjunto de obstáculos e dificuldades em problemas – para os quais as diversas soluções vão tentar produzir uma resposta – é o que constitui o ponto de problematização e o trabalho específico do pensamento.” (RABINOW, 1999, p. 25).

Sabemos que não existe a pergunta totalizante, aquela pergunta que uma vez proferida dá conta de todas as outras, sabidas, adivinhadas, ignoradas ou ainda por serem feitas, e que uma vez proferida traria em si todas as respostas, dissipando todos os problemas. Para Foucault (2000):

[...] em lugar de ser uma imagem todavia confusa e incompleta de uma idéia que lá em cima, desde sempre, detivesse a resposta, o problema é a idéia mesma, ou melhor, a idéia não tem outro modo [de ser] que não o problemático: pluralidade distinta cuja obscuridade não deixa de insistir e na qual a pergunta não cessa de mover-se. Qual é a resposta à pergunta? O problema. Como resolver o problema? Deslocando a pergunta. O problema escapa à lógica do terceiro excluído, já que é uma multiplicidade dispersa: não pode se resolver por meio da clareza de distinção da idéia cartesiana, já que é uma idéia distinta-obscura; desobedece à seriedade do negativo hegeliano, já que é uma afirmação múltipla; não está submetido à contradição ser-não ser, é ser. Em vez de perguntar e responder dialeticamente, é preciso pensar problemáticamente. (p. 246).

A problematização pensada como um trabalho sobre nós mesmos, sobre o modo de apropriação do acontecimento pelo pensamento.

Pensar de outro jeito envolve a idéia de abandonar os limites de pensar as possibilidades da experiência, suas perspectivas, e a de pensar o acontecimento e, aí, o pensamento é pura imaginação, criação a fim de dar conta das problematizações a que submeti o objeto de minha análise, as quais tomei como orientação metodológica para o trabalho. Assim, organizei esta dissertação em capítulos dos quais faço um breve relato a seguir.

No primeiro capítulo, apresento algumas discussões que envolvem práticas políticas e jurídicas como as leis, as ações afirmativas e os dados estatísticos compreendendo-os como dispositivos que produzem verdades sobre as diferenças raciais.

No segundo capítulo, optei pela apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que se constituem no conjunto de documentos elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e, atualmente, são os norteadores do currículo nacional. No decorrer do capítulo, explico cada um dos fundamentos nos quais os PCNs estão embasados.

No terceiro capítulo, problematizo os PCNs apoiada na perspectiva das teorias pós-críticas e pós-estruturalistas que embasam esta dissertação, apontando para algumas questões como currículo, moral, governo e democracia racial.

# 1 PRÁTICAS POLÍTICAS E JURÍDICAS DAS DIFERENÇAS RACIAIS

Neste primeiro capítulo, busco compreender alguns dispositivos<sup>1</sup>, entendidos como a articulação entre leis, discursos, instituições e medidas administrativas que possibilitam produzir e/ou articular especificidades em relação à discriminação e ao preconceito racial, produzindo verdades tal como a da "democracia racial brasileira". Tal verdade tem como base a disseminação da idéia de uma população formada originalmente por três raças - branca, negra e indígena – que, convivendo harmonicamente, inventaram o povo brasileiro. Dessa idéia de pretensa homogeneidade cultural, fazia parte uma ênfase no acolhimento e valorização de todos os que aqui chegassem, independentemente de sua raça.

Os PCNs (BRASIL, 2001d) relatam que, no Brasil, "o nacionalismo exacerbado que se registrou em períodos autoritários, em diferentes momentos da história, também valeu-se da ação homogeneizadora, em que a escola

---

<sup>1</sup> Foucault (1979) define o termo dispositivo como "um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos" (p. 244).

desempenhou um papel decisivo". Aliás, historicamente, essa ação homogeneizadora da escola propagou o "mito da democracia racial brasileira", gerando "um racismo difuso, porém efetivo, com repercussões diretas na vida cotidiana da população discriminada" (BRASIL, 2001d, p. 30).

Este documento (BRASIL, 2001d) ressalta que coexistem, atualmente,

[...] culturas singulares ligadas a identidades de origem de diferentes grupos étnicos e culturais. Essa composição cultural tem se caracterizado por plasticidade e permeabilidade, incorporando em seu cotidiano a criação e recriação das culturas de todos esses povos, sem diluí-las, ao mesmo tempo que permite seu entrelaçamento. (p. 28).

Ou seja, "a diversidade marca a vida social brasileira" (p. 29), e vem sendo "ignorada, silenciada ou minimizada" (p. 30) pela escola. Portanto, cabe-lhe, também, o papel de trabalhar pedagogicamente tais questões.

Desse modo, descrevo algumas ações governamentais de intervenção no currículo escolar, no que diz respeito à questão racial, desde o período escravocrata até o momento atual. Analisar tais ações exigiu traçar uma espécie de "fio condutor", não para abordar de forma linear e contínua os acontecimentos históricos deste período, mas para possibilitar a escolha e a organização de alguns destes acontecimentos, analisando o modo como os indivíduos são capturados pelos discursos das leis, dos conteúdos escolares, da ciência moderna, dos intelectuais, dos dados históricos e estatísticos, para pensar de uma determinada forma sobre raça/etnia, sendo produzidos, assim, como sujeitos racializados. Portanto, problematizar a questão à maneira foucaultiana é:

Analisar, não os comportamentos, nem as idéias, não as sociedades, nem suas "ideologias", mas as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas as partir das quais essas problematizações se formam. (FOUCAULT, 1984, p. 15).

Para isso, detenho-me em análises "fragmentárias e transformáveis", conforme Foucault (1979b, p. XI), análise temporárias dos discursos que produzem estes sujeitos racializados. Cabe aqui a pergunta lançada por Foucault (1979c), no texto Soberania e Disciplina: "De que regras de direito as relações de poder lançam mão para produzir discursos de verdade?" (p. 179). Não tenho a pretensão de respondê-la, mas interessadamente a utilizei para tecer algumas conjeturas sobre a questão do preconceito e da discriminação racial no Brasil.

### **1.1 Legislando a diferença racial no Brasil**

Durante o período escravocrata, foram criadas leis que asseguraram, de uma forma gradativa, alguns direitos aos negros escravos. Contudo, foi somente com a abolição da escravatura, no final do século XIX, que o negro passou a fazer parte definitivamente, no Brasil, do grupo dos cidadãos livres.

Segundo Sanches (1988), a discussão abolicionista brasileira aparece, internamente, de modo esporádico, como projetos, em 1831 e em 1835, que previam a proibição do tráfico no Brasil.



Nos anos que sucedem à legislação acima citada, de forma lenta e gradativa ampliam-se os debates, surgem novos defensores da causa abolicionista e, com isto, surgem também novas leis que tratam da questão racial: lei 581 de 4/9/1850 - conhecida como Lei Eusébio de Queiroz - que proibia definitivamente o tráfico, “[...] devendo todo navio negreiro ser afundado. Sua carga humana, considerada contrabando, deveria trabalhar 14 anos para pagar a despesa de reexportação”; lei que proibia a separação da família escrava, de 15/9/1869; lei 2040 de 28/9/1871 – Lei do Ventre Livre, também conhecida como Lei Rio Branco; lei 3270 de 28/9/1885, Artigo 1º, parágrafo 7 -- Lei dos Sexagenários ou Lei Saraiva/Cotegipe – e, finalmente, lei 3353 de 13/5/1888 – da Abolição da Escravatura – Lei Áurea (SILVA, 1996, p. 125).

Fonseca (2001), ao analisar a relação entre escravidão e educação de negros no Brasil, tem como ponto de partida a Lei do Ventre Livre, de 1871. Menciona o posicionamento do então deputado e escritor José de Alencar que, embora adversário à lei, reconhecia a importância de educar os escravos para então libertá-los, enfatizando “as implicações da educação no processo de libertação dos escravos” (p. 33). Prosseguindo em sua análise, Fonseca complementa:

Esse posicionamento, a despeito de estabelecer uma relação entre educação e cidadania, tem uma dimensão retórica inegável: a educação é tratada como principal instrumento de emancipação dos escravos. Torna-se, assim, o motivo pelo qual não se poderia libertá-los, pois esses deveriam ser educados de forma conveniente antes de se tornarem livres. [...] se a educação deve operar a transição da escravidão à cidadania, como poderia transcorrer em meio à própria escravidão? (2001, p. 33).

Para o autor, a Lei do Ventre Livre busca enfrentar a questão da libertação dos escravos e, no caso da libertação das crianças, trazendo como seu corolário

[...] a necessidade de se estabelecer uma nova forma de educação, que as preparasse para uma sociedade organizada com base no trabalho livre". A lei do Ventre Livre foi, assim, uma tentativa de "conciliação entre liberdade, escravidão e educação. (2001, p. 33).

Entendo estes posicionamentos como uma preocupação com o processo de libertação dos negros e sua inserção na sociedade livre, já que alertavam para o contingente de escravos que, gradativamente, de forma parcelada (sexagenários, crianças), estavam sendo libertados. Caberia, então, ao governo acionar outras estratégias de contenção e de disciplinamento dos negros, através do acesso à educação.

Para Munanga (1996), "a lei de 1888, ao suprimir a escravidão, não foi acompanhada de medidas que pudessem preparar os ex-escravos e seus descendentes a ingressar no chamado mundo livre". Para este autor, tais "medidas teriam constituído o início daquilo que chamamos hoje políticas públicas em benefício da população negra" (p. 84, grifos meus). Se se entender por isso políticas de gestão dessa população, então não apenas se iniciaram tais políticas logo após a abolição como elas continuam a surtir efeitos nos nossos dias.

De acordo com Silva (1996), foi a geração formada em sua maioria pelos filhos dos "Senhores" que preparou, após a abolição, o arcabouço legislativo e jurídico ao qual estamos submetidos ainda hoje. Estas leis, enraizadas "no conservadorismo político e explorador de nossas classes dirigentes, mantêm o

modelo de tratamento diferenciado entre as pessoas, em razão da sua origem racial e social, por consequência.” (p. 126).

E com efeito, desde a abolição, não há uma só grande lei promulgada no país que não se detenha em assegurar a diversidade racial da nação e os direitos dos brasileiros negros e indígenas. Essa proteção legal acaba por produzi-los como diferentes, como não iguais aos demais cidadãos, os autênticos cidadãos brasileiros: os brasileiros brancos de origem européia.

Também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ao reproduzirem essa proteção, produzem as raças negra e indígena como diferentes. Uma diferença que se estende da cor à cidadania, reconhecida e preservada tanto nas leis como nos PCNs, os quais dão visibilidade a um suposto abandono, despreparo, injustiça e sofrimento de todos os negros e índios.

As sucessivas tentativas de adequar o sistema educacional ao sistema jurídico do Brasil podem ser exemplificadas nas constantes modificações dos conteúdos escolares, com o objetivo de amenizar ou solucionar situações de âmbito sócio-econômico da população, conforme descrição dos próprios PCNs (BRASIL, 2001b) na área de História. No volume 5, relatam-se as mudanças ocorridas nesta área, nas últimas décadas:

A consolidação dos Estudos Sociais em substituição à História e Geografia ocorreu a partir da Lei n.5692/71, durante o governo militar. Os Estudos Sociais constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos [...]. Com a substituição dos Estudos Sociais os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos

ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no país a partir de 1964. (p. 26).

Conforme os PCNs (BRASIL, 2001b), na década de 80, durante o processo de democratização, foram redefinidas reformas curriculares com a introdução da História Crítica, que, “pretendo desenvolver com os alunos atitudes intelectuais de desmistificação das ideologias”, possibilitasse “a análise de manipulações dos meios de comunicação de massas e da sociedade de consumo.” (p. 29).

No fim da década de 1990, o governo, ao recomendar os PCNs às escolas, endereçados especialmente às professoras, o faz conforme os PCNs (BRASIL, 2001c), no sentido de “auxiliá-las na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário, [...]” (p. 5), convidando-as para consolidar sua proposta. Dessa maneira, faz uso de um dispositivo que define o modo de tratar – via temas transversais - a questão racial na escola. Produz-se, assim, uma maneira de pensar o preconceito e a discriminação racial.

No que se refere aos conteúdos da área de História, os PCNs (BRASIL, 2001b), afirmam que, com a abolição da escravatura em 1888 e a mudança de regime político em 1889, novas reformulações ocorreram no currículo das escolas primárias: “[...] ganham força as propostas que apontavam a educação, em especial a elementar, como forma de realizar a transformação do País” (p. 21). Ocorrem, então, mudanças no plano do currículo, especialmente no de história, tendo como principal objetivo “modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico” (p. 22), apontando para um ideal nacionalista e republicano. Este ideal, na forma como se

apresenta, não deixa claro se a população a ser modelada seria apenas o contingente de negros cativos ou referia-se à população em geral.

Nas décadas seguintes, segundo este mesmo relato (BRASIL, 2001b), ocorreram sucessivas reformas, mas poucas alterações na escola pública. Na década de 1930, com o processo de urbanização e industrialização, surge, como justificativa para o atraso econômico do país, “o predomínio de uma população mestiça”. Já outros apontavam a necessidade de se “buscar conhecer a identidade nacional, suas especificidades culturais em relação aos outros países, como meio de assegurar condições de igualdade na integração da sociedade brasileira à civilização ocidental” (p. 23).

De acordo com os PCNs (BRASIL, 2001c), no fim da década de 1990, o governo, ao recomendar os PCNs às escolas, endereçados especialmente às professoras, para “auxiliá-las na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário, [...]” (p. 5), e convidando-as para consolidar sua proposta, faz uso de um dispositivo que define o modo de tratar – via temas transversais - a questão racial na escola. Produz-se, assim, uma maneira de pensar o preconceito e a discriminação racial.

Conforme este documento, para atingir o ideal de cidadania, propõe:

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 2001c, p. 7).

Para que sejam atingidos os ideais de cidadania, os PCNs propõem um trabalho em sala de aula que envolva também atitudes de respeito para com o outro, que impeçam quaisquer atitudes de discriminação e preconceito. O que não significa, necessariamente, a diminuição ou a extinção dos mesmos.

Na área de História, os PCNs (BRASIL, 2001b), adotam a seguinte perspectiva:

[...] é pelo conhecimento do deslocamento de grandes levas de trabalhadores africanos para o Brasil, em contextos específicos que os colocaram na situação de escravidão e, posteriormente, na situação de cidadão de “segunda classe” (pela discriminação construída para as especificidades de sua cor, de sua raça, de sua cultura), que os afrodescendentes podem dimensionar, na sua individualidade e na sua identidade coletiva, a abrangência de suas lutas sociais e políticas [...]. (p. 64).

Os PCNs (BRASIL, 2001b) sugerem, ainda, a importância de que

Os estudos históricos não retrocedam às origens dos eventos e não tracem trajetórias homogêneas do passado em direção ao presente. Também não valorizem a organização dos acontecimentos no tempo a partir de uma perspectiva de evolução. (p. 65).

No item seguinte, que trata das organizações e lutas de grupos sociais e étnicos, há a seguinte sugestão: “Levantamento de diferenças e semelhanças entre grupos étnicos e sociais, que lutam e lutaram no passado por causas políticas, sociais, culturais, étnicas ou econômicas [...]” (BRASIL, 2001b, p. 69), a fim de identificar os movimentos, lutas, trajetórias, conquistas, perdas, relações de pessoas e grupos envolvidos. São citados entre outros, os movimentos de idosos, feministas, indígenas, ambientalistas, dos negros, dos sem-terra, etc. Assim, o trabalho sugerido

é baseado em dualidades: semelhanças e diferenças, mudanças e permanências, passado e presente. Ou seja, em classificações que estabelecem e fixam determinados lugares e tempos.

Ao tratar do que intitula "deslocamentos populacionais", os PCNs (BRASIL, 2001b) sugerem o estudo ora da origem das populações africanas, ora das populações nacionais e, num item em separado, sugere "a identificação das populações nativas locais (indígena), seu modo de vida e os confrontos com populações européias". Desse modo, os indígenas não fazem parte da população nacional? O mesmo tratamento não ocorre no item das "organizações e lutas de grupos sociais e étnicos" (p. 68-69), onde tanto o movimento dos negros quanto o dos indígenas são colocados no mesmo âmbito de discussão de tantos outros movimentos sociais, como os de organização religiosa, em prol da saúde ou educação, dos sem-terra, de idosos. A questão racial não tem aí qualquer tratamento especial, e, com isso o documento mostra o que me parece crucial nesta discussão sobre preconceito e discriminação: a História dos negros e indígenas continua tendo relevância quando se trata de estudar um passado histórico, uma "volta às origens", ou seja, quando se trata de manter presente um passado escravo, colonizado.

Na Constituição de 1988 (BRASIL, 1989), Título I - dos Direitos Fundamentais, - Art. 3º, inciso IV, lê-se que um dos objetivos da república Federativa do Brasil é: "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (p. 7). Pela primeira vez a população é nomeada: criança, adolescente, idoso, homem/mulher, negros/índios,

deficientes físicos. Cabe observar que os brancos e amarelos não são nomeados nesta listagem. Por que não há necessidade de nomeá-los, da mesma forma que os negros e índios? Se o critério de escolha dos nomeados foi a discriminação que eles sofrem, isto quer dizer que os brancos e amarelos não são discriminados e que, por isso, não teriam necessidade de uma garantia constitucional? Estarão eles a salvo de práticas de racismo? Ou estas práticas são entendidas e só são consideradas em relação aos negros e aos índios? Racismo, então, significa discriminação de negros e índios?

De acordo com a Constituição (BRASIL, 1989), o capítulo I – Art. 5º, item XLII – estabelece que "a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão, nos termos da lei" (p. 11). No Art. 215 do Cap. III, Seção II – Da Cultura – é mencionada a proteção aos diferentes grupos étnicos formadores da sociedade brasileira e suas manifestações culturais, independentemente da cor ou da raça dos membros dessas etnias. Aqui, os de origem européia (brancos) são também protegidos, da mesma forma que os de origem africana ou asiática.

Desta maneira, o que a lei maior do país proíbe é o racismo, e não o racismo contra os negros. No entanto, sempre que se fala em racismo ou discriminação, se fala e se entende racismo e discriminação contra os negros. Esquece-se que, como se diz vulgarmente, "onde negro pobre não entra, branco pobre também não entra", um esquecimento que mal encobre um racismo persistente contra os negros, independente de sua condição sócio-econômica ou da sua posição na sociedade.



Com a criação da lei 1390/1951 - Lei Afonso Arinos -, que pune os crimes de racismo, ocorre um marco na história do país: reconhece-se que a questão do racismo, embora tão estreitamente ligada às condições sócio- econômicas das pessoas, não se reduz a uma questão de classes sociais. Para Silva (1996), esta lei “trouxo de positivo o reconhecimento do racismo no Brasil. Se existe uma lei para puni-lo é porque ele existe, não há como negá-lo” (p. 128). Mas também apresenta como negativo:

[...] o fato de que a lei não incluía o racismo verdadeiramente como crime, mas [como] uma mera contravenção penal que se poderia punir com uma pequena multa, algo como uma infração de trânsito, como, por exemplo, estacionar em local proibido ou avançar no sinal amarelo. (p. 128).

Em 1º de janeiro de 1989, entra em vigor a lei 7.716/89 (BRASIL, 1989) – a Lei Cao , do deputado Carlos Alberto de Oliveira, que expressava a reivindicação do Movimento Negro. Diz Silva (1996), que esta lei regulamentou “o dispositivo constitucional que pune com rigor (as penas variam de um a quatro anos de reclusão) os que por ela forem condenados” (p. 128).

Também a legislação referente à educação - Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – elaborada de acordo com os preceitos constitucionais, menciona as diferenças raciais no sentido de fazê-las presentes nos currículos oficiais e, portanto, de tornar obrigatório o estudo, nas disciplinas escolares, das diferentes raças que compõem a população brasileira.

Em 28 de dezembro de 1999 (RIO GRANDE DO SUL, 2000), a Câmara Municipal de Porto Alegre aprovou a Lei nº 8.423, que obriga as escolas da rede municipal de ensino público a inclusão de “conteúdos anti-racistas e antidiscriminatórios” nas disciplinas, conforme Relatório Azul (p. 146). Esta iniciativa segue o exemplo de Florianópolis que, em 1992, aprovou uma lei que “instituiu conteúdos afros nos currículos escolares” publicada no Jornal Educa-Ação Afro (2001, p. 2). Na busca de implementar a lei e contribuir para o debate, o Núcleo de Estudos Negros (NEN), através de seu Programa de Educação, articulado ao Movimento de Reorientação Curricular<sup>2</sup> passou a produzir materiais para subsidiar os professores no tratamento dos temas. Surge, então, o jornal Educa-Ação Afro, os cadernos da Série Pensamento Negro em Educação e o Centro de Referência de Material Didático Afro-brasileiro. Estas iniciativas apontam para a preocupação do NEN com a formação dos professores.

Os PCNs (BRASIL, 2001d), ressaltam, por um lado, que, embora tenha ocorrido aplicação e aperfeiçoamento das leis, estas ainda são insuficientes “[...] para superação da discriminação e construção de uma sociedade justa, livre e fraterna [...]” (p. 22).

Penso que a partir do momento em que se decretam leis como essas, surge uma questão importante para a análise que proponho: que efeitos produzem tais

---

<sup>2</sup> O Movimento de Reorientação Curricular constitui-se em Florianópolis em função da eleição da Frente Popular. Houve um processo de modificação do currículo a partir de uma perspectiva histórico-crítica e o NEN, via programa de educação, participou desse processo em duas frentes: garantir a implementação da lei e contribuir para o debate.

leis? Cabe então pensar sobre duas situações: a primeira, diz respeito ao simples acréscimo de conteúdos no currículo escolar, para cumprir a determinação legal; a segunda, refere-se ao tratamento dado pelo professor a esses conteúdos.

Os PCNs, ao darem relevo à temática das diferenças raciais, cumprem, assim, um preceito constitucional. E de uma maneira exemplar, já que os Parâmetros Curriculares Nacionais se investem no papel de abolir, via instituição escolar, as marcas da escravidão.

As leis continuam mobilizando as discussões sobre a questão do preconceito e da discriminação racial no Brasil. O Estatuto da Igualdade Racial<sup>3</sup> - Projeto de Lei nº 3.198, de 2000 – tornou-se um dos principais documentos que embasam tais discussões. Em carta de 30/07/2003 (PAIM, 2003b), anexa à cópia do Estatuto e do caderno intitulado "A Vitória contra o Preconceito" (PAIM, 2003a), enviada às Secretarias de Educação disponibilizando os dois documentos para todas as escolas públicas do Rio Grande do Sul, o senador Paulo Paim diz que "espera estar contribuindo para fomentar o debate sobre a questão racial contemporânea no Brasil, com enfoque especial no papel fundamental que a educação exerce neste debate". A expectativa do senador, autor do projeto-lei, é de que "todo o processo esteja concluído ainda em 2003" (p. 1).

---

<sup>3</sup> O Estatuto da Igualdade Racial da autoria do senador Paulo Paim (2003), no Capítulo VII - Do Sistema de Cotas - art. 52 – diz que "fica estabelecido a cota mínima de vinte por cento para a população afro-brasileira no preenchimento de vagas relativas: I - aos concursos para investidura em cargos e empregos públicos na administração pública federal, estadual, distrital e municipal, direta e indireta; II - aos cursos de graduação em todas as instituições de educação superior do território nacional; III- aos contratos do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), (p. 23).

O projeto de Lei 3198/2000 de autoria de Paim , no seu Art. 1º diz: "Esta lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, para combater a discriminação racial e as desigualdades raciais que atingem os afro-brasileiros, incluindo a dimensão racial nas políticas públicas desenvolvidas pelo Estado" (p. 7).

## **1.2 As ações afirmativas**

Nos últimos anos, houve uma sobreposição da ênfase dada à divulgação e implementação dos PCNs com as discussões sobre as “cotas na educação”. Para alguns estudiosos como Blajberg (1996), a ação afirmativa refere-se “a uma variedade de programas que procuram corrigir e compensar desigualdades raciais e de gênero históricas” (p. 20). A autora comenta sobre duas formas de tratamento dado as ações afirmativas conforme alguns autores: "justa igualdade de oportunidades" e "contratação preferencial" (p. 20).

Segundo Valente (2002), em relação às políticas públicas de cotas, temos: “De um lado, setores importantes e representativos do movimento negro que defendem, com intransigência, a necessidade premente de medidas específicas a serem implementadas [...]”, como forma de saldar dívidas históricas com os negros.”De outro lado, parcelas expressivas da sociedade nacional, com igual veemência, abominam toda e qualquer proposta desta natureza [...]” (p. 78), por não verem razão para um “tratamento especial” (p. 78) para os negros. Estes últimos são acusados, pelos que se posicionam a favor da política de cotas, de reafirmarem o mito da democracia racial.

O fato é que políticas como esta, uma vez implantadas, adquirem força de lei, tornando difícil a sua revisão. É o que acontece na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), cuja reitora, professora Nilcéa Freire (FREIRE, 2003), em entrevista para o jornal O Globo, em 25/02/2003, aponta para a necessidade de mudanças na aplicação das cotas. Segundo a reitora, as críticas ao sistema de cotas seriam menores se as leis que as criaram não tivessem sido impostas pelos poderes executivo e legislativo: "Fui contra a forma como as leis foram escritas e apresentadas. A UERJ convocou vários seminários, mas o debate foi muito superficial, até porque havia a crença de que as leis não são cumpridas" (p. 2). Para Nilcéa, "o jeito como o debate foi trazido à UERJ feriu a autonomia universitária em seu princípio básico, e prejudicou a discussão do mérito das leis"(p. 2). Para ela, a autodeclaração é a "única forma possível para identificar a cor". Alerta, ainda, para a preocupação de que a UERJ seja estigmatizada por atender em sua maioria "pretos, pardos e pobres" (p. 2). Preocupação deveras preocupante e sintomática.

De qualquer modo, o que a "preocupação" da reitora da UERJ mostra é que os pressupostos paternalistas na adoção de políticas públicas no Brasil, representadas também pelo sistema de cotas, são questionáveis. Ao mesmo tempo em que este sistema se destina a facilitar o acesso e a oferecer justiça compensatória, questiona-se a sua redução a um mero programa de promoção, a um assistencialismo para os desfavorecidos em termos de raça, gênero e de situação sócio-econômica.

Para Blajberg (1996), somente existirá a igualdade se a provisão de recursos financeiros e educacionais para a aprendizagem forem instruídas como uma base

para participação efetiva. Como “contratação preferencial”, às vezes chamada de “discriminação ao contrário”, a ação afirmativa se refere a medidas corretivas para o caso em que a “justa igualdade de oportunidades” venha a provar não ser atendida. Destina-se, pois, “a facilitar o acesso e a oferecer justiça compensatória” (p. 20-21).

Este sistema, contudo, não emergiu apenas da necessidade de responder às demandas sociais da população negra, através da pressão exercida pelo Movimento Negro brasileiro, exigindo providências governamentais em relação à discriminação e ao preconceito, mas também, como um dispositivo de governo para responder, conforme os PCNs (2001a) a “[...] questões urgentes que devem necessariamente ser tratadas [...]” (p. 25), como a violência, a marginalidade, a exclusão, a saúde, os preconceitos, etc. Mas cabe perguntar: qual o critério para decretar uma “questão urgente”?

Urgências que se ampliaram com, por exemplo, as recentes discussões sobre as desigualdades raciais na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, convocada pelas Nações Unidas e que, de acordo com Santos (2001), “insta os seus Estados-membros a desenvolverem políticas para a superação do racismo e da discriminação racial” (p. 13).

O sistema de cotas para negros, pardos e pobres pretende produzir indivíduos que não se sintam discriminados ou vítima de preconceito, pela falta de oportunidades. Já os PCNs pretendem produzir indivíduos que não discriminem ou tenham preconceito. Assim, o governo, ao fazer uso desses dois dispositivos,

pretende, pela via educacional, resolver o problema do preconceito e da discriminação racial.

Segundo Martins (2003), no artigo “Cota para negros na universidade”, argumenta que: “A proposição do regime de cotas é apenas uma indicação dos sintomas de nossas enfermidades sociais” (*on line*). Para ele, a educação brasileira necessita da adoção de políticas públicas que façam essa reparação não apenas nas universidades, mas também nos ensinos fundamental e médio.

O autor salienta ainda que:

A porta dos fundos não fará justiça a ninguém. Os alunos que são barrados no vestibular não o são por sua raça. Eles o são, negros ou brancos, porque não atingem o nível mínimo e básico de conhecimento para ingressar na universidade (2003, *on line*).

A expressão ‘porta dos fundos’ usada em oposição à porta de entrada, indica, pois, uma entrada escusa, não oficial. Mais adiante, no prosseguimento da discussão, Martins (2003) argumenta que as precárias condições de vida de uma grande parcela da população, somada a uma “escola [pública] deficiente” e a “uma precária escolaridade”, impede esses alunos de terem as condições necessárias para enfrentarem o vestibular com a competência dos alunos (brancos, amarelos e negros) das classes médias e altas (*on line*).

### 1.3 Raça e etnia, raça/etnia ou raça versus etnia

Munanga (1996) adverte que um esquema geral de luta anti-racista não é de fácil aplicação, devido à “complexidade do próprio fenômeno racismo e a variabilidade de suas manifestações no tempo e no espaço” (p. 79). “No caso do racismo sui generis do Brasil, como podia-se lutar oficialmente, mobilizando governos e poderes políticos instituídos contra um racismo silenciado pela ideologia da “democracia racial”?” (p. 80). O que este autor parece chamar a atenção é para a necessidade de uma análise local do problema do racismo, sem transposições ou generalizações.

Nesse mesmo sentido, os PCNs (BRASIL, 2001d) afirmam que

amparada pelo consenso daquilo que se impôs como se fosse verdadeiro, o chamado, criticamente, “mito da democracia racial”, a escola muitas vezes silencia diante de situações que fazem seus alunos alvo de discriminação, transformando-se facilmente em espaço de consolidação de estigmas. (p. 24).

E, ao fazê-lo, reproduz esse "mito", cuja função é conservar o padrão de relações raciais hegemônico.

Segundo Munanga (1996),

As lutas contra o racismo passam geralmente por duas formas de ação: uma discursiva e retórica, compreendendo os discursos produzidos pelos estudiosos engajados, militantes políticos preocupados com as desigualdades raciais; outra prática, traduzida em leis, organizações e programas de intervenção cujas orientações são definidas pelos governos e poderes políticos constituídos. Mas



nada impede os setores privados e organizações não-governamentais de desenvolverem programas e atividades anti-racistas. (p. 79).

Para Munanga, portanto, há dois tipos de práticas contra o racismo: a prática "discursiva e retórica" e a prática "das leis, organizações e programas de intervenção". Neste sentido, como se constituem as práticas discursivas e de intervenção apresentadas nos PCNs?

Ao examinar os PCNs (BRASIL, 2001d), constatei que o uso dos termos etnia, étnico e grupos étnicos, prevalecem na maior parte do texto, de preferência ao termo raça. No volume que trata da Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, justifica-se tal opção da seguinte maneira: "[...] assim, o termo "raça", de uso corriqueiro e banal no cotidiano, vem sendo evitado cada vez mais pelas ciências sociais pelos maus usos a que se prestou" (p. 44);

[...] cabe, aqui, introduzir o conceito de etnia, que substitui com vantagens o termo "raça", já que tem base social e cultural. O termo "etnia" ou "grupo étnico" designa um grupo social que se diferencia de outros por sua "especificidade cultural"; "etnicidade" é a condição de pertencer a um grupo étnico. (p. 45).

Ao demonstrar a vantagem de usar o termo etnia ao invés de raça, os PCNs mostram que não estão dispostos a tratar da questão da raça e duas implicações efetivas. Adotam, assim, como escapatória, a substituição do termo. Afinal, "os maus usos" do termo raça referem-se especificamente a quê? Os grupos étnicos não são raciais, ou seja, as etnias européias não são todas da raça branca, as etnias africanas não são todas da raça negra, e assim por diante? As etnias, e suas

diferenças sócio-culturais, não estão, portanto, fundadas na raça? Como, então, substituir uma pela outra, a menos que haja interesses, tornados invisíveis (mas não ocultos), para isso?

Na Apresentação dos Temas Transversais nos PCNs (BRASIL, 2001a), o uso do termo etnia aparece das seguintes formas: “A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países” [sic!] (p. 32); “[...] respeito às diferenças étnicas e culturais entre as pessoas [...]” (p. 44). No volume 10, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, lê-se: “Na relação do País consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais” (p. 22). Citam-se também movimentos de “caráter étnico” e “pesquisas acerca de afrodescendentes” realizados no país (p. 27), sem especificar quais e onde ocorreram tais movimentos e pesquisas.

Afinal, esta aversão ao uso do termo raça deriva de onde? Como a raça costuma ser entendida?

Conforme Kenski (2003), o botânico sueco Carolus Linnaeus, em 1758, criou o atual sistema de classificação de todos os seres vivos e deu à humanidade o nome científico de Homo Sapiens, dividida em quatro subespécies: vermelhos americanos, “geniosos, despreocupados e livres”; os amarelos asiáticos, “severos e ambiciosos”; os negros africanos, “ardilosos e irrefletidos”; e os brancos europeus, evidentemente, “ativos, inteligentes e engenhosos”. Estava aberta a discussão sobre a existência de raças humanas e o valor de cada uma (p. 44).

Conforme Pena (2002), no sentido morfológico, fenotípico, raça é o “conjunto de características físicas que permite identificar indivíduos como pertencentes a um certo grupo. No Brasil, a palavra “cor” é usada como sinônimo nesse contexto”; também “pode denotar origem em uma região do globo, assumindo o significado de ancestralidade geográfica (raça oriental, raça africana)”; e “no sentido biológico, para referir uma população geneticamente diferenciada, isto é, uma subespécie”. Atualmente, “já existe um consenso entre antropólogos e geneticistas, de que, sob este prisma, raças humanas não existem” (p. A3).

Seyfert (apud MEYER, 1998), numa perspectiva de “cultura de contraste”<sup>4</sup> indica que os conceitos de etnia, grupo étnico e etnicidade referem-se a populações nacionais quando estas interagem fora dos limites específicos do seu estado nacional. A autora define etnicidade como sendo “uma forma de interação e diferenciação entre grupos culturais, operando dentro de contextos sociais comuns” (p. 75).

O estudo realizado por Meyer (1998) alerta que o encaminhamento dado por alguns autores é

[...] no sentido de mostrar que a opção pelo uso de etnia no lugar de raça não toca nas questões mais centrais que aí estão em jogo, ou seja, as hierarquias de poder e legitimação inscritas nas instituições e práticas sociais que produzem e sustentam a opressão e a discriminação racial. (p. 77).

---

<sup>4</sup> Perspectiva adotada também por Manoela Carneiro da Cunha (apud MEYER, 1998) para enfatizar o fato de que a cultura de um grupo étnico não se perde com os movimentos migratórios, mas adquire uma nova função porque nela tendem a se acentuar e visibilizar um número mais restrito de traços culturais que irão garantir a distinção do grupo na sua relação com os outros grupos, na sociedade em que estão inseridos (p. 75).

Poutignat (1998) ressalta que, entre alguns teóricos modernos, os termos “etnia ou étnico abrangem, assim, de uma só vez, sentidos diversos e se encontram articulados de maneira diferente com as noções de raça e de nação” (p. 40). O autor exemplifica, no caso dos Estados Unidos, a inversão de estigmas com o slogan “black is beautiful”<sup>5</sup>. Contudo,

[...] estas lutas simbólicas em torno da designação e da denominação étnicas só se produzem, quando os grupos dominados atingiram um nível de aculturação que lhes permite avaliar os lances e manipular as significações ligadas às categorias étnicas nos termos da sociedade global. (p. 147).

A partir daí, o autor se pergunta:

Quais são os fatores (políticos, econômicos, culturais, psicológicos) que permitem dar conta da emergência e da persistência das diferenciações étnicas? As respostas a esta pergunta variam conforme a etnicidade seja vista como resposta cultural da atividade social, conforme a façamos derivar de uma necessidade econômica ou psicológica, ou se coloque o foco nos processos de atribuição ou de realização das identidades étnicas. (p. 84).

Diferentes respostas, diferentes significados de etnicidade, diferentes efeitos produzidos. De que etnicidade os PCNs falam?

No discurso dos PCNs, não há sequer uma referência sobre essas diferenças: há um silenciamento esclarecedor sobre a questão. Neles, brancos são brancos;

---

<sup>5</sup> Poutignat (1998) toma como exemplo este slogan ao colocar o que denomina de dialética exógeno/endógeno onde “quanto mais forte é a dominação (o pólo mais forte é a escravidão), mais as pessoas às quais se aplica a exo-definição são coagidas a retomá-la por sua conta. Mas ali onde se restabelece o jogo dialético entre exo-e-endo definições é que não a retomam nunca tal qual, mas transformam-na, identificando-se com ela” (p. 145-146).

índios são índios; e negros são negros (ou melhor, ex-escravos). No volume 10 dos PCNs (BRASIL, 2001a), há a seguinte argumentação:

Para contribuir nesse processo de superação da discriminação [dos grupos étnicos?] e de construção de uma sociedade justa, livre e fraterna, o processo há que tratar do campo ético, de como se desenvolvem atitudes e valores, no campo social, voltados para a formação de novos comportamentos, novos vínculos, em relação àqueles que historicamente foram alvo de injustiças, que se manifestam no cotidiano. (p. 23).

O documento não esclarece quem são os discriminados: os negros e índios? os de origem europeia ou asiática? Algumas raças ou algumas etnias? Historicamente, no Brasil, os negros e índios foram e são narrados como discriminados, como se todos eles tivessem experimentado, até hoje, uma mesma e única experiência de discriminação. Com base na psicologia, postula-se que o medo, como manifestação de insegurança, gera discriminação. Medo do desconhecido, visto como ameaçador, de acordo com PCN (BRASIL, 2001a): “quem tem a cor de pele diferente, ou fala de tradições – étnicas, religiosas, culturais - desconhecidas, confronta seu interlocutor com sua própria ignorância de mundos diferentes do seu” (p. 48). A raça, aqui é vista como diferença de cor.

No volume 10 (BRASIL, 2001a), comenta-se sobre a importância de compreender a trajetória das etnias no contexto social brasileiro. Assim, “tratar da presença indígena, desde tempos imemoriais em território nacional, é valorizar sua presença e reafirmar seus direitos como povos nativos, como tratado na Constituição de 1988” (p. 39). Agora, o índio é visto como uma etnia. Ao referir-se ao estudo histórico do continente africano, retoma a idéia de “resgatar a história mais ampla, na

qual os processos de mercantilização da escravidão foram um momento, que não pode ser amplificado a ponto que se perca a rica construção histórica da África” (p. 40). Já aqui, estabelece-se uma distinção entre o negro escravo e o negro africano.

No momento em que os PCNs partem do pressuposto de que o resgate e valorização da cultura destes povos, através do conhecimento de sua história, é fundamental para desenvolver os ideais de cidadania e para reparar as injustiças que sofreram, busca de certo modo, "uma volta às origens" étnicas, um ponto de partida anterior à escravidão. Pensa-se com isso, minimizar ou eliminar atitudes de preconceito e discriminação racial/étnica.

No entanto, segundo Poutignat (1998),

Quando se retraça a história de um grupo étnico ao longo do tempo, não se está, simultaneamente, no mesmo sentido, traçando a história de uma "cultura": os elementos da cultura presente de um grupo étnico não surgem do conjunto particular que constitui a cultura do grupo em um período anterior, embora o grupo tenha uma existência organizacional contínua, com fronteiras (critérios de pertença) que, apesar das modificações, nunca deixaram de delimitar uma unidade contínua. (p. 227).

Guimarães (2002) vai direto ao ponto, ao afirmar que "os brasileiros acreditam, em raças e agem de acordo com elas. Então, elas existem" (p. 46). E Munanga (1996), afirma que "elas são uma categoria de exclusão e dominação que traz problemas na realidade. Mesmo que não existam biologicamente, elas criam vítimas" (p. 46). Teodoro (1996) vai mais longe, ao argumentar que "o preconceito racial, a discriminação racial (ou apartação racial), a segregação são formas de expressão do racismo. Essas formas de expressão correspondem a uma gradação

no conteúdo de violência do racismo”. Dentre essas formas de expressão, a mais comum é o preconceito, por tratar-se apenas de um sentimento ou idéia: “Ele consiste na visão estereotipada de características individuais ou grupais como correspondentes a valores negativos” (p. 104).

Para Blajberg (1996), “tanto na África do Sul como no Brasil, temos dois exemplos de população majoritariamente negras, que foram historicamente reduzidas pela dominação oligárquica e manipulação política à marginalização e ao status de ‘minorias’” (p. 17).

Para Poutignat (1998), cabe aqui um esclarecimento: o termo ‘minorias’ era uma das concepções adotadas pela sociologia americana para a etnicidade entendida como “característica de um grupo minoritário definido por traços culturais específicos”, “subgrupos residuais” às margens da sociedade. Na década de 1970, a etnicidade passa ser considerada uma “categoria geral da vida social”. A partir daí, ocorre também uma nova definição para o termo *ethnic* que perde sua “conotação de arcaísmo para designar uma forma de organização social própria às sociedades modernas” (p. 80).

Calcula-se que o Brasil tenha setenta e seis milhões de afrodescendentes, sendo considerada a segunda maior nação negra do mundo, antecedida apenas pela Nigéria, conforme informação do atual Ministro das Relações Exteriores, Celso Amorim (2003). Para ele, “as relações políticas e econômico-comerciais” com países africanos mostram-se bastante promissoras, dado o “empenho do governo em

refletir essa circunstância em sua atuação externa” (p. A3). Há, portanto, atualmente, um interesse em estreitar laços com os países africanos.

Diante do grande número de afrodescendentes, as discussões trazidas pelos autores fazem sentido, pois apontam para relações específicas. Definir a questão da afrodescendência na arena política não parece tarefa fácil, diante das muitas peculiaridades que a envolvem, a começar pelo critério da auto-classificação em relação à cor. Santos (2001), a partir dos dados do Censo do IBGE/1980, elenca um quadro com cinquenta auto-classificações que, segundo ele, “têm jeito de se referirem aos pretos ou pardos” (p. 54).

Selecionei algumas destas classificações para se ter uma idéia de como alguns brasileiros se reconhecem quanto à sua cor. Se a própria cor parece algo tão confuso de definir, e considerando que os termos utilizados não devem ser todos invenções dos próprios recenseados, sendo que alguns deles apresentam uma conotação nitidamente negativa, pergunto: sob que pilares foram inventadas tantas cores para nomear os indivíduos? Sabemos que quem os nomeia, os produz de uma forma. Daí que a cor, neste caso, não seja apenas uma característica biológica, mas uma definição enraizada no preconceito, que define, assim, um modo de ser negro.

Eis algumas das classificações: azul, bem morena, branca suja, bronze, burro-quando-foge, cardão, cor de cuia, crioula, encerada, enxofrada, marrom, mulatinha, negrota, morena fechada, queimada, mestiça, sapecada, rosa queimada, turva, puxa para branca, etc., etc., etc.



Diante de tantos e sugestivos termos, reportei-me à minha certidão de nascimento, que não foi, de modo algum, uma auto-declaração: cor mista!

Conforme Pena (2002), “preto” e “negro” são palavras com acepção morfológica, enquanto “afrodescendente” relaciona-se com ancestralidade. Existem atualmente, exames de marcadores de DNA que permitem calcular um Índice de Ancestralidade Africana, ou seja, estimar, para cada genoma humano, qual proporção originou-se na África. No Brasil, conforme demonstram os estudos, “há uma baixa correlação entre a cor de um indivíduo e o Índice de Ancestralidade Africana” (p. A3). Isto quer dizer que a população brasileira atingiu um nível muito elevado de mistura gênica, ou seja, que a maioria esmagadora dos brasileiros tem algum grau de ancestralidade genômica africana. Portanto, o grau de ancestralidade africana de cada indivíduo não fornece critério científico para avaliar a afrodescendência.

Dessa maneira, “a definição de quem é negro ou afrodescendente é uma questão a ser resolvida na arena política. Do ponto de vista biológico, a pergunta nem faz sentido” (p. A3), pois

[...] ao estudar a variabilidade genética humana, vemos que de 90% a 95% dela ocorre dentro dos chamados grupos raciais, e não entre eles. Cada um de nós é um ser humano único e igualmente diferente de qualquer outro ser humano, viva ele em Belo Horizonte, Tóquio ou Luanda. (p. A3).

Como conclui Pena (2002), “certamente raças existem como construções sociais e culturais, e o racismo é uma realidade, por mais perverso e detestável que seja” (p. A3).

Conforme Silva Júnior (2002), “[...] as pessoas não nascem negras ou brancas ou seja 'racializadas’” (p. C3). É a experiência de vida em sociedade que as torna negras ou brancas. Negro e Branco designam, portanto, categorias essencialmente políticas: é negro quem é tratado socialmente como negro, independentemente de tonalidade cromática. É branco aquele indivíduo que, no cotidiano, nas estatísticas e nos indicadores sociais, abocanha privilégios materiais e simbólicos resultantes do possível mérito de ser branco. Neste sentido, a classificação racial é um fenômeno relacional “que repousa menos em qualquer postulado científico e mais nas regras que regem as relações intersubjetivas, econômicas e políticas no passado e no presente” (p. C3).

Cabe aqui ressaltar, de acordo com Lyra (1988), que o projeto para a abolição da escravatura foi votado e aprovado num prazo recorde de dez dias, quando foram libertados 700 mil escravos que representavam 5% da população brasileira da época. Segundo o depoimento dos participantes da votação, a libertação dos escravos significava “remover a nódoa, o atraso que desmoralizava a Nação diante do mundo” (p. 68).

A atual retomada pelos PCNs da questão da Pluralidade Cultural e a ênfase na questão de raça/etnia, não se constituem, elas também, diante da obrigatoriedade de cumprimento das leis, tentativas de remover essa “nódoa”

permanente na sociedade brasileira, prolongamento de um período escravocrata, como uma forma de reparação?

#### **1.4 A cor da pobreza no Brasil**

Santos (2001), ao analisar os dados dos censos realizados no Brasil, chama a atenção para as alterações referentes à classificação:

Desde o primeiro censo demográfico, realizado em 1872, são utilizadas três classificações para identificar os tipos raciais: brancos, pretos e pardos. A partir de 1940, tomou-se uma quarta classificação – a amarela - para incluir os japoneses e seus descendentes. O Censo de 1990/1991 lembrou dos indígenas, completando, assim, as cinco cores básicas do nosso arco-íris [...] o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que realiza os censos, classifica os negro-descendentes como "pretos" e "pardos", mas não esclarece o que significa essa divisão. Por outro lado, os brancos não são divididos em loiros e pessoas de cabelos escuros. São apenas brancos! (p. 40).

Considerando a perspectiva de análise a qual me proponho neste estudo, cabe pensar sobre esta afirmação tomando o censo como um dispositivo de governo, que também participa da produção e disseminação de verdades sobre a questão racial no Brasil. A organização, aplicação, análise e divulgação dos dados são etapas que selecionam, nomeiam, classificam e hierarquizam os indivíduos, fixam seus lugares, portanto, discriminam. A cada censo realizado no Brasil, tomando como exemplo os critérios da situação de emprego e taxa de analfabetismo, constata-se que os negros, pardos e indígenas continuam ocupando

o lugar onde os índices são mais baixos. Isto mostra a “realidade brasileira”? Ou, a partir do que é mostrado, cria-se a realidade brasileira?

Os dados do Censo 2000 comprovam que, no Brasil, “a pobreza tem cor”, conforme artigo publicado na Folha de São Paulo (2002):

No Brasil revelado pelas cores do Censo 2000, é como se pretos e brancos vivessem em países diferentes. A taxa de analfabetismo entre pretos é o triplo da verificada entre brancos, mostrando que, apesar do avanço das políticas educacionais, a desigualdade entre os dois grupos se manteve praticamente inalterada. (p. C3).

Quadro 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais em %

ANO	1991	2000
TOTAL	19,4	12,9
Branco	11,9	8,3
Pretos	31,5	21,5
Amarelos	5,4	4,9
Pardos	27,8	18,2
Indígenas	50,8	26,1
Sem declaração	18,7	16,1

Fonte: IBGE (2002).

Em uma breve análise desses dados, verifica-se que, em 1991, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, apresentava os seguintes percentuais: 11,9 entre brancos, 31,5 entre os negros e 27,8 entre os pardos. A diferença na taxa de analfabetismo dos negros é de quase três vezes maior que a dos brancos. E, considerados os negros e os pardos, é cinco vezes maior. Segundo o IBGE, neste período, a média nacional era de 19,4%.

No ano de 2000, o quadro altera-se, cai a taxa de analfabetismo em todos os grupos e de forma mais acentuada entre pretos, pardos e indígenas. Mesmo assim, a diferença permanece tão acentuada quanto antes entre pretos e brancos. Apesar da queda das taxas, a relação existente entre o número de analfabetos brancos e pretos, assim como entre brancos e o total de pretos e pardos continua praticamente a mesma. A alfabetização não atingiu diferentemente os brancos e os pretos, embora sejam estes que constituam a maioria dos analfabetos do país. A média nacional foi de 12% neste período.

Quadro 2 - Média de anos de estudo

ANO	1991	2000
TOTAL	4,7	5,8
Brancos	5,6	6,6
Pretos	3,4	4,6
Amarelos	8,2	8,7
Pardos	3,7	4,9
Indígenas	2,1	4,1
Sem declaração	3,4	5,1

Fonte: IBGE (2002).

Os dados referentes à média de anos de estudo demonstram também uma acentuada diferença: os brancos que, em 1991, tinham uma média de 5,6 anos de estudo, em 2000, passam para 6,6. Os pretos que tinham uma média de 3,4 passam para 4,6. Dolores Kappel (2002), técnica do IBGE e responsável pela análise dos resultados de educação, faz a seguinte colocação:

Os dados mostram que, apesar dos avanços fundamentais alcançados, como a redução do analfabetismo, a desigualdade se mantém. Na avaliação em relação ao aumento da população

indígena: não é que tenha ocorrido a multiplicação da mesma, o que mudou foi a maneira de identificação. (p. C3, grifo meu).

O quadro a seguir refere-se à situação de emprego da população.

Quadro 3 - A maioria de empregadores é branca

	Em relação à população total	Empregadores	Empregados	Conta própria	Não remunerado em ajuda no próprio domicílio
Branco	53,8%	79,84%	55,64%	56,62%	50,80%
Pretos	6,2%	1,67%	7,21%	5,85%	5,11%
Amarelos	0,5%	2,18%	0,42%	0,64%	0,44%
Pardos	39,1%	15,74%	35,85%	35,89%	42,40%
Indígenas	0,4%	0,18%	0,31%	0,43%	0,60%
S/declaração	-	0,39%	0,57%	0,57%	0,66%

Fonte: IBGE (2002).

Como mostram os dados, os pretos representam 1,67% dos empregadores e os pardos, 15,74%. Os brancos representam a grande maioria dos empregadores: quase 80%.

Cabe, aqui levantar um aspecto apontado por Santos (2001): “O que mais chama atenção nos últimos quatro censos (de 1950 a 1991) diz respeito ao empardecimento da população brasileira. É importante ressaltar que, a medida que o número de pardos cresce, os pretos vão desaparecendo!” (p. 54).

Esses dados ajudam a ver a persistente diferença estabelecida entre pretos e brancos. Divulgar e analisar dados baseados no critério cor/raça, especificando os negros, sem atentar para uma informação relevante como esta, é contribuir para mantê-los fixos numa posição de desvantagem em relação a toda a população. Conforme declaração do ex-ministro da Educação, Paulo Renato Souza (2002), “a persistência da desigualdade não significa que não houve avanços”. Salienta ainda que “[...] é preciso continuar o esforço para que a escola garanta a igualdade de oportunidades [...]” (p. C3). Cabe perguntar: para quem?

Se os brancos já têm oportunidades garantidas, o trabalho da escola seria o de resgatar algumas questões somente com os não brancos, os desiguais? Como um movimento de resgate, de trazer “os outros”, os “diferentes” para um mesmo patamar dos brancos que, obviamente, é considerado o melhor, o ideal, a busca de tornar “todos iguais” remete a idéia de “embranquecimento”?

A “igualdade de oportunidades” vale, em princípio, para todos, independentemente de raça ou etnia, de classe social, etc. Contudo, os dados do Censo de 2000 mostram claramente a existência e persistência de desigualdades que atingem sobretudo os negros e indígenas. Neste contexto, postular a “igualdade de oportunidades” significa garantir oportunidades precisamente aos mais discriminados - negros e indígenas.

Os PCNs (BRASIL, 2001c) apresentam-se como estratégias capazes de minorar ou “resolver” os problemas das desigualdades. Salientam a importância do trabalho escolar com os dados/fatos históricos que relatam trajetórias dos negros e

índios e das diferentes etnias, incluindo dados atuais sobre os mesmos. Para isso, sugerem alguns objetivos a serem alcançados, tais como: “conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais, como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país” (p. 107); “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” (p. 108).

Ainda no volume 1, os PCNs (BRASIL, 2001c) fazem a seguinte recomendação:

Quanto à capacidade de inserção social, refere-se à possibilidade de o aluno perceber-se como parte de uma comunidade, de uma classe, de um ou vários grupos sociais e de comprometer-se pessoalmente com questões que considere relevantes para a vida coletiva. Essa capacidade é nuclear ao exercício da cidadania, pois seu desenvolvimento é necessário para que se possa superar o individualismo e atuar (no cotidiano ou na vida política) levando em conta a dimensão coletiva. O aprendizado de diferentes formas de possibilidades e participação social é essencial ao desenvolvimento dessa capacidade. (p. 68).

O “comprometimento pessoal”, no entanto, logo se transforma numa atribuição individual de “transformar a sociedade”, segundo os termos prescritivos dos PCNs (BRASIL, 2001c), que exortam para o fato de que “modificar as condições de vida da coletividade depende, também, de cada indivíduo”. É como se, para mudar a floresta, fosse preciso mudar cada árvore.



Ao enfatizarem a importância da escola trabalhar com os objetivos que propõe e que se definem em termos de “capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla”, parecem não considerar todos os dados disponíveis sobre a formação de professores e sobre a baixa qualidade do nosso ensino público. Levam em consideração, no entanto, e no intuito de desenvolver cada uma das capacidades mencionadas, “a motivação, a auto-estima, a valorização de si e do outro, o incentivo à reflexão e a um posicionamento crítico” (BRASIL, 2001c, p. 67), itens que, coerentemente, corroboram a responsabilização pessoal e individual. O ônus da desigualdade e da diferença é, portanto, pessoal e intransferível.

## **2 SITUANDO OS PCNS**

Este conjunto de documentos (10 volumes) é um resultado imediato de compromissos assumidos internacionalmente, a partir de 1990, quando o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Tais compromissos foram reiterados na Declaração de Nova Delhi, em 1993, assinada pelos nove países com maior índice populacional do mundo. Nessa ocasião, esses países se comprometeram a universalizar a educação fundamental, oportunizando a aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Visando cumprir esse acordo, o Ministério da Educação brasileiro coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993 –2003).

Também a nova Lei Federal n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – “reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum” apud PCNs (BRASIL, 2001c). Isto pressupõe a elaboração de diretrizes para nortear os currículos, mantendo o “princípio da base nacional comum - Parâmetros Curriculares Nacionais” (p. 15 -16), sendo que cada sistema de ensino e escola deverá complementá-lo com uma parte diversificada.

Desse modo, os PCNs fazem parte da reforma educacional brasileira e expressam uma das ações realizadas pelo governo, buscando atingir as metas propostas no Plano Decenal de Educação para Todos. Krawczyk (2002), ao tratar da questão da sustentabilidade das reformas educacionais em alguns países, inclusive o Brasil, realiza uma análise a partir de 1990, de documentos da avaliação realizada pelos seguintes organismos internacionais: Banco Mundial, CEPAL, PREAL, BID, IPE/UNESCO e OREAL/UNESCO, sobre as “ações ou programas de caráter nacional ou local, implementados nos diferentes países, os quais, na qualidade “casos” de uma reforma regional, referendam as recomendações dos organismos internacionais”<sup>6</sup> (p. 44). A partir disso, a autora faz a seguinte observação:

Em momento algum encontramos, nas publicações consultadas, questionamento das políticas adotadas, principalmente em conjunto com o Banco Mundial, para alcançar os objetivos de qualidade, equidade e eficiência e implementadas ao longo destes dez anos na região. No entanto, há consenso entre elas que os sistemas educacionais vigentes não estão respondendo - na maioria dos países - às demandas produzidas pela reorganização das democracias e pela abertura das economias. (p. 44).

A proposta inicial dos PCNS (BRASIL, 2001c), foi discutida em âmbito nacional no decorrer de 1995 e 1996, e dessa discussão “[...] participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas do conhecimento, especialistas e educadores” (p. 17). Os envolvidos na discussão

---

<sup>6</sup>Divisão de Desenvolvimento Social da ONU (CEPAL); Programa de Formação da Reforma Educacional na América Latina (PREAL); Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), Instituto Internacional de Planejamento da Educação da UNESCO (IPE); Escritório Regional da Educação da UNESCO para a América Latina (OREAL).

enviaram ao MEC cerca de setecentos pareceres. Ocorreram também encontros em âmbito regional, envolvendo professores do ensino fundamental e técnico, membros de conselhos de educação, representantes sindicais, etc. Segundo os organizadores, estas foram referências para a reelaboração dos documentos. Os PCNs ficaram compostos por dez volumes, divididos em: introdutório, áreas do conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte, Educação Física e Temas Transversais: Ética, Meio Ambiente e Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Conforme informações da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC (2003),

[...] foram impressos 750.000 exemplares dos PCNs de 1ª a 4ª série. Destes, 723.360 foram distribuídos aos professores da rede pública estadual e municipal. Os demais, para as Secretarias de Educação, instituições formadoras de professores e de pesquisa, associações da área educacional, editoras, universidades, organismos internacionais – não cita quais, conselhos, órgãos regionais, dirigentes do MEC, Ministérios e pareceristas.<sup>7</sup> (p. 1).

De acordo com o PCN volume 1 (BRASIL, 2001c), ao mencionar a busca de qualidade na educação, através de propostas como esta, prevê-se

A necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. (p. 13-14).

Tais necessidades sugerem uma série de medidas a serem adotadas, a fim de cumprir os objetivos propostos pelo governo no âmbito educacional. Entende-se

---

<sup>7</sup> consulta < <http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtml> > em: 14/06/2003.

que, isoladamente, estas medidas não absorvem todas as questões dimensionadas pelos organismos internacionais.

Em sua análise, Krawczyk (2002) demonstra que “pelo menos três dimensões de sustentabilidade das reformas preocupam bastante os organismos internacionais: a dimensão política, a dimensão financeira e a dimensão técnica” (p. 45). Na dimensão política, os primeiros documentos dos organismos internacionais, fazem algumas recomendações aos governos “para que implementem políticas que lhes permitam negociar as mudanças e resolver, de comum acordo, as diretrizes e as ações da reforma educacional com os diferentes setores da sociedade” (p. 45). Neste sentido, o principal alvo era o compromisso com o setor privado. Na dimensão técnica, listam fatores que podem contribuir para um melhor desempenho das escolas, dentre eles,

[...] a autoridade institucional para adaptar os currículos às necessidades locais e a possibilidade de os diretores implementarem um sistema de avaliação do desempenho dos professores, porque fomentam o aumento do compromisso e a capacidade dos professores. (p. 47).

E, na dimensão financeira, “os analistas internacionais consideram imprescindível redefinir os critérios do orçamento público e fortalecer as estratégias de financiamento e gestão compartilhados, para que as reformas educacionais venham a ser sustentáveis” (p. 52). Cabe ressaltar que, na dimensão financeira, sugerem “no lugar da universalização da oferta, que se traduz em políticas homogêneas, a universalização da satisfação das necessidades das pessoas (satisfação da demanda) através de ações afirmativas ou discriminação positiva” (p. 54).

As questões acima apontadas ajudam a pensar sobre o modo como foram organizados, justificados, distribuídos e referendados os PCNs, diante da avaliação dos organismos internacionais, ou seja, de seu controle sobre as formas de implementação das reformas educacionais. De certo modo, isto justifica o empenho do governo brasileiro para que a escola ofereça um ensino de melhor qualidade garantindo, assim, um melhor desempenho dos alunos. Nos termos dos PCNs (BRASIL, 2001c), para que

[...] a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (p. 13).

No entanto, conforme Krawczyk (2002), “os próprios organismos internacionais começam a recuar na idéia defendida no início da década de 1990, sobre o potencial da educação para diminuir as desigualdades sociais e, inclusive, a pobreza” (p. 58).

Meu objetivo não é, neste momento, deter-me numa análise mais ampla dos PCNs, mas penso que os dados acima mencionados possibilitam redimensionar o olhar sobre os mesmos, na mutiplicidade de ações que envolveram e envolvem a produção de seu discurso. Ações que parecem seguir um princípio fixo, hierárquico, de distribuição de tarefas, a fim de obter os melhores resultados, de atingir os objetivos propostos. Enfim, ações que possibilitem à escola produzir mais e melhor.

Pretendo ater-me ao tema de como as questões raciais são abordadas no documento. Para isso, vou examinar os volumes referentes à Introdução, às áreas

de História e Geografia, à Apresentação dos Temas Transversais, o da Ética e os da Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, nos quais essa temática é abordada com maior ênfase.

Antes de iniciar esse exame, no entanto, cabe perguntar: por que tratar as questões da Ética, do Meio Ambiente e Saúde, da Pluralidade Cultural e Orientação Sexual como temas transversais e não como áreas específicas do currículo e, portanto, como áreas de conhecimento, tais como a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, que têm seu lugar claramente delimitado no currículo proposto pelos Parâmetros? Afinal, por que tratá-las como “temas transversais”?

Na justificativa apresentada no volume Introdução, dos PCNs (BRASIL, 2001c), declara-se que:

Mais recentemente, algumas propostas indicaram a necessidade do tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área. Adotando essa perspectiva, as problemáticas sociais são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. (p. 64).

A idéia, então, é de que tais temas sociais “atravessem” as diversas áreas curriculares, dada a sua complexidade. Deduz-se daí que elas devem ser tratadas ali, onde aparecem e no momento em que aparecem, e não numa área ou disciplina específica do currículo, que tenderiam a delimitar, ou seja, a colocar limites ao seu tratamento. Contudo, essa forma de não 'restringir' o ensino desses temas a uma área, o que certamente constitui-se como um efeito do “marco teórico construtivista”

(COLL, 1993) que embasa os PCNs, não garante o seu tratamento na prática escolar.

Na abordagem dos temas ditos transversais, os PCNs pretendem apontar a problemática das diferenças, relevante no momento atual, dando visibilidade a um campo de formação e discussão sobre as questões das diferenças das chamadas minorias (índios, negros, mulheres, portadores de necessidades especiais, homossexuais, etc.).

Assim, no PCN volume 1 (BRASIL, 2001c), o tratamento transversal como forma de abordagem de temáticas que envolvem “problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal” (p. 64), não demarca um lugar no currículo para os temas da raça/etnia, sexualidade, ética... Sem lugar ou em todos os lugares (transversais), eles se apresentam “soltos” no currículo. Ora, se são tão importantes, por que não ocupam um lugar semelhante ao destinado às áreas de conhecimento? Em que relações de poder eles foram forjados como “temas transversais”? Quais os pressupostos dessa divisão entre áreas (disciplinas) e temas transversais?

Nos PCNs (BRASIL, 2001c), com exceção do volume Introdução, os demais utilizados para esta análise apresentam dez objetivos do ensino fundamental, dos quais destaco os seguintes:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;



Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (p. 7).

Diante de objetivos tão complexos, cabe perguntar como a escola vai organizar seu trabalho pedagógico visando alcançá-los? Ainda mais que há neles uma série de pressupostos sobre cidadania, posicionamento crítico, conhecimento, características fundamentais do Brasil, diferenças culturais, etc., que não foram, em nenhum lugar dos PCNs, definidos. Aliás, o próprio documento (BRASIL, 2001c) ressalta que “[...] apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo” (p. 22).

Em relação à temática racial, objeto desse estudo, a problematização parece se reduzir à crítica do “mito da democracia racial brasileira” (p. 30). Retrata-se a “riquíssima diversidade sociocultural do país, devido ao grande contingente populacional formado pelos descendentes de diferentes povos oriundos de outros continentes”. Salienta-se que este processo é muitas vezes “ignorado ou descaracterizado” (p. 30). Em nenhum momento, o documento refere-se ao como se dá a convivência entre esses diversos grupos; se, nessa convivência, puderam preservar as especificidades de suas culturas. Dada a hegemonia do padrão cultural branco/europeu, consideram-se as culturas indígena, negra, oriental, como as “outras culturas” que devem ser valorizadas, respeitadas, garantidas

constitucionalmente. Produzem-se, assim, os “outros” da cultura branca, que irão receber diferentes valorizações e respeito a partir dos critérios e das regras estabelecidos, histórica e localmente, pela cultura branca hegemônica.

O documento fala também da “exclusão das minorias” e de sua necessária inclusão nos benefícios oferecidos pela sociedade. Do ponto de vista racial, parte-se do pressuposto de que o contingente da população brasileira formada pelos não-brancos constitui uma “minorias”. Nas informações do censo demográfico de 2000, o critério “cor ou raça” foi formulado de acordo com as seguintes opções: preta, branca, amarela, parda ou indígena. Os dados do levantamento mostram que 53,8% da população se consideram brancos; 39,1% pardos; 6,2%negros; 0,5% amarelos; 0,4% indígenas. Ao todo, as "minorias" se referem a 46,2% da população brasileira, isto se levarmos em conta apenas o critério da "cor ou raça". Diante desses números, não faz sentido mencionar pardos, negros, amarelos e indígenas como "minorias" da população.

O volume 8 (BRASIL, 2001a), da Apresentação dos Temas Transversais e Ética, é justificada a importância da abordagem dos temas ética e transversalidade. Embora, o tema transversalidade já tenha sido mencionado e justificado no volume da Introdução dos PCNs, conforme explicitado no início deste capítulo, cabe retomá-lo conforme encontra-se no volume 8, em conjunto com o da ética:

A eleição de conteúdos, por exemplo, ao incluir questões que possibilitem a compreensão e a crítica da realidade, ao invés de tratá-los como dados abstratos a serem aprendidos apenas para "passar de ano", oferece aos alunos a oportunidade de se apropriarem deles como instrumentos para refletir e mudar sua própria vida. (p. 26).

O documento (BRASIL, 2001a) ressalta a importância da escola comprometer-se com um projeto educativo visando "favorecer em maior ou menor medida o desenvolvimento da autonomia e o aprendizado da cooperação e da participação social" (p. 26). Para isso sugere um projeto pedagógico orientado por três grandes diretrizes:

Posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente; não tratar os valores apenas como conceitos ideais; incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento escolar (p. 27).

## **2.1 Dos fundamentos**

O volume 10 (BRASIL, 2001d), Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, trata de explicitar os fundamentos, conhecimentos e preceitos de ordens diversas, que embasam o estudo do tema pluralidade cultural no âmbito da escola, ou seja, os princípios sobre os quais se estabelecem uma política curricular de caráter nacional. A partir daqui, passo a apresentar os princípios que fundamentam o referido tema: conhecimentos jurídicos, fundamentos éticos, conhecimentos históricos e geográficos, conhecimentos sociológicos, conhecimentos psicológicos e pedagógicos, linguagens e representações, conhecimentos populacionais.

### **2.1.1 Conhecimentos jurídicos**

A Constituição Brasileira de 1988 (1989) é reverenciada nos PCNs como uma das mais avançadas em relação à temática das diferenças e do combate ao preconceito e discriminação. Sem dúvida, um avanço significativo é que, pela

primeira vez, a população brasileira é nomeada em diversos grupos: criança/adolescente, idoso, homem/mulher, negros/índios, deficientes físicos. O documento cita o exemplo das escolas indígenas, criadas para atender a uma exigência constitucional, com propostas didático-pedagógicas próprias. Mesmo que este fundamento jurídico não fosse citado, é óbvio que um documento do MEC divulgado em todo o país ou qualquer outra diretriz educacional a nível nacional, estadual ou municipal, estará indiscutivelmente subordinada à lei maior que rege a nação brasileira.

Tanto a LDBEN quanto os PCNs afirmam que uma das tentativas de superação da discriminação e do preconceito parte da abordagem do tema nas escolas e sugerem que isso seja feito desde as séries iniciais. No entanto, o PCN volume 10 (BRASIL, 2001d) aponta que:

a própria dificuldade de categorização dos grupos que vieram para o Brasil, formando sua população, é indicativo da diversidade. Mesmo para a elaboração de um simples rol, é difícil escolher ou priorizar certo recorte, seja continental ou regional, nacional, religioso, cultural, lingüístico, racial/étnico. (p. 29).

Neste documento, para a abordagem do tema nas escolas propõem, nas orientações didáticas ao professor, conhecer, valorizar, reconhecer e respeitar as diferentes culturas, diante da diversidade, que é a “marca da vida social brasileira” (p. 29).

Cabe aqui ressaltar o que a LDBEN (1996) diz em relação à diversidade racial: na Seção I - Art. 26, parágrafo. 1º, lê-se que os currículos “devem ter uma base nacional comum” e oportunizar ao aluno o conhecimento da realidade social e

política brasileira. No Art. 4º, diz que as contribuições das diferentes culturas e etnias, “especialmente das matrizes indígena, africana, e européia” serão levadas em conta no ensino da História do Brasil. Na seção III, no Art. 32, no Parágrafo 3º - Item III, ressalta a questão da formação de valores e que “é assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (p. 10-11).

Para cumprir o estabelecido na lei, os PCNs elaboraram objetivos, conteúdos e orientações didáticas ao professor, determinaram quais valores devem ser ensinados para combater o preconceito e a discriminação; para tratar da temática da diferença racial no currículo, delimitaram as áreas de História e Geografia, por fim, instituíram a transversalidade desse tema.

### **2.1.2 Fundamentos éticos**

Conforme o PCN volume 10 (BRASIL, 2001d):

Uma proposta curricular voltada para a cidadania deve preocupar-se necessariamente com as diversidades existentes na sociedade, uma das bases concretas em que se praticam os preceitos éticos. É a ética que norteia e exige de todos, e da escola e educadores em particular, propostas e iniciativas que visem a superação do preconceito e da discriminação. (p. 35-36).

È ressaltada ainda a necessidade de "posicionamento ético da escola e do educador" frente a algumas práticas sociais "marcadas pela dominação, exploração e exclusão", sendo que, superar esta situação, é um grande desafio da escola e de sua prática pedagógica. Nesse sentido, cabe à escola "promover princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade, diálogo no

cotidiano" (p. 36), buscando encontrar formas de tratar da questão da diversidade cultural, cumprindo, de acordo com a constituição, o princípio de igualdade.

Mais adiante, o documento fala da importância de perceber o "incessante processo de reposição das diferenças e o ressurgimento de etnicidades" (p. 36). No entanto, não aponta como uma decisão ética supera o preconceito racial numa sociedade normalizada segundo os padrões da raça branca.

### **2.1.3 Conhecimentos históricos e geográficos**

O PCN (BRASIL, 2001d) ressalta que "para compreensão da trajetória das etnias faz-se necessário tratar de temas básicos: ocupação e conquista, escravização, imigração, migração" (p. 39). Assim:

O estudo da ocupação do território nacional e da constituição da população pode ser empreendido por intermédio da trajetória das etnias no Brasil. Tarefa complexa, esse estudo traz tanto a compreensão da produção das riquezas, da miséria e da injustiça quanto de aspectos que tornaram o Brasil internacionalmente reconhecido como hospitaleiro (p. 39).

Em seguida, o documento sugere "tratar da presença indígena, desde tempos imemoriais em território nacional" (p. 39) como forma de valorizá-la, reafirmando seus direitos constitucionais. Para o resgate dos conhecimentos históricos, é sugerido o estudo do continente africano, do processo de "mercantilização" – o negro como mercadoria e as repercussões da escravidão nos brasileiros de origem africana (p. 40).

Segundo Darci Ribeiro (1995), "mais do que uma simples etnia, porém, o Brasil é uma etnia nacional, um povo-nação, assentado num território próprio e enquadrado dentro de um mesmo Estado para nele viver seu destino" (p. 76). Para o autor, as bases que edificaram a sociedade brasileira se situam em vários planos:

- plano adaptativo – relativo à tecnologia com que se produzem e reproduzem as condições materiais de existência.
- plano associativo - modos de organização da vida social e econômica.
- plano ideológico - relativo às formas de comunicação, ao saber, às crenças, à criação artística e à auto-imagem étnica (o predomínio da língua portuguesa, um minúsculo estrato social de letrados – centro difusor de conhecimentos, crenças e valores do saber erudito e técnico europeu: "Filial lusitana da civilização européia" (p. 76).

Os PCNs no entanto, parecem sugerir uma "volta às raízes", ou seja, conhecer o passado histórico no sentido de que, retornando a essas raízes, o conhecimento dos fatos datados e registrados sobre o processo de formação do povo brasileiro garantiria uma modificação no tratamento dado à temática da diversidade racial.

#### **2.1.4 Conhecimentos sociológicos**

Segundo os PCNs (BRASIL, 2001d), os “conhecimentos sociológicos são indispensáveis na discussão da Pluralidade Cultural, pelas possibilidades que abrem de compreensão de processos complexos, onde se dão interações entre fenômenos de diferentes naturezas” (p.41). Tais conhecimentos, dizem, “permitem uma discussão acurada de como as diferenças étnicas, culturais e regionais não podem

ser reduzidas à dimensão socio-econômica de classes sociais, assim como das formas como ambas se retroalimentam” (p. 42).

O documento ressalta a discussão sociológica como colaboradora na busca de uma educação para mudanças e transformações sociais. Saliendam que “a desatenção à questão da diferença cultural tem sido instrumento que reforça e mantém a desigualdade social, levando a escola a atuar, freqüentemente, como mera transmissora de ideologias” (BRASIL, 2001d, p. 42).

Segundo Ribeiro (1995), os negros trazidos principalmente da costa ocidental da África, capturados dentre as centenas de tribos lá existentes, não correspondiam a uma unidade lingüístico-cultural. Desse modo,

Encontrando-se dispersos na terra nova, ao lado de outros escravos, seus iguais de cor e na condição servil, mas diferentes na língua, na identificação tribal e freqüentemente hostis pelos referidos conflitos de origem, os negros foram compelidos a incorporar-se passivamente no universo cultural da nova sociedade. (p. 115).

Ribeiro (1995) ressalta a dificuldade deste processo ao afirmar que “o espantoso é que os índios, como os pretos, postos nesse engenho deculturativo, consigam permanecer humanos” (p. 118). Diante dessa afirmação, que expressa a violência sofrida por negros e índios no processo de aculturação, o tratamento dado à questão, nos PCNs, soa reducionista e simplificado.

A narrativa de Ribeiro (1995) remete ao modo como a história dos negros é abordada nos livros didáticos em geral. Recentemente, um livro didático que relata a história dos negros foi retirado de circulação, após denúncia na tribuna do Senado



Federal. De acordo com Paim (2003a), tanto o texto quanto as ilustrações do livro “reforçavam as imagens negativas disseminadas no senso comum, contribuindo para consolidar preconceitos e estigmatizações” (p. 5). Na análise que faz do referido livro, Paim aponta para a forma como os negros são narrados pelas autoras, ao afirmarem que “as pessoas negras escravizadas só o foram por “traição de sua própria raça”. E mais: “A escravidão retirava-lhes, automaticamente, a dimensão de humanidade”. Para as autoras do livro, “os seres humanos perdem essa condição quando escravizados” (p. 9). Para Paim, exigir a retirada de circulação do livro foi, também, uma forma de “chamar a atenção para a discriminação racial no sistema educacional brasileiro” (p. 6).

A abordagem da história dos negros no Brasil, conforme sugerem os PCNs, supõe um professor com conhecimentos históricos que ele não teve na sua formação. Assim, certamente ele irá se restringir à utilização dos conteúdos dos livros didáticos, que não tratam do assunto. Ou, quando tratam, baseiam-se em estereótipos e narrativas, como o exemplo acima citado, que contribuem para a disseminação do preconceito e da discriminação. Portanto, buscar a igualdade de tratamento entre os diferentes povos que constituem nosso país é, no mínimo, uma tentativa de “apagar” da história do Brasil as marcas da escravidão.

### **2.1.5 Conhecimentos psicológicos e pedagógicos**

Os PCNs (BRASIL, 2001d), apresentam várias contribuições para a conduta pedagógica, sendo, porém, a mais decisiva aquela que intervém nas situações de discriminação.”É a figura do “estranho”, do “estrangeiro”, que, por escapar da apreensão comum pode ser rotulado de “esquisito” (p. 49). O documento diz ainda

que: “é decisivo propiciar elementos ao aluno para que repudie toda forma de exclusão social, por meio sobretudo da prática cotidiana de procedimentos voltados para o princípio da equidade” (p. 49). Trata-se do reconhecimento do direito de cada um à igualdade.

Ensinar Pluralidade Cultural ou Viver Pluralidade Cultural? O próprio PCN, volume 10 (BRASIL, 2001d), faz este questionamento e o responde, ao vislumbrar na educação as possibilidades de “combater, no plano das atitudes, a discriminação manifestada em gestos, comportamentos e palavras, que afasta e estigmatiza grupos sociais” (p. 52). Em suma:

O que se coloca, portanto, é o desafio de a escola se constituir um espaço de resistência, isto é, de criação de outras formas de relação social e interpessoal mediante a interação entre o trabalho educativo escolar e as questões sociais, posicionando-se crítica e responsabilmente perante elas. (p. 52).

Nesta perspectiva, de denúncia da discriminação e de busca de alternativas, os PCNs reconhecem que a escola não consegue, individualmente, solucionar uma problemática que é de âmbito não só comportamental, mas das relações sociais. No entanto, ao enfatizar o âmbito comportamental em todo o documento, os PCNs apontam valores e regras, que têm como objetivo alcançar a conduta ideal dos alunos frente à questão da pluralidade cultural. A escola é colocada em uma posição de “salvadora”, ao executar metodologias que permitam tratar e solucionar o problema.

O documento (BRASIL, 2001d) ainda ressalta que toda problemática envolvendo preconceito e discriminação “pode ser trazida à luz, como elemento de

aprendizagem e crescimento do grupo escolar como um todo” (p. 57), o que nos remete à idéia, numa perspectiva moderna, de "tomada de consciência", de "desvelamento do que está oculto".

Por último, o documento aponta a necessidade do professor fazer uma crítica sobre os materiais didáticos, evitando os que veiculam noções incorretas e estereotipadas de grupos étnicos. Sugere ainda :

É possível trabalhar no cotidiano as muitas manifestações que permitem o trabalho sobre pluralidade: os fatos da comunidade ou comunidades do entorno escolar, as notícias de jornal, rádio e TV, as festas das localidades, estratégias de intercâmbio entre escolas de diferentes regiões do Brasil, e de diferentes municípios de um mesmo Estado. (BRASIL, 2001d, p. 53).

Ou seja, o professor não só deve conscientizar seus alunos, possibilitar o exercício do diálogo, trabalhar sua própria sensibilidade e a dos alunos, para que "possa escutar até mesmo o que não foi dito" (p. 55), como também criticar o caráter preconceituoso dos materiais didáticos, sua ideologia, o que demonstra a perspectiva teórica crítica na qual se situa os PCNs (de onde eles falam).

Para que o professor possa trabalhar com todas as noções sugeridas aproveitando situações em sala de aula, ensinando conteúdos que não fizeram parte de sua formação, utilizando livros didáticos que não tratam desses assuntos, supõe-se que deva estar plenamente sensibilizado, preparado, informado, enfim, devidamente qualificado para abordar o tema da pluralidade cultural.

O estudo realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização para a Cooperação e o

Desenvolvimento Econômico (OCDE), ao comparar os indicadores de 47 nações, mostra que a formação do docente brasileiro está entre as piores - melhor apenas que a dos profissionais da China e Tunísia. De acordo com o estudo, 22% dos professores do ensino fundamental têm nível superior (JORNAL ESTADO DE SÃO PAULO, 2001). Diz ainda que este índice, somado à questão da superlotação das classes - no ensino fundamental há uma média de 34 alunos por professor - e a elevada carga horária dos professores, colaboram para a elevada taxa de repetência ainda existente no país. Considerando estes dados, parece haver um distanciamento entre o que os PCNs colocam como o "ideal" do trabalho a ser realizado pelo professor em sala de aula e as "reais" condições que ele tem de realizá-las.

### **2.1.6 Linguagens e representações**

Trata-se, aqui, de trabalhar diferentes linguagens que ampliem as possibilidades de expressão para além da verbal, como a música, a dança, as artes ligadas às diferentes etnias. Trata-se, então de “entender as diferentes manifestações culturais como modo de expressão e integração do aluno, sendo respeitadas suas origens” (BRASIL,2001d, p. 46). Os PCNs propõem um currículo multicultural? Se é o caso, o que propõem de concreto para isso, além da generalidade desses princípios? A música, a dança, as artes, a culinária, etc., já não estão presentes no cotidiano do povo brasileiro, independentemente da abordagem formal do tema na escola?

## 2.2 Conhecimentos populacionais

Dados estatísticos sobre a população brasileira, de acordo com o PCN volume 10 (BRASIL, 2001d), conforme distribuição regional e densidade demográfica, sua relação com dados como renda per capita e PIB per capita, fornecem um quadro informativo de como se vive no Brasil (p. 47). A informação de como se vive no Brasil aparece, no documento, como uma simples constatação, já que não há uma preocupação de como essas situações, reveladas nos dados, se constituíram historicamente.

Resumindo, ao propor o tratamento da questão racial no tema da Pluralidade Cultural, os PCNS embasam-se nos pressupostos das áreas acima, brevemente explicitados. Desse modo, esperam dar conta da amplitude e complexidade que envolve a questão. Sua proposta pedagógica, no entanto, está fundamentalmente apoiada nos conhecimentos psicológicos, ou melhor, da Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo, de cunho piagetiano.

Assim, cabe perguntar: qual a relevância destes temas transversais, irreduzíveis que são a um estudo psicogenético? A formação do professor de 1ª a 4ª série possibilita que ele possa ir além dos aspectos didáticos? A que se reduzem todas essas temáticas, se abordadas isoladamente em atividades da sala de aula? Os PCNs (BRASIL, 2001d) propõem que elas sejam integradas no currículo “por meio do que chama de transversalidade: pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade” (p. 36). Nesta situação, “estar presente em todas as áreas pode significar também" não estar presente em nenhuma delas".

Silva (1998) faz a seguinte análise em relação aos temas transversais:

Uma vez situados no âmbito da escola, tornam-se dependentes da competência e interesse do professor, que poderá desenvolvê-los ou não. Nestas condições, pretender-se incorporar conteúdos de experiência de vida pelo viés da transversalidade significa desconsiderar e minimizar a dimensão social no contexto dos Parâmetros. (p. 5).

Para os PCNs (BRASIL, 2001a), no entanto, “a preocupação [foi a] de eleger como temas transversais questões graves, que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida” (p. 30). Tal preocupação vale como justificativa dos seus preceitos, mas parece não fazer sentido no momento em que se propõe um tratamento "transversal" para as "questões graves". Assim, tematizar as mesmas na transversalidade não seria o caminho mais curto para apagá-las do currículo escolar?

### **2.3 As atribuições da História**

A seguir, detenho-me na análise do PCN volume 5 (BRASIL, 2001b), História e Geografia, no qual estas duas áreas são apresentadas separadamente. Em suas páginas iniciais, o documento justifica essa separação nos seguintes termos:

O ensino de História era idêntico em todo o País, dando ênfase ao estudo de História Geral, sendo o Brasil e a América apêndices da civilização ocidental. Ao mesmo tempo refletia-se, na educação, as influências das propostas do movimento escolanovista, inspirado na pedagogia norte-americana, que propunha a introdução dos chamados Estudos Sociais no currículo escolar, em substituição à História e Geografia, especialmente para o ensino elementar. (p. 23).

Um pouco mais adiante, ao tratar especificamente da área de história, afirma que:

Com o processo de industrialização e urbanização, se repensou sobre a inclusão do povo brasileiro na História. Enquanto alguns identificavam as razões do atraso econômico do País no predomínio de uma população mestiça, outros apontavam a necessidade de se buscar conhecer a identidade nacional, suas especificidades culturais em relação aos outros países, como meio de assegurar condições de igualdade na integração da sociedade brasileira à civilização ocidental. Nos programas e livros didáticos, a História ensinada incorporou a tese da democracia racial, da ausência de preconceitos raciais e étnicos. (BRASIL, 2001b, p. 24).

Vê-se, pois, que o próprio documento reconhece a importância que a área de história teve para a constituição e preservação do “mito da democracia racial” no Brasil.

A Lei n. 5.692/71, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus, já trazia a consolidação dos Estudos Sociais em substituição à História e Geografia. Na década de oitenta, uma nova modificação, influenciada por diversas tendências historiográficas, trouxe o retorno da História e da Geografia como áreas específicas. Houve, então, uma aproximação com as demais ciências sociais, de forma especial com a Antropologia. Os PCNs (BRASIL, 2001b), portanto, consagram essa nova alteração. Cabe à História, como objetivo específico, “estabelecer relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais” (p. 32).

Nos PCNS (BRASIL, 2001b), a História situa-se assim, entre as grandes áreas do conhecimento e apresenta como um dos seus objetivos mais relevantes a constituição da noção de identidade social, “fundada no passado comum de seu

grupo de convívio mas articulada à história da população brasileira” (p. 32). Nesta perspectiva, o saber histórico escolar compreende a delimitação de três conceitos fundamentais: o de fato histórico - relacionado a eventos, datas e festas cívicas (tratados isoladamente), entendido como “ações humanas significativas”; o de sujeito histórico - que pode ser um indivíduo, um grupo ou uma classe: “agentes de ação social”; e, por último, o tempo histórico - que pode estar limitado ao estudo cronológico dos acontecimentos ou dimensionado de modo a considerar as vivências e as diferentes durações, ritmos e estruturas dos fatos. O documento enfatiza, ainda, a possibilidade de transformar o aluno em “um pequeno historiador” capaz de observar, registrar, relacionar, comparar e relativizar, etc., tendo em vista suas próprias ações no tempo e espaço.

Conforme os PCNs (BRASIL, 2001b), embora tenham ocorrido mudanças no sentido de ampliação e abrangência dos conteúdos, iniciando pela “possibilidade de rever no ensino fundamental o formalismo da abordagem histórica tradicional” (p. 28), o estudo da história ainda é muitas vezes relacionado diretamente com heróis, datas e fatos. Os conteúdos foram escolhidos, a partir da idéia de que conhecer as muitas histórias de outros tempos, relacionadas ao espaço em que vivem, assim como de outros espaços, possibilita aos alunos compreenderem a si mesmos e a vida coletiva de que fazem parte (p. 43).

Ora, conhecer o passado significa conhecer um passado narrado sob uma determinada perspectiva, na qual os historiadores deram visibilidade a determinados fatos, de uma determinada forma. Em várias passagens, os PCNs remetem o estudo da história ao conhecimento da “verdade” dos fatos. Contudo, como diz Paul Veyne (1998), “desnudar, assim, a realidade para dissecá-la e explicá-la é uma coisa,



acreditar descobrir, por detrás dela, uma segunda realidade que a telecomanda e a explica é uma outra coisa, bem mais ingênua” (p. 281).

Em relação à temática racial, tanto os objetivos quanto as orientações didáticas ao professor remetem, nos PCNs (BRASIL, 2001b), ao resgate e à valorização da história das diferentes etnias que originaram o povo brasileiro: “identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais” (p. 62). Ou ainda, “identificação das populações nativas locais (indígenas), seu modo de vida e os confrontos com populações européias”; conhecer as “[...] origens dos povos africanos e seu modo de vida, as condições de vida estabelecidas para os africanos no Brasil [...]” (p. 68). Supõe-se, assim, que esse “resgate”, por si só, garantirá a tão esperada igualdade, a superação da discriminação e do preconceito.

Mas, e as lacunas dessa história? Veyne (1998), ao abordar a “natureza lacunar” da história, diz que:

O mais curioso é que as lacunas da história se fecham espontaneamente a nossos olhos e que só as discernimos com esforço, tanto são vagas as nossas idéias sobre o que devemos *a priori* esperar encontrar na história, como a abordamos desprovidos de um questionário elaborado. Um século é um branco nas nossas fontes, e o leitor mal sente a lacuna. O historiador pode dedicar dez páginas a um só dia e comprimir dez anos em dez linhas: o leitor confiará nele, como um bom romancista, e julgará que esses dez anos são vazios de eventos. (p. 27).

Mais adiante, o documento remete ainda à necessidade do conhecimento do “outro” (p. 33). Desde suas páginas iniciais, trata a temática racial considerando o

negro e o índio como “a outra cultura” a ser conhecida, valorizada e respeitada. Assume, portanto, a fala da cultura branca, hegemônica em relação ao “outro” que é o negro ou o índio. Os conteúdos sugeridos para esse conhecimento e essa valorização, estão articulados com os temas transversais, como, por exemplo, as relações de trabalho, as diferenças culturais, étnicas, de idade, as reflexões sobre a constituição da cidadania.

O problema é que a forma com que os fatos foram narrados nos livros de história produziram, também, em nós, as idéias que temos sobre a diferença. A narrativa dos heróis brancos, dos negros escravizados e indígenas dizimados, são alguns exemplos de como esses fatos nos foram e são apresentados. Os séculos de escravidão são reduzidos a uma ordem cronológica dos fatos, das leis que asseguraram aos negros alguns direitos, sua participação no modo de vida da época e sua contribuição no aspecto econômico e cultural para o desenvolvimento do país. Mas e os acontecimentos não datados, os vazios, as lacunas da história que desconhecemos, por que não foram narrados?

Afinal, o que é a história? Segundo Veyne (1998), tudo o que Foucault diz aos historiadores é o seguinte:

Vocês podem continuar a explicar a história como sempre o fizeram: somente, atenção: se observarem com exatidão, despojando os esboços, verificarão que existem mais coisas que devem ser explicadas do que vocês pensavam; existem contornos bizarros que não eram percebidos. (p. 280).

Esses “contornos bizarros” que não foram percebidos dizem respeito a uma trama, a uma “história das práticas em que os homens enxergaram verdades e das suas lutas em torno dessas verdades” (p. 280).

Conforme o PCN volume 5 (BRASIL, 2001b), outro aspecto importante a considerar é o que diz respeito às orientações didáticas ao professor, com uma proposta de “valorizar os saberes que os alunos já possuem” e de “promover visitas e pesquisas em locais ricos em informações”. Desta maneira, espera-se “que os estudos realizados se materializem em produtos culturais, como livros, murais, exposições, teatros, maquetes, quadros cronológicos, mapas, etc.” (p. 75).

Salientado ainda que

[...] o professor deve ter consciência de que as produções dos alunos não são semelhantes àquelas construídas pelos historiadores nem deve dar conta de explicar a totalidade das questões que, possivelmente, poderiam decorrer de estudos mais sofisticados. (p. 75).

Desse modo, parece sugerir que, quanto mais sofisticados forem os estudos, maiores possibilidades de aprofundamento dos mesmos para dar conta da História.

Se algum historiador cogitou de dar conta da totalidade das questões que se propôs a narrar, é porque, em algum momento, “perdeu o rumo da história”. Diante das descontinuidades, das rupturas que a constituem e do emaranhado que forma sua trama, torna-se humanamente impossível dar conta de sua “totalidade”. E o que, afinal, constitui a “totalidade” de um fato histórico? Na perspectiva dos PCNs, seria um simples começo, meio e fim?

Segundo Veyne (1998),

A história é uma narrativa de eventos: todo o resto resulta disso. Já que é, de fato, uma narrativa, ela não faz reviver esses eventos, assim como tampouco o faz o romance; o vivido, tal como ressaí das mãos do historiador, não é dos atores; é uma narração, o que permite evitar alguns falsos problemas. Como o romance, a história seleciona, simplifica, organiza, faz com que um século caiba numa página, e essa síntese da narrativa é tão espontânea quanto a da nossa memória, quando evocamos os dez últimos anos que vivemos. (p. 19).

Quanto à Geografia, no PCN volume 5 (BRASIL, 2001b), a forma de apresentação do tema e os objetivos definidos não diferem muito dos de História. Alguns termos são constantemente repetidos, tanto nos objetivos gerais ou específicos - conhecer, reconhecer-se, resgatar, valorizar, compreender, utilizar - quanto nas sugestões de conteúdos: cidadania, diversidade, estruturação da vida em sociedade, entre outros (p. 144).

Há uma centralidade na questão do quê e como ensinar, a fim de garantir sua eficiência. Cabe, então à Geografia trabalhar com os fenômenos sociais, culturais e naturais, envolvendo noções espaciais e temporais. Nesta área, é considerada a necessidade da aquisição de conhecimentos, domínio de categorias e conceitos, para que se possa compreender e interferir na realidade. Há uma ampla variedade de sugestões para trabalhar os conteúdos em sala de aula: fotos, vídeos, gravuras, cartografia. De acordo com esse documento, "Adquirir conhecimentos básicos de geografia é algo importante para a vida em sociedade, em particular para o desempenho das funções de cidadania" (p. 123).

Há, também, uma preocupação quanto à complexidade de compreender os limites territoriais, onde diferentes povos e etnias, com suas idéias e crenças diferenciadas, convivem em um mesmo espaço de forma nem sempre harmônica. Sugere a pesquisa dos fenômenos sociais, registros, documentos, enfim o estudo da sociedade e da natureza. O documento sugere, então, como uma das maneiras de se trabalhar com o aluno, as atividades que envolvam problematizações,

[...] numa perspectiva de questionamentos da realidade organizada no presente, desdobrando-se em conteúdos históricos, que envolvam explicitações e interpretações das ações de diferentes sujeitos, da seleção e organização de fatos e da localização de informações no tempo histórico [...]. (BRASIL, 2001b, p. 75-76).

A forma como é sugerido o trabalho do professor na área de geografia reforça os pressupostos já citados na área de história. Ambas objetivam formar o cidadão através da mudança de atitudes e das relações do indivíduo com o meio ambiente. Essa forma de trabalho garantiria uma convivência harmoniosa num mesmo espaço geográfico entre diferentes etnias? Essa convivência é de alguma forma a garantia da ausência da discriminação e do preconceito?

Diante do que foi exposto, parece-me sugestiva a idéia exposta por Vilela (2001):

Procuramos a memória apesar do saber do medo. Revolvemos sentidos e sentimentos. Para além do existido e aquém das palavras, desenhamos a espessura dos traços de uma geografia - não biografia ou história - que marca relevos, depressões, cumes, planícies, ligações de terra, promontórios, ilhas - como grafia de signos sobre o mundo. É um saber que se enraiza na não evidência da paisagem, pois compreender é embater contra a espessura da matéria de que é feito o pensamento. Num paradoxo formal - a impenetrabilidade do corpo do mundo. O pensamento é uma cartografia do tempo e do espaço, a compreensão é a espessura dos lugares. Sem a retórica da história como ficção do presente. (p. 233).

### 3 SITIANDO OS PCNS

*A resposta do problema é a pergunta.*

*Gilles Deleuze*

Na perspectiva das teorias pós-críticas e pós-estruturalistas que embasam esta análise do discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no que diz respeito à temática da diferença racial, cabe, inicialmente, explicitar algumas idéias a respeito das transformações das formas de conceber o currículo.

O currículo é uma forma de organizar/reorganizar o tratamento de questões emergentes em cada época. Adequa-se ao momento histórico, acompanha as transformações sociais, respeita o que é legalmente instituído para a educação, participa do disciplinamento do indivíduo e da produção de subjetividades. À maneira foucaultiana, o currículo é uma prática que, ao dar “visibilidade” a determinadas questões (e não outras), produz um determinado modo de ser sujeito (e não outro).

Na educação formal do indivíduo, delegada à instituição escolar pelo Estado, é central o papel do professor como instrumento para o “fazer acontecer”, na sala de aula, durante um período pré-estabelecido, o que está proposto no currículo.

Atualmente, as escolas organizam-se, além de outros, partir de três documentos básicos, por ela elaborados, tendo os PCNs como referência: projeto pedagógico, planos de estudo e regimento escolar. Baseado nestes documentos é que este “fazer acontecer” se estabelece, instituído por leis e propostas de diretrizes curriculares que regem atualmente a educação nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), conforme o PCN volume 1 (BRASIL, 2001c):

consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal. (p. 16).

Respeitando o princípio da base nacional comum, os PCNs abordam, além das áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, etc.), as questões de sexualidade, ética, meio ambiente, saúde e pluralidade cultural, nas quais são tratadas, entre outras, a temática raça/etnia. Tais questões apresentam-se sob a forma de temas transversais, enfatizando-se a necessidade de “solucionar problemas de âmbito social”.

Segundo Silva (2002), a chamada concepção tradicional de currículo prioriza questões técnicas como objetivos, metodologia, eficiência, organização, planejamento, recursos, dentre outras. Diz respeito a um modo de “compartimentalização” do saber, do conhecimento a ser transmitido. Já a concepção crítica do currículo desloca a ênfase da análise para aspectos

relacionados à classe social, capitalismo, reprodução cultural e social, conscientização (p. 17).

Para este mesmo autor, os PCNs, ao mencionarem o esforço do professor, o domínio de conhecimentos pelos alunos, o oferecimento de pleno acesso, remetem a idéia de currículo numa perspectiva tradicional, na medida em que sua preocupação básica é a seguinte: “dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual a melhor maneira de transmiti-lo? As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização” (BRASIL, 2001c, p. 16).

Numa perspectiva moderna, uma das certezas é a de que uma nova proposta curricular é a melhor, mais avançada do ponto de vista científico e supera as anteriores como meio de transformar os indivíduos. Todos esses pressupostos se fazem presentes nos PCNs (BRASIL, 2001c), que têm “[...] como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos” (p. 13). Assim, faz-se necessário garantir a efetivação de um determinado saber (eficiência) para, com isso, atingir os ideais de cidadania.

Numa perspectiva pós-estruturalista, são precisamente estas ‘certezas’ que são questionadas, entendidas como produções históricas que mantiveram e mantêm o currículo numa posição central nas discussões sobre reformas educacionais. Dentre esses pressupostos, destaca-se, nos PCNS, a busca de superação dos problemas sociais via práticas pedagógicas.

Os PCNs (BRASIL, 2001c), que se colocam como parâmetros, ou seja, como padrões para os currículos escolares, são apresentados como documentos “[...]”



abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região” (p. 5), ao mesmo tempo em que explicitam orientações quanto à organização curricular e didática para o trabalho do professor. A necessidade de tal explicitação pressupõe, num primeiro momento, suprir de modo superficial e imediato o caráter deficitário da aplicação de recursos, no plano governamental, na formação de professores. O próprio documento faz a seguinte colocação: “o desempenho dos alunos remete-nos diretamente à necessidade de se considerarem aspectos relativos à formação do professor” (p. 29).

De acordo com o PCN volume 1 (BRASIL, 2001c), a preocupação com a qualificação dos professores justifica-se pelos dados do Censo Educacional de 1994, citados no documento e que apontam o número de funções docentes desempenhadas no ensino fundamental: do total de 1, 3 milhão de docentes, 10% não têm a formação mínima exigida; 5% tem escolaridade de nível médio ou superior, mas sem função para o magistério; a ausência de formação mínima chega a atingir 40% zona rural (p. 30).

No volume introdutório dos PCNS (BRASIL, 2001c), o então ministro da educação, Paulo Renato de Souza, em texto dirigido aos professores, refere-se ao esforço dos mesmos para que “as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (SOUZA, 2002, p. C3). Mais adiante, na mesma página, ressalta: “[...] isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania”. Mas e os indivíduos que não têm ou tiveram acesso à escola, estes não são cidadãos? A cidadania é algo que se conquista? Não bastaria ter nascido num

estado de direito para ser cidadão? A nacionalidade não garantiria *a priori* a cidadania?

Neste mesmo documento, alguns dos objetivos do ensino fundamental baseiam-se no compreender, posicionar-se, conhecer, valorizar, perceber-se, desenvolver, utilizar, questionar (SOUZA, 2002, p. 107-108). Desde a década de 1970, sabe-se, no Brasil, que o uso de verbos é a forma, segundo Bloom, de operacionalizar os objetivos cognitivos, motores e emocionais.

Duas décadas depois, os PCNs continuam a operacionalizar seus objetivos dessa mesma forma. Tais verbos, aliás, traduzem as atitudes “esperadas” dos professores, ao cumprirem as “orientações didáticas” (não obrigatórias), e dos alunos ao modificarem seu comportamento. Como consequência, deverá haver, conforme as prescrições oficiais, a formação de “bons [e verdadeiros] cidadãos” (BRASIL, 2001a, p. 7). Tudo se passa como se houvessem “falsos cidadãos”: clandestinos na sua própria pátria.

A cidadania aparece, nos PCNs, como um valor a ser alcançado e ao qual todos os brasileiros, independentemente de gênero, raça, cor, etnia, religião, etc. , devem ter o acesso garantido. Silencia-se, com isso, que o eixo não está na cidadania brasileira, garantida pela certidão de nascimento, mas na qualidade dessa brasilidade, ou seja, no fato de existir brasileiros de 1<sup>a.</sup>, 2<sup>a.</sup>, 3<sup>a.</sup>, 4<sup>a.</sup> classe, dependendo das diferenças de condições econômicas, de gênero, de raça ou etnia. As diferenças aqui só são levadas em conta como ponto de partida de uma trajetória que começa com o reconhecimento do não-cidadão até sua chegada, pela formação escolar, ao “bom cidadão”.

Contudo, os professores podem ignorar as orientações dos PCNs, cumpri-las por determinação da instituição escolar ou segui-las como um manual de instruções. Se os PCNS são apenas “sugestões”, por que a criação dos Parâmetros em Ação<sup>8</sup> como meio de assegurar a implementação dos PCNs nas escolas?

Na análise realizada no Parecer da UFRGS (DOSSIÊ...,1996), sobre os PCNs, é salientado que, no documento introdutório, há um silenciamento “sobre o vínculo da política curricular imposta pelo PCN com essa política social e educacional mais ampla” (p. 240), referindo-se a proposta do governo voltada, preferencialmente, para atender os interesses do capital e não para a melhoria do sistema público de ensino.

Por isto – acrescenta o Parecer -- nos parece importante perguntar, apesar do silêncio do documento ou precisamente por causa dele, de que forma o estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais se liga a uma política social e educacional centrada em critérios economicistas, eficientistas e produtivistas. (p. 135).

Em outras palavras, centrada nos princípios neo-liberais vigentes na época.

A busca por transformar a realidade social do país, baseada na modificação da conduta do indivíduo, é traduzida em inúmeras ações a serem realizadas pelo aluno, conforme os objetivos para o ensino fundamental, citados nos PCNs em seu

---

<sup>8</sup> A Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) do Ministério de Educação, disponibilizou aos sistemas de ensino o material do programa Parâmetros em Ação, organizado em seis conjuntos de módulos que abrangem a Educação Infantil, Alfabetização, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena. O documento “que propõe atividades a serem realizadas em um contexto de formação continuada de profissionais de educação, vindo contribuir para o debate e para a reflexão sobre o papel da escola e do professor, criar espaços de aprendizagem coletiva, identificar as idéias nucleares presentes nos Parâmetros, Proposta e Referências Curriculares Nacionais, potencializar o uso de materiais produzidos pelo Ministério da Educação e incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores”. (SEF. Brasília: 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/Pcn/detalhes.asp>>. Acesso em: 14 ago. 2003).

volume introdutório (BRASIL, 2001c): compreender, conhecer, desenvolver, saber utilizar, valorizar, questionar, perceber-se, posicionar-se etc. (p. 107). Desse modo, o documento tem, como meta principal, desenvolver um currículo voltado para a concretização dos ideais de cidadania, compreendendo-a para além do exercício de direitos e deveres, como forma de cooperação e respeito a si mesmo e ao outro, de participação e colaboração e de repúdio às injustiças. Isto explica a ênfase dos PCNs para que se efetivem os objetivos que se propõem e que “estabelecem as capacidades relativas aos aspectos cognitivo, afetivo, físico, ético, estético, de atuação e de inserção social, de forma a expressar a formação básica necessária para o exercício da cidadania” (p. 109).

Segundo Carvalho (2001), “tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos”. Os PCNs, em seus objetivos, mencionados no parágrafo acima, demonstram preocupação em realizar, via escola, estas três dimensões de cidadania. Mas, como bem adverte o autor, “cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos é um ideal desenvolvido no ocidente e talvez inatingível”. Apesar disso, ou talvez por isso mesmo, “ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico” (p. 9). Este ideal seria, pois, a utopia dos PCNs?

### **3.1 Um “currículo nacional”?**

Os PCNs são documentos norteadores da educação nacional. Estabelecem um currículo detalhado para cada nível de ensino, embora seja apresentado como

mera sugestão às escolas<sup>9</sup>. É óbvio que um documento elaborado e distribuído pelo MEC, amplamente divulgado em todo o Brasil e vinculado ao cumprimento de tratados internacionais, um documento que surge, portanto, em relações de poder bem definidas, não pode ser e nem é tomado simplesmente como uma “sugestão”: apresenta-se, efetivamente, com uma força de imposição de “verdades” sobre as questões de ensino, inclusive as que produz sobre a temática racial, no sentido de uma homogeneização de dimensões nacionais.

O que busco, pois, é mostrar de que forma a diferença racial é produzida no seu discurso, a começar pelo lugar que esta questão nele ocupa. Os PCNs situam-na, sobretudo, entre os chamados Temas Transversais, aparecendo também nas áreas de História e Geografia. Será preciso, portanto, tirar os efeitos dessa localização, até porque os PCNS (BRASIL, 2001a) “sugerem” alternativas de superação da discriminação e do racismo, que são atribuídas diretamente à instituição escolar:

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (p. 32).

---

<sup>9</sup> A análise dos PCNs elaborada pela Faculdade de Educação da UFRGS (1998) questiona, em primeiro lugar, “porque o estabelecimento de conteúdos mínimos pode ser feito em variados graus de especificação e detalhamento, nada havendo no preceito constitucional que obrigue ao detalhamento operacionalizado nos presentes PCNs. Em segundo lugar, dado o empenho do atual governo em efetuar reformas na Constituição, este talvez seja um bom momento para colocar em discussão esse dispositivo específico. Impõe-se, pois, a questão: faz sentido um currículo nacional?” (p. 230).

Nos PCNs (BRASIL, 2001d), os conteúdos estão ordenados numa seqüência, avançando na complexidade de seus objetivos e orientações didáticas, as quais sugerem ao professor “adaptar, priorizar e acrescentar conteúdos tanto no que se refere às conjunturas sociais específicas quanto ao nível de desenvolvimento dos alunos” (p. 95). Dessa maneira, os conteúdos de ensino são determinados pelos temas emergentes da conjuntura social e pelo estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Busca-se, portanto, vincular problemas sociais atuais com a capacidade cognitiva dos alunos, vista a partir da teoria piagetiana de construção dos conhecimentos.

Na atualidade, um dos temas emergentes da conjuntura social é, sem dúvida, a questão da diferença (de gênero, étnica, racial, etc.), escrutinada nos seus mínimos detalhes pelos Estudos Culturais. Produz-se, assim, uma determinada forma de conhecimento, justificada pelos requisitos sociais atuais: um saber necessário ao governo dessas “minorias” e que, por isso mesmo, tem força para impor sua verdade e para torná-la hegemônica. Não é por inovação, modismo ou condescendência, portanto, que a questão da diferença marca sua presença de uma forma destacada nos PCNs.

Tendo como “marco teórico” (COLL, 1990) a psicologia do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, segundo a qual o sujeito pensa e aprende a partir do estágio de desenvolvimento no qual se encontra, os PCNs estabelecem uma determinada ordem na distribuição dos conteúdos. Supõem, assim, que o indivíduo, para “dar conta” dos conteúdos, seja capaz de realizar algumas operações mentais. Partindo desse pressuposto, consideram que um aluno da educação infantil ou das séries iniciais não teria ainda condições de trabalhar com temáticas “abstratas” como

a etnia/raça, gênero e sexualidade ou, mesmo, religião, cujo tratamento fosse além da simples ilustração ou relato através de materiais didáticos, tais como um texto, um filme, uma história, um livro. Portanto, através de um recurso mediador, que concretize as situações relacionadas a essas temáticas, procuram produzir uma modificação no comportamento dos alunos.

Em *Vigiar e punir*, Foucault (1987) mostrou a constituição histórica de uma sociedade baseada na disciplina e na docilidade do corpo: observado, comparado, classificado, decifrado, interpretado, julgado, narrado, dominado, normalizado. Todos esses procedimentos, típicos dos dispositivos pedagógicos, produzem um sujeito capaz de estabelecer determinadas maneiras de se relacionar consigo mesmo, tais como observar-se, julgar-se, narrar-se, dominar-se, de uma determinada forma. Daí que um dispositivo pedagógico seja, conforme Larrosa (1994) “[...] uma prática com regras e determinadas formas de realização (uma assembléia num colégio, um confessionário, um grupo político, uma comunidade religiosa, uma sessão de um grupo de terapia)” (p. 57) e que as práticas pedagógicas sejam “aquelas nas quais se produz ou se transforma a experiência que a pessoa tem de si mesma” (p. 37). Nesse sentido, as noções de raça e etnia, tais como enunciadas nos PCNs, produzem subjetividades de alunos e professores, ou seja, produzem uma determinada forma de ser sujeito, de se pensar como sujeito. Reconhecer, assim, a contingência e a historicidade dos dispositivos pedagógicos, é adotar um ponto de vista genealógico.

Na perspectiva das teorias pós-críticas e pós-estruturalistas, portanto, o currículo está envolvido nas formas de subjetivação pelas quais nos tornamos o que somos. De acordo com Deleuze (1995), Foucault mostrou como os processos de

subjetivação se fazem absolutamente diversos nas diferentes épocas, com modos de existência e estilos de vida muito próprios. De algum modo, somos, então, assujeitados pelos discursos, procedimentos, estratégias próprios do tempo em que vivemos ou do espaço que ocupamos.

Assim, Deleuze (1995),

se é verdade que o poder investe cada vez mais nossa vida cotidiana, nossa interioridade, nossa individualidade, se ele se faz individualizante; se é verdade que o próprio saber é cada vez mais individualizado, formando hermenêuticas e codificações do sujeito desejante, o que é que sobra para nossa subjetividade? Nunca “sobra” nada para o sujeito pois, a cada vez, ele está por se fazer como um foco de resistência, segundo a orientação das dobras que subjetivam o saber e recurvam o poder. (p. 112-113).

Os PCNs, ao selecionarem quais conhecimentos são válidos e como deverão ser abordados em sala de aula, ‘prescrevem’, demandam, inventam e produzem um perfil de aluno e de professor. Esta seleção é, pois, uma “questão de poder”.

A temática da Pluralidade Cultural, tratada no volume 10 (BRASIL, 2001d), apresenta, entre os seus fundamentos teóricos, a questão da ética. Traz, assim, para a discussão relativa à pluralidade cultural, um dos principais fundamentos dos próprios PCNs, que lhe concedem um volume específico – o de n. 8: Temas Transversais e Ética. Neste volume, ressaltam-se vários significados da palavra ética: “[...] em um sentido pode referir-se ao pensamento reflexivo sobre os valores e as normas que regem as condutas humanas”; “conjunto de princípios e normas que um grupo estabelece para seu exercício profissional”; refere-se “a uma distinção entre princípios que dão rumo ao pensar sem, de antemão, prescrever formas precisas de conduta (ética) e regras precisas e fechadas (moral)” (p. 69). Mais



adiante, o texto menciona a ética como “um eterno pensar, refletir, construir. E a escola deve educar seus alunos para que possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensarem e julgarem” (p. 72). Como se vê, o documento fala de variadas formas sobre a ética, produzindo diferentes significados que apontam para diferentes direções. Quando trata da escola, a ética é reduzida à ação individual de “pensar, refletir, construir”, a fim de que o indivíduo possa se tornar “livre e autônomo”. A liberdade (de escolha) que a ética pressupõe seria, então, produto do “pensar, refletir, construir” aprendido na escola? Aprende-se (ensina-se) a ser livre? Livre em relação a que? Livre de que forma? Livre para quê? De qual liberdade falam, afinal, os PCNs? Ainda mais: Que lugares ocupam uma ética, onde não há prescrição de “formas precisas de conduta”, e uma moral, onde não há “regras precisas e fechadas”? Caberia aos alunos construírem uma moral e uma ética na escola, já que elas não existiriam “de antemão”? De qual ética e de qual moral falam, afinal, os PCNs?

Pensando a ética como uma possibilidade de escolha, pode-se dizer que em algum momento, os indivíduos são impedidos de pensar e julgar? Ou este impedimento diz respeito apenas a um ‘silenciamento’ sobre o como se chega a pensar o que se pensa e a julgar como se julga?

### **3.2 Uma “democracia racial”?**

A primeira referência feita sobre a temática da diferença racial nos PCNs (BRASIL, 2001c), encontra-se no quadro sobre a situação do ensino fundamental

brasileiro, onde são apontadas, entre outras, as diferenças quanto ao número de anos de estudo relacionada à cor dos brasileiros (p. 21):

Quadro 4 - Número médio de anos de estudos; Brasil 1960 a 1990

<b>Ano</b>				
	1960	1970	1980	1990
<b>Gênero</b>				
Homem	1,9	2,2	3,5	4,9
Mulher	2,4	2,6	3,9	5,1
<b>Cor</b>				
Preto	0,9	-	2,1	3,3
Pardo	1,1	-	2,4	3,6
Branco	2,7	-	4,5	5,9
Amarelo	2,9	-	6,5	8,6
<b>Regiões</b>				
Nordeste	1,1	1,3	2,2	3,3
Norte/Centro - Oeste	2,7	0,9	4,0	-
Sul	2,4	2,7	3,9	5,1
Sudeste	2,7	3,2	4,4	5,7

Fonte: Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil, 1996; PNUD/IPEA, Brasília, 1996.

Os dados do quadro mostram a supremacia dos amarelos, concentrados sobretudo em São Paulo, em relação aos brancos, e a diferença entre as regiões sudeste e nordeste, apontando significativamente para diferenças regionais que se sobrepõem a diferenças de gênero e de cor.

Os comentários que se seguem ao quadro, no entanto, vão além dessa primeira constatação. Neles, de acordo com o PCN volume 1 (BRASIL, 2001c) lê-se:

Com efeito, mais do que refletir as desigualdades regionais e as diferenças de gênero e cor, o quadro de escolarização desigual do País revela resultados do processo de extrema concentração de renda e níveis elevados de pobreza. (p. 22).

Todavia, neste mesmo documento, a preocupação com os efeitos da escandalosa desigualdade da distribuição de renda no país é logo traduzida numa preocupação com o atendimento às “diferenças sócio culturais”: “Há necessidade do Estado garantir o direito de aprender de cada aluno, há necessidade de oportunizar diferentes aprendizagens em função das diferenças sócio culturais marcantes” (p. 35). Ou seja: “os níveis elevados de pobreza”, que atingem majoritariamente a população negra, são transformadas em “diferenças sócio culturais” que precisam ser atendidas por uma escola que deve, para isso, “oportunizar diferentes aprendizagens” para que os alunos (pobres) possam aprender. Espera-se que, com isso, eles deixem de ser pobres? A pobreza seria, então, uma característica inerente a determinadas populações, que têm hábitos e valores culturais diferentes da cultura hegemônica (dos descendentes de brancos europeus) porque passaram nenhum ou poucos anos na escola? Parece-se supor que a grande maioria da população brasileira é pobre porque é analfabeta ou tem poucos anos de escolaridade. É como se, à moda fenomenológica, se pusesse “entre parênteses” ou “em suspensão” a pobreza, para tratar de fazer essas populações aprenderem, pois, ao construírem os conhecimentos escolares, elas deixarão de ser pobres. Assim, as diferenças dos alunos em relação a um padrão econômico (distante da pobreza) requerem tipos de ensino diferentes (do ensino padrão).

Isto significa dizer que o pobre é pobre porque não tem estudo e que o país tem uma das maiores concentrações de riqueza do mundo (ou uma das piores distribuições de renda) porque determinadas populações (as do nordeste, os pretos, os pardos e as mulheres) têm, em média, poucos anos de estudo. Como pensar, então, a relação entre níveis elevados de pobreza e a cor negra ou parda de brasileiros e brasileiras?

Resumindo: identifica-se diferenças raciais com desigualdade econômica (pobreza) e, não se sabe por que via, transforma-se a desigualdade econômica em diferenças sócio-culturais. Produz-se, assim, uma ligação intrínseca entre diferenças sócio-culturais, desigualdade econômica e diferenças raciais. Ligação essa que só poderá ser rompida ou transformada através da aprendizagem de cada um dos indivíduos que fazem parte dessas populações.

Conforme o PCN volume 1 (BRASIL, 2001c), tal discurso produz efeitos nas orientações didáticas dirigidas aos professores, quando diz da necessidade de “adequar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a atender a diversidade existente no País” (p. 96). Mas a qual diversidade essas orientações se referem: a sócio-econômica? A racial? A étnica? A cultural? A de gênero? De religião? ...

Logo adiante, afirma que, ao considerar a “diversidade”, a escola tem como um dos seus maiores valores “o respeito às diferenças – não o elogio à desigualdade” (p. 97). Com isso, os PCNs produzem um modo de ver a diferença e, ao mesmo tempo, o igual, o não diferente, reduzindo a questão a uma simples dicotomia entre iguais e diferentes (desiguais), pressupondo a transformação dos diferentes em iguais através de “diferentes aprendizagens”. A diferença, então, é tomada apenas como um ponto de partida, como uma estratégia que possibilita uma aprendizagem diferente, para facilitar a “passagem” para a igualdade. Trata-se, então, de no mais breve espaço de tempo, deixar de ser diferente (desigual) para ser igual. O “respeito a diferença” significa, assim, o re-conhecimento de uma diferença na qual se deve atuar pedagogicamente, transformando-a e incluindo-a na

igualdade. Constitui-se, portanto, numa estratégia para ortopedizar a desigualdade do desigual para que ele se torne igual. Daí o “não elogio à desigualdade”.

Ao constituir o diferente como “o outro”, o documento mostra sua visão reducionista e dicotômica da identidade (mesmo) e do outro, na medida em que produz a identidade como o igual e o outro como o desigual, o não igual. A redução operada faz com que a diversidade dos outros seja produzida como desigualdade, ou seja, como uma identidade não igual à padrão, como se a alteridade fosse exclusiva dos outros e como se o mesmo não comportasse em si mesmo várias alteridades. Para Skliar (2000), “há sobretudo, uma regulação e um controle do olhar que define quem são e como são os outros. Visibilidade e invisibilidades constituem mecanismos de produção da alteridade e atuam simultaneamente com o nomear e/ou deixar de nomear” (p. 165).

A substancialização e essencialização da diferença e da igualdade, tal como acontece nos PCNs, leva a uma oposição entre os termos que só se resolve com a superação de um pelo outro. Nesse caso, pela transformação da diferença em igualdade. E isto impossibilita pensar nos inúmeros diferentes que existe em cada (igual a si) mesmo, portanto, nos inúmeros qualificativos que cada identidade apresenta e que fazem da mesmidade uma arquitetura de outros.

A partir dos seus pressupostos, os PCNs (BRASIL, 2001b) sugerem ao professor um trabalho sobre a história das organizações populacionais, através do “levantamento de diferenças e semelhanças das ascendências e descendências entre os indivíduos que pertencem à localidade, quanto à nacionalidade, etnia, religião e costumes” (p. 67). Prossegue com sugestões de “identificação das

populações nativas, locais (indígenas), seu modo de vida e os confrontos com populações européias”; “formas de deslocamentos de populações africanas para a América, origens dos povos africanos e seu modo de vida, condições estabelecidas para os africanos no Brasil, locais de fixação, deslocamentos posteriores, em diferentes épocas, no território nacional” (p. 68).

Ora, não é preciso lançar mão de qualquer teoria conspiratória para se saber que essas histórias foram narradas sob a ótica do colonizador, que estabeleceu uma narrativa hegemônica sobre esses acontecimentos, uma história baseada no que “falta” no outro, no diferente.

Para Sardar *et al.* (1996):

A categoria Índios americanos [foi] construída a partir das convenções européias de que esses povos eram exemplos negativos. Lê-se constantemente nos primeiros relatos “Não têm...”. O que lhes faltava eram as características da sociedade da Europa. O que possuíam nunca foi preocupação dos observadores europeus. O esforço destes era meramente localizá-los de forma a dispor deles segundo as convenções legais da vida européia. (p. 44).

Assim como os autores procuraram mostrar a invenção dos “índios americanos”, caberia investigar como se produziu historicamente, pelo branco colonizador, o negro, o indígena e o amarelo brasileiro. Sob que condições históricas foi dada visibilidade a estas populações? A referência às “minorias” parte de dados estatísticos, referindo-se aos diversos grupos raciais – que não a raça branca – que formam a população do país. Mas os negros e pardos, assim como as mulheres, segundo estas mesmas estatísticas, não são minoria, então porque continuam sendo incluídos nesta categoria? Os índios brasileiros são minoria? Quando? no

momento do descobrimento e vários séculos depois, eles eram maioria? E os amarelos? Não são japoneses, chineses, tailandeses, coreanos, vietnamitas, etc.? De que amarelo se fala? Por que se fala em branco, quando eles são portugueses, italianos, alemães, poloneses, suíços, russos, etc.? Mesmo os negros não vieram de diversos lugares da África, de diferentes tribos e povos? De quem se fala quando se fala de branco, amarelo, negro? Negros, pardos, indígenas ou amarelos são todos diferentes e, portanto iguais na diferença? Em suma, as “minorias” de que se fala, e onde se incluem mulheres, índios, negros, pardos, amarelos, ou seja, os que não são homens nem brancos, não se referem, então, ao número de pessoas dessas populações. Nomeiam, então, a quem ou o quê? A pobreza da “qualidade de vida” dessas pessoas? Sua baixa renda? Seus poucos anos de escolaridade? Suas “diferenças culturais” em relação à cultura do homem branco, este sim um contingente minoritário no total da população?

Para Sardar *et al.* (1996), os alicerces que apoiavam as atitudes da civilização ocidental em relação aos povos que viviam além de suas fronteiras, foram estabelecidos primeiramente pela tradição bíblica, registrada no Velho Testamento, e também pelos gregos fundamentados na mitologia: “Os dois pilares da civilização ocidental, o classicismo e o cristianismo, partilhavam uma imagem triunfalista de si próprios. Ambos inventaram a Alteralidade para se definirem e o processo de manter as fronteiras exigia a perene reinvenção de povos reais” (p. 37).

Desse modo, sob os pilares da cristandade que se estabilizou com a Reforma, no século XVI, “os negros foram reduzidos à escravatura”, a partir da tradução (interpretação) da Bíblia feita pelos europeus: “Foi a maldição de Noé sobre

os descendentes de Ham, a raça negra, que os transformou em cortadores de lenha e carregadores de água” (p. 56).

Sendo os padrões de normalidade estabelecidos pela população dominante e hegemônica, que produz “o outro” (deficiente, desfavorecido, doente, idoso, negro, etc.), torna-se, então, necessário criar estratégias para que, num gesto de reconhecimento (caridade), resgate-se este “outro”, ‘tão menos’ em tudo. Assim, ele conseguirá superar as dificuldades (suas diferenças) e tornar-se um igual.

Os PCNS (BRASIL, 2001c) também recomendam que o professor deve considerar, em seu planejamento, além dos fatores sociais e culturais, os déficits apresentados pelos alunos, sejam estes sensoriais, motores ou psíquicos, sem esquecer os alunos superdotados e os que requerem uma atenção especial, dada a “necessidade de resgatar a auto-estima”, a fim de “garantir condições de aprendizagem a todos os alunos” (p. 97). As “diferenças sócio-culturais” recebem, aqui, um acréscimo de déficits (sensoriais, motores e psíquicos). Sobrepõe-se a tudo isso o pressuposto de que esses diferentes grupos não se valorizam, têm baixa auto-estima. Cabe, então, ao professor lidar com as diferenças sócio-culturais e os déficits dos seus alunos, para tratar de aumentar, neles, a auto-estima.

Por esse viés, a diferença racial é produzida como uma diferença sócio-cultural ligada a déficits e menos valia, a qual o ensino deve se adequar para “garantir condições de aprendizagem”. Desta maneira, pode-se chegar à conclusão que os negros são discriminados por um conjunto de características negativas, que lhes são atribuídas como próprias, conforme a antiga estratégia de transformar a vítima em réu. Por outro lado, o professor é subjetivado como uma espécie de super-



herói, a quem cabe enfrentar, na sala de aula, e respeitando as diversidades, o problema das diferenças sócio-culturais, psicológicas, raciais, etc.

Assim, os PCNs podem ser vistos como estratégia de uma política assistencialista, que nomeia o diferente como deficitário e, portanto, como necessitado de um atendimento específico e de uma pedagogia especial. Ao produzir determinados indivíduos e grupos com determinadas características deficitárias, como se estas fizessem parte de sua natureza intrínseca, os PCNs parecem filiar-se à doutrina neo-liberal que atribui ao indivíduo a solução de problemas de ordem social, retirando e reduzindo, assim, as competências do Estado. Além disso, parecem realizar uma fusão entre duas teorias educacionais críticas, o construtivismo pedagógico e a pedagogia libertadora, na medida em que tomam a diferença como ponto de partida de sua ação pedagógica. O pressuposto, neste caso, é de que é preciso dar visibilidade à diferença, nomeando-a, observando-a e conhecendo-a, para agir sobre ela. Ou seja: o conhecimento da diferença é essencial para determinar uma ação que propicie uma anulação dos seus efeitos, a fim de trazer os diferentes a uma igualdade tanto no processo e como no resultado da aprendizagem. Garantir-se-ia, com isso, a homogeneização proposta por um currículo nacional.

Na caracterização do tema transversal “Pluralidade Cultural” (BRASIL, 2001d), os PCNs ressaltam “a imensa diversidade sócio-cultural da população brasileira” formada, atualmente, por duzentas e seis (206) etnias indígenas, um grupo numeroso de descendentes de africanos e de imigrantes oriundos de outros continentes. Como essa diversidade se caracteriza por povos com diferenças de tradições culturais e religiosas, o documento enfatiza o “respeito” às opiniões,

gostos, preferências, tradições, etc., “do outro”, diferentes das “opiniões, gostos, preferências, tradições, etc.” consagrados como padrão. Mas cabe perguntar: quem é o “outro” de quem se fala? Ou, melhor ainda, de que outros se fala? E qual é esse “respeito” que se deve aos outros? De que natureza é esse respeito? Respeito no sentido de não desprezar, não discriminar “as opiniões, etc....” dos outros? De não confrontá-las para não suscitar oposições e resistências, tornando mais econômica (mais rápida e menos onerosa) a integração desses indivíduos e grupos “às opiniões, gostos, preferências, tradições, etc.” tidas como padrão?

Segundo os PCNs (BRASIL, 2001d), a história das trajetórias das raças negra, indígena e das etnias dos imigrantes brancos e amarelos é narrada “sob o ponto de vista dos grupos sociais que a produziram” (p. 71). O “outro” demarcaria, então, o lugar do “diferente”. Nesse caso, a diferença seria inventada de um ponto de vista determinado, ou seja, do ponto de vista de uma raça – a raça branca – que, nas relações de poder entre as raças e etnias que formaram a “pluralidade cultural” brasileira, teve o poder de impô-lo como hegemônico e dominante. O diferente é, então, uma invenção que irrompe na nossa história e que precisa ser administrada, gerida, disciplinada e controlada. Nada melhor que a instituição escolar para isso.

Assim, em cada época produzem-se justificativas, estabelecem-se padrões, criam-se leis para definir e governar a identidade. Os PCNs propõem novos caminhos com o acréscimo de temáticas atuais. Propõem outras narrativas, na busca de alternativas que superem os problemas, ‘desfaçam’ as diferenças, ‘avancem para a igualdade’. E nos contam, então, uma nova história...

### 3.3 Uma “moral da história”?

Na narrativa dos PCNs (BRASIL, 2001c), “a escola, por ser uma instituição social com propósito explicitamente educativo, tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos” (p. 46). Ao mostrar ‘a verdade’ da questão racial no Brasil, através de uma metodologia de ensino apropriada, a escola “esclareceria as mentes” e “modificaria as atitudes” das crianças das séries iniciais, transformando-as, assim, em futuros cidadãos livres do preconceito racial. Trata-se, então, de produzir nos alunos uma nova moral, um novo costume, não discriminatório em relação às raças. E isso, segundo os PCNs (BRASIL, 2001a), requer instrumentos apropriados: “Para saber como educar moralmente é preciso, num primeiro momento, saber o que a Ciência Psicológica tem a dizer sobre os processos de legitimação, por parte do indivíduo, de valores e regras morais” (p. 73). A questão moral baseia-se e reduz-se, então, ao conhecimento psicológico.

Produz-se, assim, a Ciência Psicológica como um saber que diz ‘a verdade’ sobre os processos individuais de legitimação de valores e regras, uma verdade que precisa ser conhecida, antes de mais nada, pelos professores que pretendem ensinar a nova moral. Em outras palavras, isto significa reduzir a formação moral a um processo psicológico que, em sua etapa mais desenvolvida, levaria à felicidade individual. É o que diz o discurso dos PCNs (BRASIL, 2001a):

[...] para que um indivíduo se incline a legitimar um determinado conjunto de regras, é necessário que o veja como traduzindo algo de bom **para si**, como dizendo respeito a seu **bem estar psicológico**, ao que se poderia chamar de seu “**projeto de felicidade**”. (p. 76. grifos meus).

Reduzir a questão moral a um conhecimento psicológico parece implicar diretamente na dificuldade de pensar sobre o outro.

A infinita multiplicidade de outros reduz-se a um único outro: o negro, o índio, a ser elevado 'à condição de'. Conforme Lévinas (1997),

Meu problema consiste em perguntar como conciliar o que eu chamo de exigência ética infinita do rosto que me encontra, dissimulado por sua aparência, e o aparecer de outrem como indivíduo e como objeto. Como entrar nesta comparação dos incomparáveis sem alienar os rostos? Pois os seres não se comparam como rostos, mas sim como cidadãos, como indivíduos, como multiplicidade em um gênero e não como "unicidades". (p. 273).

Mesmo assim, como fazer com a infinita multiplicidade de outros (rostos) que se defrontam permanentemente conosco, aqueles que não somos, e que, por contingência aprendemos/precisamos/devemos tolerar?

A temática moral consta na apresentação do volume dedicado aos Temas Transversais e Ética. Tendo como referência a Constituição da República Federativa do Brasil, concebe a idéia de que todo ser humano, sem distinção, merece respeito, e não deve sofrer nenhum tipo de humilhação ou discriminação. Ou seja: o direito a um tratamento digno corresponde, nos PCNs, a um valor moral. Mas será que o repúdio a todos os tipos de discriminação é garantia da dignidade humana? Além disso, o valor que traduz "algo de bom" para um indivíduo não é necessariamente o que traduz "algo de bom" para outro indivíduo. Isto sem falar que um valor é constituído como positivo sempre de um ponto de vista. E, nesse sentido, o que interessa saber é como algo é transformado em valor, num determinado tempo e

lugar. O que é moral? Como os PCNs chegaram a ter e a disseminar uma visão psicologizante da moral?

Conforme Skliar (2002),

Hay una estrategia de contencion donde el outro nunca es un agente activo de articulación. El outro es citado, mencionado, iluminado, encajado en estrategias de imagen/contra imagen etc. pero nunca se cita a sí mismo, nunca se menciona, nunca puede interferir en los juegos de imágenes y contra-imágenes establecidos apriorísticamente. (p. 95).

Ao “sugerir” um currículo básico a nível nacional, o Estado está exercendo um poder que o constituiu, na história, para falar por todos e regular para todos. Ao ditar regras e normas curriculares, os PCNs suspendem, por força de imposição do poder estatal, a possibilidade das escolas não o adotarem como documento-base para sua proposta pedagógica. Portanto, através dos conteúdos pré - estabelecidos e do exercício de comportamentos, tais como o “diálogo”, o “respeito à liberdade do outro”, a “justiça nos julgamentos”, a “tolerância e a valorização da diferença”, os PCNs contam superar e combater todas as formas de discriminação e racismo, a fim de formar cidadãos livres.

Um modelo de “programa curricular”, como são os PCNs, é um tipo de exercício de poder que permite ao Estado determinar quais saberes são importantes, ou seja, importam conhecer, neste momento. Como diz Foucault (1979a), “o poder produz: produz realidade, produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter, se originam dessa produção” (p. 176).

### 3.4 Um “governo da diferença”?

A dificuldade de aceitar que somos, cada um de nós, diferentes entre si e plurais em si mesmo, que somos, portanto, constituídos na e de diferenças, conforme Kramer (2000), faz com que não possamos entender a diferença senão como o oposto da igualdade (p. 14). E ao dicotomizar e opor iguais e diferentes, somos levados a ver as diferenças, a tentar igualá-las, a não reconhecer os outros em nós mesmos. Ao produzir o outro, de uma determinada forma em nossos discursos, como diferente de nós, como estranho a nós, como “o outro”, nós o objetivamos, estranhamos, transformando-o em objeto de saber. Nesse mesmo movimento, nós o subjetivamos, isto é, designamos-lhe uma forma de ser sujeito. Nesse momento, fazemos da administração de sua subjetividade uma tecnologia de governo. É dessa administração, desse governo, que os PCNs também participam.

Os PCNS (BRASIL, 2001a) referem-se à uma sociedade brasileira que carrega uma “marca autoritária” e “uma larga tradição de relações políticas paternalistas e clientelistas”, além das marcas do período escravocrata e de “governos não democráticos” (p. 21). Apontam, então, a necessidade de discutir cidadania baseada em princípios democráticos, que orientem a educação, segundo os seguintes princípios:

dignidade da pessoa humana que implica respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas;

igualdade de direitos refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias,

religiosas, etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada;

participação como princípio democrático traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas, etc. ;

co-responsabilidade pela vida social implica partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos de vida coletiva. É, nesse sentido, responsabilidade de todos a construção e a ampliação de democracia no Brasil. (p. 22-23, grifos meus).

Desse modo, buscando “trabalhar” na escola assuntos diretamente relacionados a este entendimento de cidadania, justificam a importância da abordagem de tais assuntos sob a forma de temas como: preconceitos, pluralidade cultural, uso dos recursos naturais, etc., localizando-os pela transversalidade, em todas as áreas.

Se pensarmos a escola como instituição historicamente reprodutora e legitimadora das ações de governo, como um dispositivo de governo, como é possível apagar as ‘marcas’ da sociedade brasileira, se a própria escola participa da produção e legitimação das mesmas via currículo e práticas escolares? Tal discussão, se ficar limitada ao âmbito da escola, pode garantir as tão esperadas “transformações sociais”? Quais as possibilidades de modificar o ‘olhar’ lançado sobre cada indivíduo nesta sociedade dita plural?

Conforme Sardar *et al.* (1996):

Quando observou o Outro, o *oculus mundi* perdeu a visão, paradoxalmente, devido às suas percepções e previsões. Não só ajudou a falsificar o Outro, mas de facto inventou-o a partir dos

próprios demônios internos da Europa – receios, ansiedades e alienação. Assim que o conceito do Outro já existente na imaginação européia ganhou corpo, a Europa passou a administrar os Outros e a reagir com eles como se fossem simplesmente aquilo que se percebia deles. (p. 76).

A alteridade racial é inventada, pois, como um "outro" que, por ser produzido como diferente, é desconhecido, negado: não é branco; logo, é diferente da norma, da regra, do padrão. Tratada como diferença, a alteridade tem como pressuposto a existência de uma normalidade da qual ela é distinta.

Embora os PCNS (BRASIL, 2001c) afirmem que as metas de suas propostas ocorrerão a longo prazo e dependam da participação de todos os profissionais envolvidos na educação, ressaltam que sempre estarão presentes as dificuldades e limitações "pois na escola se manifestam os conflitos existentes na sociedade" (p. 105). Uma das funções atribuídas à escola é a de preparar os indivíduos para a vida em sociedade, ou seja, de socializá-los (Émile Durkheim), de civilizá-los (Norbert Elias), de disciplinar suas relações com os outros. Pode-se dizer, neste sentido, que ela é um lugar de contenção, de regulação dos conflitos sociais. Como se gera, então, o discurso da escola sobre a "natural diversidade e pluralidade", no "respeito à individualidade do aluno e ao meio em que vive"?

Skliar (1999) afirma que "esta é uma época de guerras virtuais e de pobreza reais, onde o discurso sobre os outros, sobre a alteridade, adquire novos significados e perspectivas políticas" (p. 16). A alteridade resulta de uma produção histórica e discursiva, da invenção desses outros que não somos, em aparência, nós mesmos. Porém que utilizamos para podermos ser nós mesmos. É necessário



inventar o outro, construí-lo, moldá-lo. O outro é necessário para manter a mesmidade.

Enquanto tecnologia governamental, os PCNs (BRASIL, 2001c) prescrevem ao professor a sua utilização como referencial do seu trabalho pedagógico, permitindo-lhe adaptações conforme as diferenças regionais existentes no país. Contudo, ao impor suas diretrizes curriculares, determinam, no campo da ação pedagógica, o que, como, quando e com que grau de relevância determinado conteúdo deve ser tratado na sala de aula. Como o próprio texto dos PCNs dizem, a educação escolar deve ser uma prática que “tem possibilidades de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir”? (p. 45). Mais adiante, o documento ressalta a importância dos alunos aprenderem a conviver em grupo, o que supõe “um domínio progressivo de procedimentos, valores, normas e atitudes” (p. 98).

Foucault (1987) define governo dos outros como “ações sobre as ações”, como a forma de conduzir a conduta dos outros: “a conduta das condutas”. E essas ações de governo ora determinam, sugerem, induzem, facilitam ou dificultam as ações dos outros, controlam-nas.

Portanto, com o objetivo de “modificar o comportamento do aluno” em relação às diferenças (raciais, étnicas, de gênero, etc.), da forma em que são usualmente formuladas é que determinados conteúdos foram selecionados e determinadas orientações didáticas foram dadas aos professores. Trata-se de dirigir a conduta dos professores, de governá-lo num determinado sentido, portanto, para que eles exerçam sobre seus alunos uma ação capaz de “modificar o comportamento dos

mesmos”, para que elas, por sua vez, governem seus alunos. Isto supõe também que, sob essa e nessa direção, os alunos sejam capazes, eles próprios, de modificar sua conduta. Essa forma de subjetivação dos alunos produz neles a capacidade de se auto-gerirem e auto-governarem, da forma requerida. Em suma, de se tornarem autônomos, tornando o governo menos dispendioso, menos repressivo e, portanto, mais econômico.

Como ocorrem as mudanças na relação de cada aluno consigo mesmo e dos alunos negros colocados em evidência nesta situação? Nos PCNs (BRASIL, 2001d), há uma intenção de que o aluno seja capaz de posicionar-se “contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (p. 7). Ao tratar do ensino e aprendizagem na perspectiva da pluralidade cultural, o documento ressalta a importância de valorizar as diversas culturas.

Ora, os indivíduos vivem em grupos e experimentam a vida de acordo com as posições que ocupam nesses diferentes grupos. Dessa forma, as crianças experimentam a vida individual e coletivamente por suas identidades de gênero, classe, étnica e racial, nas quais certamente vivenciaram sentimentos de solidariedade, compreensão e aceitação e não necessariamente sentimentos de inferioridade ou de discriminação. Supor que um aluno, por ser de uma raça não-branca, só vivenciou um sentimento de discriminação e/ou de inferioridade, é, no mínimo, discriminatório.

Neste sentido, os sentimentos vivenciados pelo aluno modificam-se de acordo com o espaço ou a circunstância. Os PCNs fortificam e perpetuam a idéia dos

sentimentos vividos pelos negros, de maneira muito específica, no período escravocrata. É como se, no decorrer do tempo, eles não tivessem experimentado outras formas de relação consigo e com os outros.”Todos” os negros permanecem com o estigma de ex-escravos, discriminados.

Benjamin (2002b), diz que, “é que o combate ao racismo freqüentemente envereda por tortuosos caminhos” (p. 13). Se estes caminhos, mesmo sem um registro histórico que, de certo modo, os legitimam, foram e são inscritos de alguma maneira, em algum lugar, por alguns sujeitos, contribuíram para produzir e manter o estigma de ex-escravos, estreitamente atrelado aos negros, é por que interessa manter esta idéia de um único modo de ser negro: vítima. Se pensarmos a partir do conceito de raças humanas, inaugurado pela ciência européia, até o conceito da afrodescendência da atualidade, um longo caminho foi percorrido por todos, negros ou não. Todos experimentaram e experimentam diferentes modos de ser sujeitos, percorrendo os caminhos possíveis, registrando o que o olhar permite “ver”, cada um a seu tempo.

## **DE VIAGENS POSSÍVEIS**

Para finalizar este texto, retomo uma idéia que me parece orientar o caminho que percorri até aqui, uma vez que ela não se esgota em nenhuma frase, parágrafo ou capítulo desta dissertação. Seria possível, portanto, retomá-la infinitamente e, a cada vez, estabelecer interessadamente percursos diferentes. A história narrada nestas páginas é, então, apenas uma dentre tantas outras possíveis

É bem verdade que esta relativização não me exime de nenhuma responsabilidade sobre as coisas que aqui foram ditas. Eu as assumo integralmente, neste momento, juntamente com a dificuldade e o prazer de escrevê-las. Contudo, tal relativização me dá uma garantia necessária: a de que não produzi “a verdade” sobre os acontecimentos narrados. E isto não é uma justificativa para o que pensei ou deixei de pensar sobre eles. .

As problematizações a que submeti esses acontecimentos, tomados como campo de pesquisa, traduziram minha obstinação em desprender-me do que já se pensava sobre eles, numa busca de pensar diferentemente. E essa curiosa obstinação não diz respeito àquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo, desvestir-se, arriscar-se e deixar-se levar. Como diz Foucault (1984), “de que valeria a obstinação do saber se ele

assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?” (p. 13).

Se perdi a mim mesma na viagem que empreendi, foi porque saí dela diferente, outra. Minha pretensão não foi, portanto, a de legitimar o que já sabia, mas a de expor-me ao estranho, a esse estranhamento que põe em risco e renova o pensamento das coisas, na medida mesma em que o recria e reinventa. Perigoso? Sem dúvida nenhuma: pensar é perigoso!... Mas que outra coisa nos resta senão pensar sem ancoragens?

Como diz Foucault (1984), “a viagem rejuvenesce as coisas e envelhece a relação consigo” (p. 15).

## REFERÊNCIAS

AMORIN, Celso. O Brasil e o renascimento Africano. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. A3, 01 jun. 2003. Caderno Debates Tendências/Debates.

AVANCINI, Marta. Formação de professor no país é uma das piores. **Estado de São Paulo**, 19/07/2001. São Paulo/SP. Disponível em: <[www5.estado.com.br/editorias/2001/07/19/ger014.html](http://www5.estado.com.br/editorias/2001/07/19/ger014.html)>. Acesso em: 2 jul. 2003.

BENJAMIN, César. Racismo Não. **Revista Caros Amigos**, São Paulo: Casa Amarela, ano VI, n. 66, p. 21, set. 2002a.

\_\_\_\_\_. Tortuosos Caminhos. **Revista Caros Amigos**, São Paulo: Casa Amarela, ano VI, n. 63, p. 13, jun. 2002b.

BLAJBERG, Jennifer Dunjwa. O Legado do Apartheid Formal e os Desafios Enfrentados na Reconstrução e Desenvolvimento da África do Sul -1994-1995. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Estação Ciência, 1996. p. 17-27.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 1989.

\_\_\_\_\_. **Lei Afonso Arinos** (Nº 1.390, de 3 de julho de 1951. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/racismo.htm#LEI%20AFONSO%20ARINOS%20-%20Nº%201.390%20/03.07.1951>>. Acesso em: 2 jun. 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.716**, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/racismo.htm#LEI%20Nº%207.716/89>>. Acesso em: 2 jul. 2003.

BRASIL. **Lei nº 7.437**, de 20 de dezembro de 1985. Inclui, entre as contravenções penais, a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951 - Lei Afonso Arinos. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/racismo.htm#LEI%20CÃO%20-%20Nº%207.437/20.12.1985>>. Acesso em: 12 jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez.1996. Seção I, p. 27834-27841.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais**. Brasília, [2003]. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>>. Acesso em: 14 jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética, v. 8. Brasília: 2001a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: história e geografia, v. 5. Brasília: 2001b.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução, v. 1. Brasília: 2001c.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual, v. 10. Brasília: 2001d.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: 1993.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: 2001e.

\_\_\_\_\_. **Secretaria Municipal da Cultura**. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros em Ação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/Pcn/detalhes.asp>>. Acesso em: 24 jun. 2003.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Ensinar a diferença** – PCNs prevêm discussão da pluralidade cultural brasileira – mas professores não sabem trata do tema. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/apresenta2.php?edicao=237&pag-od=15>> Acesso em: 14/06/2003.

COOL, César. Constructivismo y intervención educativa: como enseñar lo que se há de construir? **Proposta educativa**, Buenos Aires, n. 8, 1993, p. 48-57.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DESIGUALDADE entre preto e branco continua. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 3, 21 dez. 2002. Caderno Cotidiano.

DIARIO. **Página Inicial**. Disponível em: <[http://www.vermelho.org.br/diario/2002/0225/0225\\_\\_\\_cotas.asp](http://www.vermelho.org.br/diario/2002/0225/0225___cotas.asp)>. Acesso: em 01/09/2003.

DOSSIÊ: parâmetros curriculares nacionais: documento 1: parecer da Faculdade de Educação da UFRGS. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 229-241, jan./jun.1996.

DREYFUS, L. Hubert. RABINOW, Paul. O sujeito e o poder. In \_\_\_\_\_. **Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FONSECA, Marcus Vinicius da. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius da et al. (Org.). **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Ação Educativa /ANPED, 2001. p. 11-36.

FREIRE, Nilcéa. Feriu a autonomia universitária. **O Globo**, Rio de Janeiro, Entrevista a Ediane Merollan em 25 fev. 2003. Disponível em: <[http://www.vermelho.org.br/diario/2003/0225/0225\\_cotas.asp](http://www.vermelho.org.br/diario/2003/0225/0225_cotas.asp)>. Acesso em: 01/09/2003.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos II**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_. **Dossiê**. Rio de Janeiro: Livraria Taurus Editora, 1984a.

\_\_\_\_\_. Genealogia e poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979a. p. 167-177.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade – o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984b.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979b.



FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979c. p. 179-191.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GARCÍA, Ramón. A propósito do outro: a loucura. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de. **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 24-46.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio; KENSKI, Rafael. Vencendo na raça. **Revista Super Interessante**, São Paulo: Abril, n. 187, p. 42-50, abr., 2003.

GUSMÃO, Sérgio Buarque de. **Nem branco nem preto**. Disponível em: <<http://sites.uol.com.br/sérgiobg/pardos.html>> Acesso em: 21 de agosto de 2002.

IBGE. **Sistema IBGE de Recuperação Automática**: SIDRA. Disponível em: <[www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protab.asp](http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protab.asp)> Acesso em: 21 ago. de 2002.

KAPPEL, Dolores. Desigualdade entre preto e branco continua. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. C3, 21 dez. 2002. Caderno Tendências/Debates.

KENSKI, Rafael. Vencendo na raça. **Revista Super Interessante**, São Paulo: Abril, n. 187, p. 42-50, abr. 2003.

KRACZYK, Nora. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n.19, p. 43-46, jan./abr. 2002.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura e educação. In: PAIVA, Aparecida; EVANGELISTA, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Org.). **No fim do século: a diversidade - o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 9-36.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação: entrevista concedida a Alfredo Veiga-Neto. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 133-161.

\_\_\_\_\_. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LEVINAS, Emanuel. **Entre nós: ensaios sobre alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LYRA, Maria de Lourdes Viana. Os partidos políticos e a abolição. In: WEHLING, Arno (Coord.). **A abolição do cativeiro: os grupos dominantes**. Rio de Janeiro: O Instituto (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), 1988. p. 47-72.

MARTINS, José de Souza. **Cotas para negros na universidade**. Disponível em: <[http://www.politicasdacor.net/boletim/noticias/Cota%20para%20negros %20na%20 universidade.doc](http://www.politicasdacor.net/boletim/noticias/Cota%20para%20negros%20na%20universidade.doc)> Acesso em: 30 maio 2003.

MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, Raça e Nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP & A , 1998. p. 69-83.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Estação Ciência, 1996. p. 79-94.

PAIM, Paulo. **A vitória contra o preconceito**. Brasília: Senado Federal, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Carta às Secretarias de Educação**. Brasília: Senado Federal, 30 jul. 2003b.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da igualdade racial**. Brasília: Senado Federal, 2003c.

PENA, Sérgio Danilo. Os múltiplos significados da palavra raça. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 21 dez. 2002. Opinião - Caderno 3, Tendências/Debates.

PENA, Sérgio Danilo; KENSKI, Rafael. Vencendo na raça. **Super Interessante**, São Paulo: Abril, n. 187, p.42-50, abr. 2003.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade: Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

RABINOW, Paul. **Antropologia da razão**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1999.

PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO, justiça e mulheres são espinha dorsal do NEN. **Jornal Educa - Ação Afro**, NEN - Núcleo de Estudos Negros, Florianópolis, ano IV , n. 13, p. 2, dez. 2001.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIO GRANDE DO SUL. Assembléia Legislativa. Comissão de Cidadania e Direitos Humanos. **Relatório Azul: Garantias e Violações dos Direitos Humanos: 1999/2000**. Porto Alegre: Assembléia Legislativa, 2000.

SANCHES, Marcos Guimarães. Abolição e forças produtivas. O comportamento das elites: preferência ou necessidade? In: WEHLING, Arno (Coord.). **A abolição do cativoiro: os grupos dominantes**. Rio de Janeiro: O Instituto (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), 1988. p. 147-149.

SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil**. A trilha do círculo vicioso. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

SARDAR, Zia; NANDY, Ashis; DAVIES, Win Merryl. **Manifesto sobre o Racismo Ocidental: Bárbaros são os outros**. Lisboa: Edições Dinossauro, 1996.

SILVA JÚNIOR, Hélio. Preto é cor, negro é raça. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. A3, 21 dez. 2002. Caderno Tendências/Debates – Opinião.

SILVA, Antônio Carlos Arruda da. Questões legais e racismo na história do Brasil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Estação Ciência, 1996. p. 35-44.

SILVA, Maria José Lopes. O conceito da pluralidade cultural nos novos parâmetros curriculares do MEC. **Jornal Educa-Ação**, Afro NEN - Núcleo de Estudos Negros, Florianópolis, ano II, n. 8, p. 4-5, ago./out. 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados na normalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 16-28, jul./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. **Y si el otro no estuviera ahí?: para una pedagogia (improbable de la diferencia)**. Buenos Aires: Miño y Dávila editors, 2002.

SKLIAR, Carlos; DUSCHATZKY, Silvia. Os nomes dos outros: Reflexões sobre os diversos usos escolares da diversidade. **Educação e Realidade**, Porto alegre, v. 25, p.165-177, jul./dez. 2000.

SOUZA, Paulo Renato. Desigualdade entre preto e branco continua. **Folha de São Paulo**, p. C3, 21 dez. 2002.

TEODORO, Maria de Lourdes. Elementos básicos das políticas de combate ao racismo brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Estação Ciência, 1996. p. 95-111.

TÓFOLI, Daniela. Brasil Investe em Educação. Mas não muito bem. **Jornal da Tarde**, 19/07/2001. São Paulo/SP. Disponível em: <[www.jt.estadao.com.br/editorias/2001/07/19/ger039.html](http://www.jt.estadao.com.br/editorias/2001/07/19/ger039.html)> . Acesso em: 2 jul. 2003.

VALENTE, Ana Lúcia. Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n. 19, p. 76-86, jan./abr. 2002.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Brasília: UNB, 1998.

VILELA, Eugénia. Corpos inabitáveis: errância, filosofia e memória. Universidade do Porto. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 233-253.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, p. 207-226, jul./dez. 1995.