

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

QUANDO A CULTURA DO ALUNO ENTRA NA ESCOLA
NOTAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INTERCULTURAL

por
IRENE ROCHA KALIL

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARIA DE LOURDES RANGEL TURA

2008

**QUANDO A CULTURA DO ALUNO ENTRA NA ESCOLA
NOTAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INTERCULTURAL**

**por
IRENE ROCHA KALIL**

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARIA DE LOURDES RANGEL TURA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação
em Educação da Universidade do Estado do Rio de
Janeiro como requisito parcial para a obtenção de
Grau de Mestre em Educação.

**RIO DE JANEIRO
2008**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação “*Quando a cultura do aluno entra na escola – Notas sobre a construção de um currículo intercultural*”

Elaborada por Irene Rocha Kalil

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 17 de julho de 2008

Orientador(a) da Dissertação
Prof^ª. Dr^ª. Maria de Lourdes Rangel Tura

Prof^ª. Dr^ª. Alice Ribeiro Casimiro Lopes

Prof^ª. Dr^ª. Vera Maria Ferrão Candau

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Fernando, meu amor, que debateu comigo as questões deste trabalho, acrescentando a ele detalhes fundamentais.

A João, que ainda nem chegou e já transformou a minha vida.

A minha família – Paulo, Lucy, Diogo, Maria, D.D., Geu, Jomes, Bruce... – que, apesar de fisicamente distante, esteve sempre presente e solidária nos momentos de extrema angústia ou de sublime felicidade.

Aos Oliveira, que me acolheram, aqui no Rio, com o típico calor de uma família nordestina.

A Maria de Lourdes Rangel Tura, que acreditou na minha vontade de conhecer, possibilitando a realização deste trabalho.

À Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e aos diretores, professores e alunos do Colégio Estadual Brasil, com os quais tive o prazer de conviver ao longo do ano de 2007.

A todos os amigos e colegas que, de alguma maneira, contribuíram para que eu alçasse este vôo e escrevesse mais uma frase sem ponto final

RESUMO

Esta dissertação se propõe a investigar de que maneira(s) a escola tem se relacionado com a questão da diferença cultural em nossos dias. O processo de massificação da escolarização no Ocidente, iniciado no século XVIII, tinha como objetivo a preparação dos indivíduos para exercerem a posição de cidadãos civilizados na sociedade moderna. Este trabalho procura, então, observar quais as transformações sofridas pelo currículo e pela cultura escolar como um todo a partir da entrada, na escola, de um contingente populacional antes apartado das salas de aula: idosos, pobres, índios, negros, mulheres e outros grupos socialmente marginalizados. Para isto, conta com o substrato teórico produzido, sobretudo, pelos Estudos Culturais. Na tentativa de pensar a construção de um currículo intercultural, adaptado à nossa realidade nacional, esta pesquisa avalia os ecos do movimento denominado de *multiculturalismo* na escola e lança mais um olhar sobre a polêmica questão das ações afirmativas de cunho étnico-racial no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Estudos Culturais, currículo, diferenças, interculturalidade, ações afirmativas.

ABSTRACT

WHEN THE STUDENT'S CULTURE JOINS THE SCHOOL: NOTES ON CONSTRUCTING AN INTERCULTURAL CURRICULUM

This dissertation proposes to investigate how the school has been coping with the issue of cultural difference nowadays. The purpose of the process of massification of schooling in the West, begun in the 18th century, was to prepare individuals for being civilized citizens in a modern society. This study examines which transformations have affected the curriculum and school culture as a whole, as from the entry into the school of a contingent of persons earlier excluded from classrooms: the elderly, the poor, indigenous and black persons, women and other socially marginalized groups. For that purpose, it has a theoretical substrate produced, especially, by Cultural Studies. While considering the construction of an intercultural curriculum adapted to our national reality, this research evaluates the echoes of the movement called *multiculturalism* in the school and looks again at the polemical issue of affirmative actions of an ethnic-racial nature in the Brazilian context.

Key words: Cultural studies, curriculum, differences, interculturality, affirmative actions.

SUMÁRIO

Introdução	p. 8
Capítulo I – Uma estranha no ninho	p. 14
Capítulo II – Multiculturalismo(s): a escola e o currículo em transformação	p. 26
Capítulo III – Questões para um currículo intercultural	p. 56
Capítulo IV – Lei 10.639: a caminho de um currículo intercultural?	p. 69
Conclusões	p. 93
Referências bibliográficas	p. 105
Anexos	p. 113

INTRODUÇÃO

A minha história com a Educação começou quando trabalhava como jornalista na MultiRio – Empresa Municipal de Multimeios da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Eu era responsável pela pauta¹ do programa de TV *Nós da Escola*, o que quer dizer que, diariamente, tinha contato com diretores, coordenadores pedagógicos e professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino para a prospecção de atividades, técnicas e alternativas pedagógicas diferentes e eficazes postas em prática nas escolas do município do Rio.

A rede é enorme. São mais de 1.000 escolas que se espalham desde a Zona Sul da cidade até localidades como Santa Cruz, que mais parece uma comunidade rural. Realidades comuns em muitos aspectos e radicalmente diferentes em tantos outros. Conheci, a partir daquele trabalho, professores que montavam orquestras de sopro em suas escolas e buscavam transmitir aos alunos, muitas vezes moradores de subúrbios ou favelas, um conhecimento tradicionalmente elitista, como a Música Erudita; que levavam meninos e meninas de pouco mais de oito anos à Academia Brasileira de Letras, para assistirem a leituras dramáticas de clássicos da nossa literatura; e que aproveitavam suas aulas para debater com os alunos a história e o valor cultural de manifestações “populares”, já incorporadas pela cultura de massa, como o funk e o rap, além de estimularem a produção técnica de letras e músicas que chegaram a ganhar concursos entre escolas.

Foi uma experiência nova e surpreendente pra mim. O que mais me impressionava era como a escola estava, aos poucos, transformando-se. Não restava a ela outra opção, já que o mundo em que vivemos se torna, rapidamente, globalizado, interativo, multicultural ou intercultural². E as questões foram surgindo daí: a cultura do aluno entrava, de fato, na escola? Produções culturais como o hip-hop, o funk, a capoeira, o jongo, eram bem-vindas no ambiente escolar? Que currículos eram esses, o prescrito e o praticado nas escolas? Eles tinham mudado desde que eu era estudante de “primeiro e segundo graus” ou continuavam

¹ A pauta, no jornalismo, é o “embrião” da matéria, a orientação que o repórter recebe sobre como e onde a matéria deve ser feita, qual o enfoque que terá e quem serão as fontes consultadas.

² Esta discussão será realizada nos capítulos II e III deste trabalho.

insistindo em ser eurocêntricos, colonizados, tão silenciosos em relação à nossa história e nossos conflitos enquanto povo? Eles procuravam, de alguma maneira, instrumentalizar os indivíduos, sobretudo os mais pobres, para o conhecimento e a crítica da sua realidade?

Enfim, eram muitas as interrogações. Interrogações que apenas o meu trabalho como jornalista do Nós da Escola não daria conta de responder. E daí surgiu a idéia de tentar a seleção para o mestrado em Educação. Pensando em trabalhar com as questões que envolviam a relação da escola com a memória, a cultura e a identidade das comunidades na qual estava inserida, comecei o meu caminho como aluna ouvinte na disciplina *Escola, Memória e Cultura Escrita*, ministrada pelos professores Ana Chrystina Mignot e Roberto Conduru, no período de 2005.2, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Durante a seleção para a UERJ, uma colega me emprestou o livro que seria de importância crucial para melhor definir a temática que gostaria de trabalhar no mestrado. Ele se chamava *O Fim da Educação – Redefinindo o valor da escola* (2002), cujo autor era o professor e teórico norte-americano Neil Postman. Em sua obra, Postman argumentava que a escolarização formal precisava, na contemporaneidade, de narrativas significativas que justificassem a sua existência, fortes o suficiente para convencer a sociedade da sua importância enquanto empreendimento. Uma das narrativas apontadas por Postman como dignas de manter de pé o projeto da escolarização era a “Lei da Diversidade”.

Diversidade não significa desintegração de padrões, não é um argumento contra os padrões, não conduz a um relativismo caótico, irresponsável. É um argumento em prol do crescimento e da maleabilidade dos padrões, crescimento que acontece ao longo do tempo e do espaço e cuja forma é dada pelas diferenças de sexo, religião e todas as outras categorias da humanidade. (Postman, 2000, p.81)

Postman falava de *diversidade*, considerando a existência, na sociedade norte-americana, de uma variedade de culturas que conviviam, muitas vezes compulsoriamente, dentro de uma estrutura denominada de educação pública. Essa espécie de multiculturalismo trazido por Postman tinha uma característica interessante, pois o autor

afirmava que “os defuntos varões brancos que nos deram nossas tradições religiosas, científicas e artísticas vieram de pelo menos trinta e sete diferentes culturas. Constituíram o grupo mais variado que se possa imaginar” (Idem, *ibidem*, p.166). Em outras palavras, o autor defendia que, mesmo a cultura dita branca, que constituiu a base da sociedade ocidental moderna, havia sido fruto de misturas, e não de uma única cultura pura, como muitos gostariam de supor.

Fiquei particularmente interessada na teorização de Postman sobre a “Lei da Diversidade” e dela me utilizei largamente até o primeiro semestre de 2006, quando comecei a problematizar a validade de uma narrativa como esta para a realidade brasileira, uma sociedade eminentemente *híbrida*. Kamel (2006), por exemplo, enfatizou as considerações de Gilberto Freyre, em *Casa grande e senzala*³, sobre a formação populacional do Brasil: “o que ele via como realidade era a mestiçagem e não o convívio sem conflito entre raças estanques” (Kamel, 2006, p.18).

Caminhando entre os muitos questionamentos, segui procurando autores que me elucidassem a relação entre a escola e a(s) cultura(s) na atualidade brasileira. Queria entender como o currículo era formulado, que questões estavam postas a este conhecimento instituído, de que forma os alunos das classes sociais mais populares – aqueles que não fazem parte do grupo dos “herdeiros”⁴ (Bourdieu, 1999) – sentiam-se na escola, considerando o caráter eminentemente monocultural da cultura escolar. Mas eu buscava desvendar, em primeiro lugar, o que era esse tal de *multiculturalismo*, tão falado e nem sempre bem compreendido, ponto inicial para o desenvolvimento deste trabalho.

Neste sentido, o *Multiculturalismo Crítico*, de McLaren (2000), as explicações de Hall (1997, 2001, 2003) e, ao mesmo tempo, as apropriações de Candau (2002, 2005, s/ data), Canen (2002) e outros autores brasileiros me auxiliaram a alcançar essa

³ O livro foi publicado, pela primeira vez, em 1933.

⁴ Os herdeiros, de acordo com o sociólogo francês, seriam as crianças pertencentes a classes mais favorecidas, que “não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhe possam dar. Elas herdaram também saberes (e um “savoir-faire”), gostos e um “bom gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais freqüentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom.” (Bourdieu, 1999, p.45).

compreensão. Transitando entre os multiculturalismos e a interculturalidade, conceito fundado sobre a idéia de *culturas híbridas*, traçada por García Canclini (2003a), ou de *tradução cultural*, delineada por Bhabha (1998), fui mais adiante e comecei a pensar sobre como as culturas eram tratadas na escola. Se, de fato, no caso brasileiro, deveríamos falar em culturas, no plural, ou em uma cultura mestiça, híbrida, ou mesmo se, em se tratando de cultura, haveria apenas uma única forma possível.

Procurei abordar, no primeiro capítulo desta pesquisa, a minha opção por desenvolver uma pesquisa de campo. *Uma estranha no ninho* trata da minha incursão por um universo que, a não ser pelo próprio em que fui eu mesma estudante de Ensino Fundamental e Médio – àquela época, ainda chamados de Primeiro e Segundo Graus – e pelas histórias que, ainda na MultiRio, ajudava a contar sobre experiências nas escolas do município do Rio, eu desconhecia. Era uma estrangeira tentando tatear um ambiente e uma cultura escolar dos quais eu estava, razoavelmente, distante. Nesse momento do trabalho, procuro contextualizar a escola, partilhando um pouco do seu entorno, da sua dinâmica interna e de seus professores e alunos, além de descrever a metodologia de pesquisa utilizada e relatar a importância da ida a campo para uma melhor compreensão do meu tema.

No segundo capítulo, *Multiculturalismo(s): a escola e o currículo em transformação*, tentei concentrar a minha atenção sobre as transformações sofridas, mais ou menos recentemente, pela escola e pela cultura escolar como um todo. Pensando junto a autores como Bourdieu (1999), Apple (2006), Petitat (1994), Popkewitz (2000) e Silva (2005), busquei tratar das questões relacionadas ao histórico tradicionalmente reprodutor da instituição escolar. Estabeleci, assim, um breve panorama sobre o ensino formal como meio de diferenciação social das elites, o processo de massificação da escolarização, a escola como instrumento de reprodução da ordem social, e a importância da problematização do currículo, ou seja, da relativização de uma suposta universalidade do conhecimento transmitido por meio da instituição escolar. No momento seguinte, tentei discutir as transformações que a escola sofreu, sobretudo na última metade do século XX, transformações estas que resultaram, de acordo com autores como Sacristán (1999), de uma

mudança radical na acepção de cultura cunhada pela Modernidade. Além de Sacristán, Hall (1997, 2003), McLaren (op. cit.), Apple (op. cit.), Lopes (2006), Silva (op. cit.), Candau (2002, 2005, 2006), Machado (2002), Skliar (2002) e García Canclini (2003a, 2003b, 2005) foram autores que contribuíram para a discussão sobre as diversas vertentes do multiculturalismo, suas influências no currículo e a polêmica questão do currículo comum à luz de uma nova visão acerca do universal na escola.

Em *Questões para um currículo intercultural*, meu terceiro capítulo, procurei, para início de conversa, apresentar uma introdução ao conceito de interculturalidade, baseada nos trabalhos de Canclini e Bhabha, para, em seguida, discutir as questões envolvidas na incorporação da idéia de interculturalidade no debate sobre currículo e na formulação de currículos propriamente dita. Neste tópico, cerquei-me de vários autores, desde Apple (2006) e Skliar (2002), um tratando da realidade norte-americana, outro, trazendo referências do contexto latino-americano, mais próximo ao nosso, até pesquisadoras brasileiras que vêm se dedicando a este tema, como Canen (2002) e Candau (2002, 2005, 2007).

No último capítulo, *Lei 10.639: a caminho de um currículo intercultural?*, busco aprofundar a discussão sobre as ações afirmativas no contexto brasileiro. Fruto, inicialmente, de um artigo que escrevi para a disciplina *Consolidação Temática*⁵, a discussão a respeito das indagações que envolvem a implantação da Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras no currículo dos níveis Médio e Fundamental, tomou corpo e cresceu dentro da minha pesquisa.

No capítulo em questão, procurei tratar da relação entre a escola e as culturas consideradas populares ou à margem da cultura de elite, discutir a concepção das ações afirmativas no cenário brasileiro, além de descrever as circunstâncias de formulação da Lei 10.639 e seu caráter de demanda social. Para isto, tentei contemplar a pesquisa dos propósitos da lei e das orientações para sua implementação contidas nas *Diretrizes*

⁵ Ministrada pela professora Raquel Barreto e por Maria de Lourdes Tura, minha orientadora, e cursada por mim em 2006.2.

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004. O capítulo aborda, ainda, a importância da formação do professor no resultado pleno das intenções da lei, discute o perigo iminente de assimilação que advém das ações afirmativas, e, o que talvez seja o ponto menos consensual, propõe uma crítica ao fortalecimento de uma identidade hifenizada em nosso país, na figura dos afro-brasileiros, em um diálogo com o jornalista e sociólogo Ali Kamel (2006) e com o antropólogo Livio Sansone (2007), entre outros teóricos.

As minhas *Conclusões* se revelam, na verdade, considerações sem ponto final. Mais do que responder a perguntas ou arriscar assertivas, a intenção é propor questionamentos, em especial, acerca de dois pontos. O primeiro engloba a Lei 10.639 e as ações afirmativas de modo geral: busco interrogar, com o auxílio das falas dos professores entrevistados ao longo da pesquisa, das críticas empreendidas por Kamel (op. cit.) e das reflexões de Sansone (op. cit.) a respeito da efetividade da “discriminação positiva” no contexto brasileiro, o seu papel na trajetória em busca de um currículo, uma escola e, em última instância, uma sociedade intercultural. O segundo trata do papel da escola hoje, pensando junto às angústias dos professores entrevistados na pesquisa e tomando como base os autores que discutem a questão da(s) cultura(s) na escola.

Se, em nenhum momento, fui capaz de sentir a tranquilidade de responder com certeza as minhas questões, pude, ao menos, no decorrer dos dois últimos anos de leitura, escrita, diálogos, tentativas, incentivos e críticas, provar o gosto agridoce de pensar. Espero, sem qualquer presunção, que consiga, ao longo destas páginas, proporcionar ao leitor essa mesma possibilidade transformadora.

CAPÍTULO I

UMA ESTRANHA NO NINHO

Eu era uma jornalista pensando sobre Educação. Sentia uma profunda necessidade de conhecer melhor o universo concreto do qual estava falando e aprendendo a teorizar. Era o mínimo que poderia fazer já que a minha intenção era falar dos limites e potencialidades de um currículo intercultural. Mas confesso que um certo medo tomava conta de mim quando imaginava que teria de lidar com os sujeitos da escola: o medo do *diferente*.

No dia 06 de março de 2007, fiz o primeiro contato com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEE). Surpreendentemente para mim, as “professoras” me receberam muito bem e informaram, com presteza, o trâmite habitual para desenvolver uma pesquisa acadêmica em escolas da rede. Uma semana depois, lá estava eu com a declaração do Proped (Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ) em mãos, atestando que era aluna regularmente matriculada no Mestrado da instituição, e um pedido à SEE para ter acesso a duas escolas, ambas situadas no mesmo bairro, quase uma “cidade” dentro da Zona Sul do Rio de Janeiro.

A opção pela escola pública deveu-se ao fato de ser ela o foco primordial das políticas públicas educacionais, apresentando-se como *locus* privilegiado onde as novas alternativas pedagógicas e propostas curriculares são testadas. Desde o princípio, eu sabia do meu desejo de conhecer um pouco mais a situação da educação pública numa grande cidade brasileira, reconhecendo todas as possíveis contradições e a provável complexidade que encontraria ali. A decisão por escolas do Ensino Médio da rede estadual de ensino não foi tão voluntária quanto a primeira. Dedicada às atividades profissionais durante o dia, restava-me o turno da noite para a pesquisa de campo, o que restringiu, em grande medida, minhas possibilidades de escolha.

No entanto, trabalhar com o Ensino Médio mostrou-se mais rico e interessante do que eu imaginava, fundamentalmente por dois motivos. Em primeiro lugar, porque os professores aparentavam ter maior consciência do seu papel no destino intelectual e

profissional daqueles alunos, que se encontravam já na reta final da educação básica. Em segundo, porque, exatamente por estarem a um passo de sair da escola e “optar” pelo vestibular ou por interromper os estudos e dedicar-se ao trabalho ou a outras atividades, os alunos deparavam-se com uma questão polêmica no que tange à relação entre educação e culturas: as cotas para negros em universidades públicas.

Um mês depois da entrega do pedido à SEE, obtive a autorização formal da Secretaria para a minha pesquisa. Logo em seguida, no dia 17 de abril, liguei para uma das escolas com o objetivo de estabelecer uma primeira conversa com a Direção, que, mais uma vez, para a minha surpresa, foi solícita e amigável ante o meu pleito: observar a escola, sua dinâmica, conversar com professores, assistir às aulas, enfim, inserir-me naquele cotidiano particular. Marquei com a Diretora uma visita para a terça-feira seguinte, dia 24, às 19h, horário no qual se estaria iniciando o terceiro turno da escola, no caso, o turno da noite.

Tinha em mente que a minha pesquisa teria como base teórico-metodológica a abordagem etnográfica em educação, assim como definida por André (1995), admitindo que

a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. (André, 1995, p.37).

Os dados produzidos no diálogo com os atores da escola não tinham a pretensão de verdade ou de completude; e as conclusões, ao final de um dia de trabalho ou de toda a experiência do campo, reconheceriam seu *status* de *uma* interpretação possível, não pretendendo, como escreve André, “fazer ‘grandes’ generalizações.” (Idem, ibidem, p.37)

Quando cheguei à escola, que apelidei de Colégio Estadual Brasil, no dia e hora marcados, a Diretora, Profa. Maria⁶, recebeu-me em sua sala e conversamos, com relativa privacidade, sobre os objetivos da minha pesquisa. Entre a entrada de um ou outro aluno que pedia informações sobre professores, aulas, provas e notas, ela me falou um pouco a

⁶ Os nomes da escola, dos professores e demais personagens adotados ao longo do texto são fictícios a fim de preservar o anonimato dos que participaram desta pesquisa.

respeito da estrutura e da dinâmica da escola. Disse que havia muitos alunos que se matriculavam no início do ano apenas para conseguir o Riocard, um cartão que garantia passagens gratuitas nos veículos de transporte público da cidade, e depois deixavam de freqüentar as aulas. Sobre o perfil dos discentes da escola, a Diretora me contou que a maioria dos que estavam matriculados à noite trabalhava, mas que esta característica vinha se modificando nos últimos quatro anos. Além disso, disse que os alunos variavam, sobretudo, entre aqueles que eram moradores do bairro e os que se dirigiam para lá em decorrência das necessidades de trabalho.

A nossa conversa foi interrompida pela chegada do Prof. Orlando, Diretor-Adjunto do turno da noite, um senhor muito simpático a quem ela me apresentou. Com ele consegui, naquele mesmo dia, os horários de aula das disciplinas que mais interessavam à pesquisa. Pretendia conversar com professores das chamadas Ciências Humanas por acreditar que os conteúdos e discussões propostos por essas disciplinas aproximavam-se mais intimamente da questão que eu me propunha a trabalhar. Ele me passou, ainda, os horários da Coordenadora Pedagógica e dos responsáveis pela Secretaria da escola, por meio de quem eu poderia ter acesso às fichas dos alunos para tentar traçar um perfil mais abrangente, baseado em critérios como *gênero, faixa etária, moradia, local de nascimento* e outros.

O Prof. Orlando me forneceu também algumas informações que davam uma noção do funcionamento frenético da escola: somente no Ensino Médio noturno, que englobava as três séries (1º, 2º e 3º anos), havia cerca de 13 turmas, cada uma delas com uma média de 40 alunos inscritos. Ou seja: mesmo no horário das 18h30 às 22h40, era um entra e sai de alunos e professores que fazia daquele lugar uma eterna correria.

A partir desse dia, decidi que me concentraria naquela escola, desistindo de observar dois universos ao mesmo tempo, que era a minha idéia inicial. Perdi também um pouco do medo da escola. Era sempre estranho quando a Diretora, o Diretor-Adjunto, os próprios professores ou os alunos me chamavam de “professora”. Eu me via como uma impostora e me sentia na obrigação de explicar: não sou bem uma professora, sou uma jornalista que faz mestrado em educação... Mas acredito que, para eles, aquele detalhe não

fazia grande diferença, pois, no fim das contas, eu era mesmo uma estranha no ninho, e eles até que lidaram bastante bem com o *diferente*.

A porta da rua

Do lado de fora da escola, eu procurava observar tudo com olhos rápidos e atentos. O cenário era absolutamente comum: quase todos adolescentes; adolescentes comuns vestindo jeans e camisetas, portando mochilas, mp3 *players* e celulares da moda, com câmeras embutidas. Eles – e elas – conversavam, animados(as), em grupos, emitindo opiniões em tom enfático. Um grupinho que poderia ser identificado como “grunge”⁷ discutia um assunto que deixaria o pensador Umberto Eco satisfeito: os signos e símbolos que nos permitem identificar quem é ou não roqueiro em nosso entorno. Semiótica pura traduzida por meninos e meninas no auge da puberdade, interessados em definir identidades.

Dois garotos, um fenotipicamente branco e outro, negro, brincavam de brigar em frente à escola, colocando-se um contra o outro numa mistura de golpes de capoeira e artes marciais. Mas o que parecia um confronto se desdobrou num enlace carinhoso que se confundia com uma chave de pescoço. A dupla saiu andando abraçada pela rua, sorrindo de um jeito matreiro, e eu me perguntei: será que aqueles meninos, jovens do século XXI, viam a escola como um lugar pronto para recebê-los, eles e suas culturas, anseios e demandas? E será que o fato de os dois serem alunos de uma escola pública de algum modo os igualava, deixando em segundo plano, ou mesmo anulando, diferenças sociais, culturais, étnicas ou religiosas que, a princípio, os distinguiriam?

⁷**Grunge** (às vezes chamado de **Seattle Sound**, ou **Som de Seattle**) é um movimento de raízes da música independente, que se tornou comercialmente bem-sucedido, como sendo uma "ramificação" de [hardcore/punk](#), [heavy metal](#) e [rock alternativo](#) no final dos anos [1980](#) e começo da década de [1990](#). (...) Calça rasgada, jeito largado, camisas de flanela quadriculadas, all stars, era como se apresentavam os jovens no início da década de 90, sendo esta a imagem que até hoje associam ao movimento. (Fonte: Wikipédia, disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Grunge>. Acesso em 28/08/2007)

Alguns dias depois, numa conversa com a Profa. Tatiana, de Português⁸, ela me disse: *Eu acho, a escola ela é um mini-cosmos. Ela é, ela é um fragmento dessa realidade.* Mattos (2001), em consonância, escreveu que:

a investigadora ou investigador, utilizando uma teoria crítica aliada à abordagem etnográfica, procura identificar o significado nas relações sociais de classe, etnia, linguagem, gênero, e a cena imediata onde estas relações se manifestam. (...) A microanálise etnográfica leva em consideração não somente a comunicação ou interação imediata da cena, como também *a relação entre esta interação e o contexto social maior, a sociedade onde este contexto se insere.* (Mattos, 2001, p.3, grifo meu)

E, nesse fragmento de realidade, eu buscava respostas para questões que, sim, diziam respeito à escola, mas também ao contexto sócio-cultural do qual a nossa escola faz parte. Procurava observar relações – de poder, solidariedade, identificação, diferenciação – que pudessem existir tanto dentro quanto fora da escola.

A primeira entrevista

No dia 16 de maio, conheci, de passagem, o Prof. Marcelo, de História. Ele tinha cerca de quarenta, quarenta e poucos anos, e um aspecto de quem já estava há muito tempo em sala de aula. Possuía muitas certezas sobre a educação e confessava-se desgostoso com o rumo de algumas políticas educacionais recentes, como a *aprovação automática*, por exemplo. No início da nossa rápida conversa, o professor mostrou-se um tanto desconfiado do meu interesse em ouvir o que os docentes da escola tinham a dizer e assistir a algumas aulas. Tentei explicar a ele os objetivos e o tema da minha pesquisa, e a primeira pergunta que ele me fez foi: a respeito de que *cultura* eu estava falando? Era a cultura de alguns alunos que acreditavam que poderiam passar de ano sem estudar? Ou a cultura daqueles que se matriculavam apenas para ganhar o cartão de transporte e paravam de ir à escola?

Pergunta difícil a que me fez o Prof. Marcelo. Afinal, *cultura* é um dos termos mais polissêmicos da atualidade. Disse a ele que eu poderia tentar delimitar melhor o conceito de cultura com o qual estava trabalhando numa conversa posterior, mais tranqüila, na qual eu

⁸ Conversa gravada em 06.06.2007.

pudesse estar munida de um gravador que registrasse com maior precisão as suas palavras. Ele aceitou a proposta.

Nós nos encontramos novamente no dia 22, às 17h30. Era uma terça-feira, e jantei com o Prof. Marcelo no refeitório da escola. Enquanto eu mordida uma maçã, ele comia um prato de arroz, carne, legumes e me contava um pouco de suas próprias impressões como professor. Numa mesa entre muitas, todas elas repletas de alunos do turno da noite, que jantavam antes de entrar em sala, ele me falou das suas dificuldades em trabalhar determinados conteúdos com as turmas, mesmo as do último ano do Ensino Médio, pelo fato de muitos alunos não saberem ler com propriedade. Também foi possível perceber, por meio de críticas feitas por ele durante a nossa conversa, as discordâncias do Prof. Marcelo em relação à metodologia às estratégias adotadas por outros professores de História da escola.

Como até o dia marcado para a realização da minha primeira “entrevista oficial” eu já havia feito contato com alguns professores, inclusive conversado demoradamente com um ou outro, pude me deparar com um dado que foi, provavelmente, a primeira impressão significativa produzida em campo: a de que, de um modo geral, os professores mais jovens – e com menos tempo de magistério – faziam, mais abertamente, críticas aos currículos praticados na escola.

Enquanto os mais antigos, como o Prof. Marcelo, focavam muito as suas reclamações no nível dos alunos, seu despreparo funcional, descompromisso com os estudos e falta de respeito para com a figura do professor, os mais novos, como o Prof. Eduardo, de Geografia, questionavam o caráter eurocêntrico dos conteúdos, criticavam a forma como foi construída a Lei 10.639⁹ e tratavam da distância existente entre a teoria que se produz na universidade e as soluções práticas encontradas para dar conta da realidade da escola pública.

⁹Segundo o Prof. Eduardo, em conversa no dia 21.05.2007, a Lei 10.639 seria, inicialmente, uma tentativa de adequação curricular de cima para baixo, sem a construção de um novo pensamento acerca do tema. A Lei 10.639, de 2003, institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos do Ensino Fundamental e Médio de estabelecimentos oficiais e particulares.

Roteiros, assim mesmo, no plural

Realizei a observação do dia-a-dia escolar e das relações cotidianas entre os seus sujeitos a fim de perceber como a cultura do aluno entrava na escola, os preconceitos que permeavam a cultura escolar e como era vista e trabalhada a Lei 10.639, um dos focos deste trabalho. Seguindo o propósito do meu trabalho, que focava sua atenção na relação entre a escola e as culturas, resolvi direcionar minhas indagações à grande área das Ciências Humanas e Sociais no currículo escolar. Desta forma, entrevistei cinco professores, selecionados de acordo com a sua disponibilidade, interesse e a disciplina que ministravam: dois de Geografia; dois de História; e uma de Português.

As entrevistas foram gravadas em fitas cassetes e transcritas logo após a sua realização. Não defini um roteiro unificado de perguntas a ser aplicado a todos os professores. Carregava comigo questões sobre as quais achava fundamental falar e, a partir delas, conduzi cada entrevista. Fui também conduzida pelos meus interlocutores, que, em sua singularidade, permitiram-me reter, de cada conversa, o que tinha de mais precioso para o propósito da pesquisa e também aquilo que a tornava parte de um todo maior – a visão dos docentes da escola em relação ao meu tema.

As conversas com os professores fluíram de forma tranqüila e espontânea. Acredito que a minha opção pelo que Zago (2003) chamou de *entrevista compreensiva* foi fundamental para “permitir a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas” (Zago, 2003, p.295). Sem dúvida, as falas dos entrevistados me ajudaram no processo de, aos poucos, desenrolar fio por fio o novelo das minhas questões em relação à construção de uma cultura escolar mais ou menos aberta a influências externas à escola, de um currículo mais ou menos democrático, que propicie a participação ativa dos vários segmentos da sociedade na elaboração de um conhecimento compartilhado, significativo para todos eles. Esse “estar dentro da escola” revelou-se ainda mais útil e transformador do que eu imaginava.

Citando Kaufmann, Zago (op. cit.) afirma que “a entrevista compreensiva ‘inverte as fases da construção do objeto: a pesquisa de campo não é mais uma instância de verificação de uma problemática preestabelecida mas o ponto de partida desta problematização’” (Idem, ibidem, p.296). E, seguramente, foi nos contatos que fiz com professores, alunos, diretores e no dia-a-dia daquele universo que pude tornar o meu trabalho mais concreto, tanto do ponto de vista dos meus questionamentos quanto das assertivas que, ao longo destas linhas, arrisquei fazer.

Da porta para dentro

No decorrer da pesquisa, o contato mais próximo que pude estabelecer com os alunos foi por meio das aulas a que assisti e, sobretudo, das suas aparições, sempre apressadas, no balcão da Secretaria, buscando obter declarações da escola, normalmente para apresentar no local de trabalho. Alguns, inclusive, deixavam claro que, embora não estivessem mais matriculados, ou estivessem matriculados, mas não frequentassem mais as aulas, precisavam de um documento da escola para garantir o seu ingresso ou permanência no mercado de trabalho.

O Prof. Rogério, que cuidava da Secretaria à noite, não parava um único momento, atendendo às solicitações dos alunos. Volta e meia, aparecia Amália, uma senhora muito simpática, fanfarrona, que puxava conversa sobre os mais diversos assuntos. Um dia, conversamos a respeito das dificuldades de morar “no morro”. Ela me contou que, mesmo não morando exatamente na favela, ouvia toda a movimentação dos policiais adentrando com truculência as “comunidades”. O Prof. Rogério também comentou que, algumas décadas antes, ele mesmo residia numa favela, mas que, naquele tempo, era tranquilo viver ali. O professor disse que, anos atrás, havia se mudado para Copacabana, nas proximidades da escola, mas, ainda assim, afirmou sair muito pouco por medo da violência.

Dediquei alguns dias à coleta dos dados quantitativos referentes aos alunos das turmas noturnas¹⁰, sendo esta a forma possível de conhecê-los melhor. De primeiro ano, eram seis turmas; esse número diminuía um pouco no segundo ano, passando para quatro. No terceiro ano, o número de turmas era ainda menor: três. Imagino que para professores, exímios conhecedores da realidade educacional brasileira, não seja surpresa o fato de muitos alunos não conseguirem sair da primeira série do Ensino Médio. Eu, como pesquisadora não familiarizada, assustei-me com o índice de repetência entre os alunos matriculados naquela série: quase 46%¹¹. Isto sem mencionar que uma grande parcela deles estava repetindo o primeiro ano pela segunda ou terceira vez¹².

Tomando como material de análise os dados referentes às 6 turmas de 1º ano do Ensino Médio, período noturno, do Colégio Estadual Brasil, pude apurar que:

- Entre os 194 alunos matriculados, 101 eram mulheres (cerca de 52%) e 93, homens (cerca de 48%);
- 42,3% dos alunos matriculados tinham idade igual ou inferior a 18 anos; 41,2% tinham entre 19 e 30 anos¹³; 13,9% tinham entre 31 e 50 anos¹⁴; e 2,6% tinham idade igual ou superior a 51 anos.
- Cerca de 46% dos alunos matriculados eram repetentes, sendo que, entre eles, cerca de 58,4% eram homens e 41,6%, mulheres;
- 72,7% dos alunos declaravam morar na área que compreende a Zona Sul da cidade, abarcando as RAs IV (Botafogo), V (Copacabana) e VI (Lagoa); o restante dividia-se, predominantemente, entre as Zonas Norte e Oeste da cidade, e 3% moravam em municípios vizinhos, como Nova Iguaçu, Campo Grande, Belford Roxo e Duque de Caxias¹⁵.

¹⁰ As tabelas contendo os dados referentes às turmas de 1º ano do Ensino Médio noturno citados neste capítulo constam dos anexos.

¹¹ Considerei, no quesito “repetência”, apenas as fichas das quais constasse que o aluno já havia repetido aquela mesma série na escola estudada, o Colégio Estadual Brasil.

¹² Não registrei dados precisos a este respeito.

¹³ Considerei também os alunos que tinham idade igual a 19 ou 30 anos.

¹⁴ Considerei também os alunos que tinham idade igual a 31 ou 50 anos.

¹⁵ A classificação dos bairros por áreas da cidade foi realizada com base nas Regiões Administrativas (RAs) de acordo com dados do Armazém de Dados do Instituto Pereira Passos.

Apenas 11 alunos (cerca de 5,7%) declararam, em suas fichas, morar em favelas ou “comunidades”, como Rocinha, Chapéu Mangueira, Maré, Cantagalo, Pavão e Babilônia. No entanto, em conversas com o Prof. Rogério e por meio de consulta aos dados do IPP¹⁶, pude constatar que muitas das ruas citadas pelos alunos como estando localizadas “no asfalto”, sobretudo em Copacabana, pertenciam, na realidade, a um “morro” adjacente aos bairros. Além disso, a grande maioria daqueles cujo endereço residencial estava, de fato, localizado no bairro de Copacabana, acrescentava, ao lado do endereço, a palavra Portaria, o que indicava que, provavelmente, trabalhavam como porteiros ou zeladores no prédio em questão.

Dois outros elementos de interesse para a pesquisa também foram observados nos dados coletados: a naturalidade dos alunos – considerando a Unidade Federativa (UF) de nascimento – e a sua cor. Em se tratando da discussão acerca das diferenças na escola, acredito que estas, juntamente às variáveis de faixa etária, gênero e moradia, seriam as informações mais importantes a serem analisadas no corpo discente do Colégio Estadual Brasil.

A respeito da origem dos alunos no território nacional – que, como já citaram outros autores (Tura, 2000), atua na construção da identidade cultural dos alunos, imprimindo nela hábitos, valores e costumes particulares, eminentemente presentes em uma ou outra região do país -, pude perceber que uma parcela significativa dos que estavam matriculados nas séries noturnas do Ensino Médio, no Colégio Estadual Brasil, emigrara de outros estados brasileiros. Dos 194 alunos das 6 turmas de primeiro ano, 59 (cerca de 30%) eram de fora do Rio, sendo 41 (cerca de 69% dos imigrantes e 21% do total) oriundos de estados do Nordeste, 5 (8,5 % dos imigrantes e 2,6% do total) do Norte, 12 (20% dos imigrantes e 6% do total) de outros estados do Sudeste, e apenas 1 (1,6% dos imigrantes e 0,5% do total) de estados do Sul. Não constavam alunos do Centro-Oeste matriculados. Uma mistura e tanto

¹⁶ IPP é a sigla para Instituto Pereira Passos, autarquia vinculada à Secretaria Municipal de Urbanismo da Cidade do Rio de Janeiro “responsável pelo planejamento urbano, pela produção de informações gerenciais e cartográficas, pelo desenvolvimento de projetos estratégicos que subsidiam políticas setoriais e estudos socioeconômicos”. (Texto extraído do site do IPP, disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/ipp/>, acesso em 20/10/2007).

para uma escola que, por meio da fala de alguns professores, não apresentaria tantas diferenças.

A questão da cor impõe uma série de complicações à classificação e quantificação, além de ser muito mais delicada. Por isso mesmo, não me arrisquei a elaborar uma coluna nas tabelas com essa rubrica. Equipes de pesquisadores – como é o caso do IBGE – reúnem-se para fazer o Censo Populacional Brasileiro, e esses dados, produzidos por uma instituição reconhecidamente séria de pesquisa, não estão imunes a críticas e questionamentos. A classificação racial brasileira é, historicamente, bastante complexa e problemática, como discutirei ao longo deste trabalho e, de forma mais aprofundada, no Capítulo IV¹⁷.

No entanto, ainda que esses dados não tenham sido sistematizados em quadros ou tabelas passíveis de quantificação, não pude suprimir a observação a respeito da cor dos alunos do período da noite na escola estudada. Eram, em sua maioria esmagadora, negros ou mestiços. Mesmo admitindo que esses termos são passíveis de contestações e uma série de ressalvas, era impossível não notar, olhando para as fotos daquelas centenas de fichas, que, nas turmas noturnas, os alunos do Colégio Estadual Brasil eram, quase em sua totalidade, não-brancos. Ainda era possível perceber, por meio das fotografias 3X4 constantes das fichas, que havia um “embranquecimento” dos alunos à medida que se passava do 1º ao 3º ano, o que sugeria que os brancos ou pardos chegavam ao final do Ensino Médio com mais frequência do que os pretos¹⁸.

Entrar na escola real, concreta, com professores e alunos de carne e osso, foi um passo importantíssimo para potencializar a discussão a que me proponho neste trabalho. Ouso dizer, como forma de provocar o início do debate, que a proposta de uma educação

¹⁷ Como salienta o pesquisador Lívio Sansone (op. cit.), definir a cor dos indivíduos no Brasil é algo extremamente mais complicado do que, por exemplo, nos Estados Unidos. Enquanto lá as relações raciais são entendidas de forma bipolar, existindo apenas negros e brancos, os brasileiros, por sua vez, encontram uma série de nomenclaturas – e possíveis identidades – entre o NEGRO e o BRANCO, estabelecendo o que Sansone chamou de “*continuum* de cor” (p.13).

¹⁸ Uso aqui a denominação PRETOS para diferenciá-los dos BRANCOS E PARDOS, citados anteriormente. O que pretendo dizer é que, mesmo entre os NEGROS (PRETOS + PARDOS), os indivíduos mais claros, ou de traços menos negróides, apresentam maiores chances de concluir os estudos e de ascender socialmente.

intercultural, em se tratando da escola pública brasileira, no âmbito do Ensino Fundamental e Médio, não pode ser entendida, propriamente, como uma simples tentativa de incluir, no discurso e nos conteúdos escolares, as chamadas “minorias”¹⁹. E não apenas porque a perspectiva intercultural ambiciona ir muito além da mera incorporação de símbolos oriundos de variadas culturas – essencializadas – a um discurso único, pacificador das diferenças. Mas porque o que conhecemos, popularmente, como “minorias” – mulheres, negros, nordestinos, idosos etc. – são, na realidade, se não a maioria, uma parcela bastante significativa dos alunos nesses estabelecimentos de ensino.

Na última vez que fui à escola para observar as fichas dos alunos na Secretaria, o Prof. Rogério me perguntou se eu não gostaria de analisar também os dados referentes à evasão escolar ao longo do ano de 2007. Concordei com ele que esse componente seria interessante para o propósito da pesquisa, e fui às listagens dos alunos de cada turma no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. De fato, apenas nas turmas de primeiro ano, a evasão, até o final do mês de outubro, havia sido de quase 51%. No segundo e terceiro anos, a taxa de abandono da escola pelos alunos matriculados era um pouco menor, mas ainda podia ser considerada alarmante: cerca de 44,7% e 39,5%, respectivamente.

O Prof. Rogério observou que, em outras épocas, a evasão era maior no primeiro ano, e que poucos alunos deixavam de estudar quando chegavam à reta final do Ensino Médio. No entanto, frisou ele, nós estávamos presenciando uma calamidade, pois a taxa de abandono havia aumentado muito, inclusive no 3º ano, principalmente após a implantação do sistema de gratuidade de transporte para estudantes da rede pública de ensino. Indignado, o professor esbravejou, contando com o meu sorriso de solidariedade: “As autoridades governamentais ainda culpam a escola. A escola vai fazer o quê? Amarrar o aluno?”.

¹⁹ Sobretudo em grandes cidades, como o Rio de Janeiro, que terminam por se constituir em pólos atrativos para pessoas de todo o país, em especial das regiões mais pobres e carentes de serviços, oportunidades e postos de trabalho.

CAPÍTULO II
MULTICULTURALISMO(S):
A ESCOLA E O CURRÍCULO EM TRANSFORMAÇÃO

Durante a pesquisa de campo, realizada entre abril e outubro de 2007, pude perceber que os professores do Colégio Estadual Brasil tinham opiniões distintas em relação às mudanças sofridas pela instituição escolar, sobretudo nas últimas décadas, e salientavam diferentes aspectos provenientes de tais mudanças.

Você acha que a escola mudou, de alguma maneira, e se adequou a isso [à chegada das novas tecnologias, à convivência de pessoas de origens e opções muito diferentes]?

Olha, que a escola mudou, mudou. Que a escola se adaptou aos novos tempos eu tenho minhas dúvidas. Que a escola mudou é claro, patente, a escola hoje não tem nada a ver com a escola do meu tempo, entendeu como é que é? Eu às vezes até fico olhando, falo pô, no meu tempo, os professores às vezes falam, eu tinha que usar uniforme, tinha que ter isso, tinha que ter um certo rigor... E aí eu me pergunto a questão da mudança da escola. (Entrevista com o Prof. Pablo – Geografia – Colégio Estadual Brasil – 04/07/2007).

O que é que você vê como um desafio para ser professor hoje?

Tanta coisa. Assim, primeiro eu acho que a escola, ela, enquanto instituição, ela pouco se modificou e se adequou às necessidades contemporâneas. Então, assim, você tem que competir, entre aspas, com um monte de outros interesses que, absolutamente, ganham disparado no ranking dos alunos, que hoje o mundo tem um monte de outras coisas mais interessantes. Então, tem essa dificuldade, que não deve ser entendida, na minha opinião, como... Foi aquilo que eu falei com você... que aí tem um outro lado da história que é, não, a gente precisa modernizar a escola, precisa melhorar, precisa adequar, precisa atrair os alunos, aí abandona totalmente os conteúdos e tal. Eu não tenho a fórmula pra isso, mas eu acho que deve existir um meio termo pra fazer uma coisa mais atraente para os alunos mantendo a qualidade. A gente tem uma escola bem arcaica nesse sentido assim, aquele modelo das aulas expositivas, basicamente é isso, né? Você tem aquelas aulas expositivas, testes, provas, enfim...

(Entrevista com o Prof. José Carlos – História - Colégio Estadual Brasil – 11/06/2007).

No fundo eu acho que a escola é um negócio muito conservador de uma certa forma, muito conservador a escola. Tem uma ordem, disciplina e isso, esses alunos não estão querendo isso de repente.

(Entrevista com o Prof. Marcelo – História – Colégio Estadual Brasil – 23/05/2007)

As falas desses três professores trazem à tona o que talvez seja o maior paradoxo da instituição escolar: a escola, certamente, já não é mais a mesma da que existia há trinta ou cinquenta anos; no entanto, também não parece ter se adaptado satisfatoriamente às necessidades e demandas da sociedade contemporânea. Enquanto o Prof. Pablo, de Geografia, afirma que, em seu tempo de estudante, ele tinha de usar uniforme, havia um certo rigor que desapareceu nos dias de hoje, o Prof. Marcelo, de História, pondera que talvez sejam a ordem e a disciplina impostas pela escola que, ainda hoje, afastem os alunos dela.

Já no depoimento do Prof. José Carlos, de História, há uma crítica mais contundente à resistência da escola a mudanças, modificações radicais que se fazem necessárias para que ela, como instituição, acompanhe o ritmo de vida dos alunos e alunas – adolescentes, jovens, adultos e mesmo idosos – que enchem as grandes cidades e as salas de aula de todo o país. A prática de quem vivencia o cotidiano da rede pública de ensino da segunda maior metrópole brasileira aponta, no caso do Prof. José Carlos, para uma instituição escolar que ainda preserva grande parte de seu teor conservador, por meio de uma cultura e de uma dinâmica interna que se permitem poucas e acanhadas transformações. Na opinião do professor, a escola dificulta a sua posição no mundo contemporâneo, pois, impedindo as mudanças, aumenta o abismo entre o interesse que desperta nos/as alunos/as e o fascínio que outros elementos da vida atual exercem sobre eles/elas, como a televisão, a Internet, os jogos eletrônicos e todo o vasto mundo do entretenimento.

Pierre Bourdieu (1999), sociólogo francês que influenciou decisivamente o pensamento sobre educação no mundo ocidental, nomeou um de seus textos, escrito em

1966, de *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. Claramente, ele não se referia à dificuldade de adequação da escola às necessidades de seu tempo, mas a uma aceção de conservadorismo que dizia respeito, precisamente, à capacidade, por parte do sistema de ensino francês, de manter a ordem social estabelecida. No texto citado – e em outros de sua vasta e eclética obra – Bourdieu afirma que o sistema de ensino na França contribuía para a conservação da desigualdade social por meio da hierarquização dos estabelecimentos de ensino e dos conteúdos por eles ministrados, cada qual destinado a uma classe da segmentada sociedade francesa da época.

Assim, enquanto os liceus se dirigiam às elites, não fazendo parte do universo cotidiano – e, por vezes, nem do imaginário – das famílias mais populares, às classes operárias destinavam-se os C.E.G., “colégios de ensino geral cujo recrutamento é mais popular que o dos liceus” (Bourdieu, 1999, p. 44). Essa diferenciação do sistema de ensino em relação à classe social dos/as alunos/as, ao lado da postura da escola de valorizar conteúdos culturais que já faziam parte da cultura, no sentido antropológico, das classes dominantes, concorria, segundo Bourdieu, para a manutenção e o aprofundamento das desigualdades sociais já existentes.

De acordo com Petitat (1994), ainda na Idade Média conheceram-se variadas formas de ensino. O aprendizado corporativo, por exemplo, realizado nas corporações de ofício entre mestre e aprendizes, contava com mecanismos que controlavam o número de detentores daquele saber, restringindo-o a uma pequena parcela da população. Além disso, mesmo após completar o aprendizado de seu ofício, o aprendiz não possuía autonomia plena, o que dificultava as suas chances de ascensão, reduzindo suas possibilidades de, um dia, tornar-se mestre. Também existiram, na Europa Medieval, as escolas elementares de primeiras letras. A Igreja, desde o século VI, encorajava a criação de escolas vinculadas às paróquias, monastérios e catedrais, instituições estas que seriam responsáveis pelo desenvolvimento de uma “cultura escolar cristã” (Petit, 1994, p. 54). No entanto, segundo Petitat, algumas delas excediam sua função religiosa e cultivavam as chamadas “artes liberais”, derivadas do ensino romano. Na mesma época, os próprios comerciantes começaram a fundar escolas visando à formação da sua classe. Em tais estabelecimentos, o

programa incluía leitura, escrita, cálculo e rudimentos do latim. O ensino comercial em Florença, como descrito por Petitat (op. cit.), era ministrado numa sala única, em turmas não seriadas, e os alunos pertenciam “quase todos a famílias dedicadas ao comércio de média e de grande envergadura” (Idem, ibidem, p.57).

Já as universidades medievais não se inspiravam no modelo das comunidades de mestres e estudantes de Grécia ou Roma. O mesmo autor afirma que elas eram produto de uma conjunção de fatores: uma maior autonomia dos professores vinculados a escolas de catedrais; migrações de professores; concentração de mestres, laicos ou não; e iniciativa estatal. Seu programa não tinha ligação alguma com finalidades práticas diretas, fossem elas a agricultura, a indústria ou o comércio, e a duração dos estudos dependia, de maneira geral, da disponibilidade financeira da família do aluno.

A maior parte dessas experiências educativas apresentava um caráter elitista, seja por se destinarem exclusivamente às classes de maior poder econômico e prestígio social, seja por abarcarem uma parcela mínima da população. A educação já era vista como um passaporte para a diferenciação e a ascensão social, e, sendo assim, os pobres estavam, em grande medida, apartados da oportunidade de uma vida escolar. O empreendimento da escolarização em massa foi iniciado apenas no século XVIII, durante o período conhecido como Idade Moderna.

A massificação da escolarização e o conceito de cidadania

Não somente a escola como as demais instituições criadas ou fortalecidas no século XVIII tinham como objetivo a implementação do Estado burguês, laico, em contraposição ao Estado Absolutista, e a consolidação de uma nova concepção de mundo – o Antropocentrismo –, segundo a qual tudo no universo deveria ser analisado em função da sua relação com o homem. Fazia-se necessário não apenas instalar uma nova ordem política, mas, paralelamente, legitimá-la por meio de uma nova forma de se inserir nessa ordem: a *cidadania*.

O termo cidadania foi utilizado, pela primeira vez, na Grécia, nos séculos V e IV a.C., ainda na Antigüidade Clássica. Segundo Coutinho (1997), o próprio Aristóteles definiu o cidadão, naquele contexto, como “todo aquele que tinha o direito (e, conseqüentemente, também o dever) de contribuir para a formação do governo, participando ativamente das assembléias onde se tomavam as decisões que envolviam a coletividade e exercendo os cargos que executavam essas decisões” (Coutinho, 1997, p. 3). Dois aspectos do conceito de cidadania na Grécia são particularmente interessantes: o primeiro é o fato de que a noção de direitos envolvida naquele conceito contemplava apenas os chamados *direitos políticos*; o segundo é que a cidadania grega dizia respeito a uma parcela limitada da população da *pólis*.

Levando-se em consideração a categorização proposta pelo sociólogo T. H. Marshall, retomado por Coutinho (op. cit.), podemos dizer que os *direitos políticos*, contidos naquele conceito de cidadania, compreendiam, ao lado do direito de votar e ser votado, “um dos principais meios de assegurar a participação na tomada das decisões que envolvem o conjunto da sociedade” (Idem, ibidem, p. 9), também o direito de associação e organização, que, segundo o autor, funcionava como condição para que a participação do cidadão se tornasse efetiva.

Não podemos esquecer, ainda, que somente homens livres tinham acesso à cidadania na *pólis* grega; outros habitantes da cidade, como as mulheres, os estrangeiros e os escravos – em geral, prisioneiros de guerra -, permaneciam à margem da participação social, mesmo constituindo “mais de três quartos da população adulta ateniense” (Idem, ibidem, p. 3). De acordo com Foster e Clark (2005), o conceito de cidadania relacionava-se, então, às noções de civilização e barbárie, sendo os civilizados, geralmente, aqueles que habitavam as cidades, e os bárbaros, aqueles que viviam como nômades e se utilizavam constantemente da força para a sua sobrevivência.

Esses autores afirmam, acerca da teoria da civilização e da barbárie no mundo greco-romano, que a diferença geográfica – campo X cidade – era associada a distintos modos de produção. Os civilizados estavam associados à vida sedentária em solos férteis;

eram, sobretudo, habitantes da cidade, conhecidos como “os povos que comem pão” (Foster e Clark, 2005, p. 1). Em oposição a eles estavam os bárbaros, que, conforme relatado por Coutinho (op. cit.), viviam como combatentes nômades, alimentando-se de carne e leite e manejando armas. Enquanto os civilizados viviam da agricultura estável na cidade, aos bárbaros restava o uso da força para saquear e roubar, visto que “estavam confinados à vastidão das florestas e afastados das terras aráveis”. (Idem ibidem, p.1).

Ou seja: na Antigüidade Clássica, a cidadania – condição de ser civilizado, de ter direitos e de participar das decisões políticas – estava destinada a apenas alguns indivíduos, em especial àqueles que residiam na cidade ou em seu entorno e que eram homens livres e não-estrangeiros. Tratava-se, portanto, de uma cidadania que não contemplava a plenitude dos direitos e que não era para todos.

Foi a partir do século XVIII, na Europa Ocidental, que a questão relacionada aos *direitos individuais* do homem ganhou força. Imediatamente antes, no período em que vigorava o Estado Absolutista, a Igreja era o grande instrumento controlador das subjetividades, e os poderes monárquicos e de Deus eram o centro de toda a configuração social. Após a Revolução Francesa, o homem passou a ser o centro da sociedade, e seus “direitos civis” – direito à vida, liberdade, felicidade, segurança, propriedade, entre outros – passam a serem vistos como *direitos naturais*. Coutinho explica que esses direitos eram tidos como próprios do homem – e, supostamente, de todo homem.

Os indivíduos, enquanto indivíduos, enquanto seres humanos (e não mais enquanto membros da pólis, como entre os gregos, ou enquanto membros de determinado estamento, como na Idade Média), possuiriam direitos. Para garanti-los, deveriam contratar entre si a criação de um governo, de um Estado, já que esses direitos naturais estariam ameaçados no pré-político estado de natureza. A tarefa fundamental do governo, para Locke, seria precisamente a garantia desses direitos naturais, que ele considerava inalienáveis. (Coutinho, 1997, p.3-4).

Nesse contexto, o conceito de cidadania emerge como a inserção dos indivíduos numa nova ordem política, econômica e social, na qual devem tomar seus lugares civilizadamente. No entanto, essa cidadania também não era extensiva a todos os membros

da sociedade: era relativa aos seres humanos do sexo masculino, europeus e portadores de um determinado *status* social. Ainda de acordo com Coutinho, o conceito de *direito natural*, direitos concernentes aos indivíduos sem qualquer relação com o *status* que ocupam na sociedade da qual fazem parte, teve um papel transformador, ou, em suas palavras, “revolucionário” (Idem, *ibidem*, p. 4) em determinado momento histórico, visto que afirmava as liberdades individuais em contraposição ao despotismo absolutista e contrariava a desigualdade de direitos legitimada pela estrutura hierárquica e estamental da sociedade feudal. O autor afirma que a versão liberal do jusnaturalismo consolidou-se como a ideologia da burguesia em ascensão.

Decerto a massificação do ensino influenciou decisivamente a ampliação do conceito de cidadania para uma parcela mais numerosa da população. Por meio dela, muitos indivíduos poderiam ser preparados para ingressar no mundo do trabalho capitalista e exercer seus *direitos civis*. No entanto, a cidadania ainda existia em diferentes níveis para indivíduos de categorias sociais distintas: a desigualdade implicada no sistema de produção capitalista, no qual havia os donos dos meios de produção e os assalariados que vendiam sua força de trabalho, refletia-se em variados tipos de cidadania e de exercício dos direitos.

(...) Locke e seus seguidores consideravam como direito natural básico o direito de propriedade (que implicava também o direito do proprietário aos bens produzidos pelo trabalhador assalariado), o que terminou por recriar uma nova forma de desigualdade entre os homens. (Idem, *ibidem*, p. 4).

Além disso, os *direitos civis* defendidos pela nova ordem burguesa privilegiavam a dimensão privada da cidadania, por serem direitos que limitavam o poder do Estado na regulação da vida privada do indivíduo. Não eram enfocados pelo conceito moderno de cidadania os *direitos políticos*, que diziam respeito, principalmente, à vida pública, dimensão trabalhada em sua acepção grega. Ainda de acordo com Coutinho, para um pensador como Marx, por exemplo, esses *direitos individuais* “não são suficientes para realizar a cidadania plena, a que ele chama de ‘emancipação humana’, mas são certamente necessários”. (Idem, *ibidem*, p.8). O mesmo autor afirma que as conquistas relativas aos *direitos políticos* realizadas após a implementação do Estado Moderno foram conseguidas

arduamente, através das lutas empreendidas pelas classes trabalhadoras. O sufrágio universal e o direito de organização seriam, segundo ele, exemplos disto.

De acordo com Pereira (s/ data), somente após a Segunda Guerra Mundial, quando da criação dos Programas de Bem-Estar Social, é que, de fato, configurar-se-ia de forma plena o conceito liberal de cidadania em suas três vertentes: “(...) os direitos sociais, que vêm se somar aos direitos civis (alcançados no final do século XVIII) e aos direitos políticos que foram reconhecidos por volta da segunda metade do século XIX. (Pereira, s/ data, p.2).

Os chamados *direitos sociais*, a terceira ponta da tríade proposta por T. H. Marshall acerca dos direitos que compõem o conceito atual de cidadania, “são os que permitem ao cidadão uma participação mínima na riqueza material e espiritual criada pela coletividade”. (Idem, ibidem, p. 12). Esses direitos, numa sociedade capitalista, só podem ser obtidos por meio de disputas de poder e de tentativas incessantes por parte do que Gramsci chamou de “sociedade civil”. E a escolarização em massa, enquanto fenômeno, ainda se encontrava muito distante de garantir que a maioria da população alcançasse tais direitos.

Os próprios historiadores da educação testemunham sobre o sentido ou finalidade da escolarização quando da sua implementação durante a vigência do Estado Moderno. Petitat (op. cit.), por exemplo, admite a vinculação da instituição escolar moderna com o empreendimento capitalista e a solidificação da nova ordem burguesa, ligados ao movimento de emergência dos Estados-Nação, que lutavam pela demolição do velho Estado Absolutista ao longo dos séculos XVIII e XIX. Ele chama a atenção para uma vasta corrente de pensamento que, no século XVIII, tendia a desvincular o Estado da figura do soberano, o monarca, associando a nação a instituições representativas ou “republicanas” (Petitat, 1994, p. 142).

E o papel da escolarização das massas neste processo é determinante. Segundo Petitat, para o filósofo Jean-Jacques Rousseau, figura marcante do Iluminismo francês, “o cidadão se opõe à pessoa do rei, a representação dos cidadãos se opõe ao poder hereditário

e o amor pelas instituições se opõe à lealdade pelo soberano” (Idem, ibidem, p. 142), e, em função disto, a instrução pública maciça dos cidadãos torna-se instrumento de coesão nacional, ou, nas palavras de Petitat, “o próprio fundamento da estabilidade de um regime representativo” (Idem, ibidem, p. 142). A escolarização passa a ser uma obrigação do Estado, obrigação esta que tem, como principal finalidade, *formar cidadãos*.

Também Popkewitz (2000), quando discute a escolarização como “administração social da individualidade”, situa o surgimento da instituição escolar no contexto de desenvolvimento de um movimento de orientar o crescimento e a evolução da sociedade. O autor destaca que a escola, dentro deste projeto de reforma que enfoca, ocupava-se da socialização das crianças e da sua formação para que se tornassem adultos e agissem de forma responsável em relação aos novos contextos – modernos – de governo. Em suas palavras:

A escola representava noções liberais sobre o indivíduo disciplinado que agia responsabilmente e, assim, uniu-se ao trabalho de construir a criança que havia de ser civilizada como o novo cidadão, a práticas de administração social que faziam uso de uma razão populacional para domesticar contingências históricas em forma de política social, administração social e razão científica. (Popkewitz, 2000, p. 146)

Tanto Petitat quanto Popkewitz relacionam a escola à iniciativa estatal de formar cidadãos, ou seja, indivíduos civilizados, conscientes de sua função e de seu lugar social. Esses indivíduos eram pensados de acordo com padrões uniformes, e a diferença – fosse ela cultural, de gênero, étnica ou de outra natureza – era vista como um desvio em relação ao *universal*.

Segundo Ortiz (2007), a noção de universal é polissêmica e remete a variadas tradições de pensamento. No entanto, uma primeira acepção do termo relaciona-se à herança iluminista, e se refere a uma qualidade inerente à natureza humana. De acordo com o autor, o humanismo cultivado pelo Iluminismo esteve fundado sobre o universal, uma “categoria transcendente e abstrata” (Ortiz, 2007, p. 7) que permitiu uma série de generalizações em relação à humanidade – conjunto que, embora diverso do ponto de vista

histórico, era visto como homogêneo filosoficamente, “passível de ser compreendido e ordenado segundo a razão” (Idem, ibidem, p. 7).

O contexto brasileiro

Se no Velho Mundo a escolarização em massa se deu predominantemente com a chegada do século XVIII, no Brasil, somente é possível falar de uma escola para todos a partir do século XX. Trata-se de um fenômeno que ocorreu progressivamente, tomando um novo fôlego a partir da década de 80, e que alguns autores ainda argumentam estar longe de se concretizar de fato. De acordo com Rocha (s/ data), a implementação de uma escola de massa em nosso país aconteceu por meio da incorporação de novos espaços – prédios escolares e salas de aula – e mais pessoas na escola, com a entrada de alunos/as de determinadas faixas etárias e classes sociais que, antes, estavam apartadas do sistema de ensino tradicional.

Ele afirma que dois elementos concorreram, ao longo da história, para a concretização do fenômeno da escolarização em massa: o surgimento das chamadas disciplinas escolares, ou seja, a segmentação dos conteúdos; e a racionalização tanto do espaço quanto do tempo na instituição escolar. Para Rocha, a divisão dos conhecimentos em áreas e em séries, impondo um grau crescente de dificuldade aos/às alunos/as, possibilitou “uma nova divisão do trabalho docente e a formação de trabalhadores intelectuais, os professores especialistas, para ministrá-las” (Rocha, s/ data, p. 4). Ocorre, então, o que ele identifica como uma segmentação do currículo escolar em função de parâmetros epistemológicos, didáticos e cronológicos.

No entanto, como o próprio autor salienta, essa nova estruturação do conhecimento através das disciplinas escolares e da organização das pessoas no espaço-tempo da instituição escolar tinha como base filosófica a lógica capitalista. Por isso mesmo, o que se presenciou, no Brasil, para que se efetivasse o processo de massificação do ensino, foi o barateamento dos custos da escolarização, por meio, inclusive, da desvalorização do preço da força de trabalho do professor. Esse barateamento possibilitou, segundo Rocha, o

aumento do que chamou de “oferta do serviço educação” (Idem, ibidem, p. 5), e, em consequência disto, a escolarização em nosso país passou a alcançar um maior contingente populacional.

Mas o aumento do número de alunos/as em sala de aula não sanou os problemas relativos à formação escolar de grande parcela da população brasileira. Isto se deve, entre outras coisas, ao fato de que, aqui, no Brasil, o sistema de ensino também sofreu o fenômeno da segmentação social. Com o decorrer do processo de popularização do ensino, os estabelecimentos públicos de educação passaram a abrigar um maior número de crianças, jovens e adultos pobres, o que, a princípio, foi um passo importante. No entanto, o fato de a entrada desse contingente populacional estar relacionado ao barateamento dos custos educacionais gerou uma queda na qualidade da educação ofertada pela escola pública. Em vez de lutar para garantir o ensino de qualidade no sistema público, as classes médias e altas da sociedade brasileira recorreram a um “plano B”, retirando seus filhos da rede pública de educação e inchando – e enriquecendo – o sistema de ensino privado.

Como destacou Akkari (2001), em sua análise acerca das desigualdades educativas de cunho estrutural em nosso país, o Estado brasileiro, ao longo da sua história, não quis ou não pôde ter controle sobre o processo de escolarização em massa. Por isso mesmo, afirma ele, “o ensino particular constituiu-se progressivamente como a única opção para os filhos da elite social” (Akkari, 2001, p. 166). E, a despeito das leis e do discurso político que valoriza e enaltece o sistema de ensino financiado pelo Estado, a escola pública brasileira continua a sofrer de inúmeras fragilidades, tanto qualitativas quanto quantitativas. “O resultado atual é um sistema educativo fragmentado, organizado em redes disparates, dificilmente comparáveis entre si” (Idem, ibidem, p. 166), conclui Akkari.

Que público é esse que você vê na sua aula, por exemplo?

Olha, é o seguinte. Eu dou aula à noite, né? Então, quem é o aluno da noite? É o aluno que, geralmente, tá estudando fora da idade. São pessoas de poder aquisitivo muito baixo, eu tenho alunos aqui que são porteiros, que são empregadas domésticas, não é? Então, são pessoas carentes tanto na escolaridade, quanto na questão material mesmo. (...)Quer dizer,

você tem uma variedade, uma diversidade de problemas, é complicado. E você trabalha com o grupo, então você pega uma turma que tem, tanto tem aquele que é porteiro, que é empregada doméstica, aquele que é um senhor, uma senhora, que pararam de estudar há vinte anos, voltaram. Quanto você tem aquele garoto, aquela garota, que tem dezesseis, dezessete anos, que veio da manhã e da tarde pra estudar de noite porque foi trabalhar. Então, é muito diversificado, fica até difícil de você ter uma proposta pelo menos unificadora, sabe? É muito complicado. Como é que eu posso ter quarenta alunos e dar uma aula diferente pra cada um, ou para cada grupinho que tem ali?

(Entrevista com a Profa. Tatiana – Português – Colégio Estadual Brasil – 06/06/2007)

A gente recebe mais ou menos o aluno que vem dessas regiões... Tem gente que vem de outras partes do Brasil, né? Tem gente que vem da Zona Sul, tem gente que vem da Zona Norte, subúrbio... Então, como o Colégio Estadual Brasil é um colégio que abriga muito essas diferenças de clientela, você tem aí um perfil muito heterogêneo de alunos. Então, você tem de ser muito polivalente para de repente tentar organizar isso de uma forma tal que você produza alguma coisa, de aproveitamento deles. Então, é uma coisa muito complicada. Você tem alunos que é da Rocinha, gente que é da classe média, que não pode pagar colégio que vem para cá. Aí você tem uma gama variada de alunos que, você lidar com isso, em cima dessa heterogeneidade de alunos, é uma coisa muito complicada também. Porque pode ser um desafio, mas também é muito complicado.

(Entrevista com o Prof. Marcelo – História – Colégio Estadual Brasil – 23/05/2007)

Isso é uma complicação muito grande. É sempre aquela história que eu digo assim do discurso da inclusão. Temos que incluir os alunos... E aí você faz o que? Você pega uma turma onde você tem alunos que têm um histórico de repetência e tal, mas que são alunos que estão dentro daquela faixa etária que você sabe que você vai encontrar, de 17 a 22, 23 anos à noite, que estão aqui porque que vão terminar o segundo grau, mas já trabalham, e tem, por exemplo, tem uma quantidade de alunos numa idade muito avançada, que são alunos que são provenientes do Telecurso 2000, que foram feitos nas suas comunidades, aquele... teve um programa do governo do estado, no governo Garotinho, governo Rosinha, que os alunos recebiam uma bolsa para estudar e aí eles conseguiam a

aprovação etc. E aí você pega esse aluno e larga ele, um aluno que não veio no ritmo de uma escola seriada, não veio no ritmo de uma escola, aquela escola tradicional que a gente conhece, ele não vem nesse ritmo e ele cai dentro de um ritmo de escola seriada, aquela escola tradicional que a gente conhece. Ele fica prejudicado porque muitas vezes esse aluno ele foi... a gente não pode dizer que ele foi empurrado, ele foi contemplado com uma coisa mais fácil, ah, já está com uma certa idade avançada então vamos deixando ele ir...

(Entrevista com o Prof. Eduardo – Geografia – Colégio Estadual Brasil – 06/06/2007)

O que é que você acha que é o maior desafio, ou quais são os desafios do professor hoje?
Minha visão é o seguinte, politicamente: como na verdade no Brasil, (...) como as classes menos favorecidas não têm acesso a uma porção de coisas, a escola passou a ser indicada pra eles como um elemento normal, que eles teriam, que teriam acesso, tudo o mais. Então, começou-se a se fazer dentro da escola uma série de concessões. O Estado dá caderno, lápis, negócio, não sei que, entendeu como é que é? Uniforme... Não se cobra nada, você não pode cobrar uniforme, você não pode cobrar aquilo, quer dizer, ficou uma coisa meio pernicioso, na qual você deixa eles fazerem tudo. Como o processo educacional implica, necessariamente, numa questão que você tenha uma disciplina e um objetivo a alcançar. E no mercado de trabalho também.

(Entrevista com o Prof. Pablo – Geografia – Colégio Estadual Brasil – 04/07/2007).

Cara, assim, um problema que a gente tem grande é o fato de que o que você aprende na universidade não é aquilo que você vai trabalhar em sala de aula. Você na universidade, na academia, você está com uma discussão muito acima do que você vai para a sala de aula. Ainda mais quando você trabalha com a idéia de ensino público, aí complica muito, a distância é muito grande. E aí é um baque, quando você entra em sala de aula...

(Entrevista com o Prof. Eduardo – Geografia – Colégio Estadual Brasil – 06/06/2007)

As dificuldades enfrentadas pela escola pública brasileira estão presentes nos depoimentos dos professores com quem conversei, ao longo da pesquisa, no Colégio Estadual Brasil. Todos eles, sem exceção, mencionaram obstáculos enfrentados em suas

trajetórias, sendo os de maior destaque: os baixos salários pagos pelos governos; a falta de investimento na formação do profissional; a heterogeneidade do público atendido pela escola, sem que haja o preparo e a infra-estrutura necessários para recebê-lo em sua totalidade; o despreparo funcional dos alunos; e a condescendência do sistema de ensino público com relação às deficiências apresentadas pelos alunos, tendo como foco principal das críticas a política de aprovação automática, adotada pela Prefeitura do Rio de Janeiro em 2000²⁰. A inflexibilidade dos currículos e dos conteúdos, que impede uma maior autonomia do professor para se adaptar às necessidades de seus alunos e da sociedade contemporânea, também foi apontada por todos os professores entrevistados.

As questões relativas ao currículo são particularmente problemáticas. Embora o Brasil seja, desde muito cedo, uma nação reconhecidamente mestiça, e apesar de receber cada vez mais indivíduos das classes populares, a escola pública brasileira construiu suas bases sobre uma cultura branca, masculina, heterossexual, clássica e de matriz eurocêntrica. Todos aqueles que não se enquadravam – e não se enquadram – nos padrões do indivíduo “universal” pregado pela escola encontravam – e encontram, ao longo da sua trajetória social, inúmeras e embaraçosas dificuldades. Machado (2002) relata, em sua pesquisa acerca de estratégias de trabalho em uma escola localizada nas proximidades de um terreiro de candomblé, na capital baiana, os obstáculos que as crianças negras, que tinham a cultura afro-brasileira²¹ como pilar da sua identidade cultural, enfrentavam na escola tradicional do bairro, regida pelo que ela chamou de “modelo de hegemonia branca” (Machado, 2002, p.58).

Daí como pretender, com este modelo de educação, que o negro encontre sua identidade cultural? Como esperar que esse mesmo indivíduo encontre conciliação psicossocial como pessoa, tendo a sua cultura negada em todo o seu processo educacional? (Idem, ibidem, p. 59).

É, talvez, partindo desta indagação, que se torna possível pensar de que maneira a escola, em nosso país, tem contribuído, historicamente e ainda em nossos dias, para a

²⁰ A resolução da aprovação automática no município do Rio de Janeiro, que acabava com a repetência nas escolas da rede municipal de ensino, foi revogada pelos parlamentares (por 25 votos contra 3) em 05 de junho de 2007.

²¹ Usarei este termo com cautela, na falta de outro mais apropriado.

perpetuação das desigualdades sociais, representando, para muitos, uma falsa promessa de mobilidade social.

A escola como instrumento da reprodução social

Entre os autores que se dedicaram a refletir sobre o caráter reprodutor da ordem social exercido pela escola, destacam-se o sociólogo francês Pierre Bourdieu e o teórico e professor norte-americano Michael Apple. Cada um em seu *habitat* – Bourdieu analisando o segmentado sistema de ensino da França, Apple problematizando o currículo oculto ensinado nas inchadas salas de aula dos Estados Unidos -, os dois buscaram rediscutir o fracasso escolar, deslocando o eixo da questão da incapacidade individual do/a aluno/a para a lógica interna à própria instituição.

Um conceito que fundamenta toda a argumentação de Bourdieu (1999) em relação à reprodução de privilégios que se dá por meio da escola é o de *capital cultural*. O capital cultural seria uma espécie de bem simbólico, transmitido por osmose pelas famílias a seus filhos. Ele é, segundo Bourdieu, o grande diferencial entre os/as alunos/as ao ingressarem na educação formal. A escola lidaria com os/as estudantes como se todos/as eles/as fossem detentores/as desse capital cultural, quando, na realidade, apenas alguns trazem, de casa, esse bem. Os/as outros/as estariam fadados/as ao fracasso escolar ou às piores carreiras profissionais por não partilharem, “de berço”, esses conhecimentos, valores e comportamentos sociais.

Apple (2006), por sua vez, chama de *conhecimento técnico* “o tipo de conhecimento (como uma espécie de mercadoria) necessário para manter os arranjos econômicos, políticos e culturais existentes” (p.24). Tal conhecimento, segundo ele, é também reproduzido pela escola. Tomando como base o sistema de ensino norte-americano, o autor problematiza a idéia, naturalizada entre muitos educadores, de que o currículo é um elemento neutro, expondo, ao contrário, seu caráter social, histórico e ideológico. A partir dessa assertiva, propõe em sua obra uma série de perguntas, como, por exemplo, *por que certos significados sociais e culturais são distribuídos pelas escolas, enquanto outros são*

excluídos; e como o controle do conhecimento produzido e preservado pelas instituições, inclusive pela escola, pode estar ligado ao predomínio ideológico de determinados grupos detentores de poder em uma sociedade (p.47).

Apple afirma que, através do seu currículo oficial e também do chamado *currículo oculto*, “as escolas parecem contribuir para a desigualdade por serem tacitamente organizadas a fim de distribuir diferentemente determinados tipos de conhecimento”. (Idem, *ibidem*, p.81). O autor acredita, assim, que a educação concorre para a formação de uma consciência, nos indivíduos, de seus diferentes papéis sociais, previamente limitados por forças políticas e econômicas.

A argumentação de Bourdieu está pautada numa prática supostamente igualitária da escola, que fecha os olhos para as diferenças reais, referentes ao capital cultural proveniente do universo social de apenas alguns/algumas alunos/as, em suas palavras, os “herdeiros” (Bourdieu, 1999, p. 57). Ele chama a atenção para o fato de que “se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato (...)” (Idem, *ibidem*, p.53). Seguindo esta linha de pensamento, Bourdieu chega à conclusão de que, na realidade, a sociedade que se diz democrática termina apenas por reproduzir e proteger os privilégios, uma vez que:

(...) para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (Idem, *ibidem*, p. 53)

Tanto Bourdieu quanto Apple trabalham sobre uma questão crucial: *a distribuição do conhecimento na escola*. Para eles, trata-se de um problema fundamental para se pensar a instituição escolar e seu potencial reprodutor ou transformador da ordem social, considerando-se a desigualdade real existente entre os/as educandos/as. Pensar sobre a distribuição do conhecimento na escola é, em grande medida, pensar sobre o currículo. E,

segundo Silva (2005), “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber *qual conhecimento deve ser ensinado*”. (p.14, grifo meu).

O currículo como construção social

Você acha que essa questão da diferença, ela está de alguma maneira no currículo, ela deve estar no currículo?

Não, eu acho que essa coisa não é de currículo. O currículo é algo de matéria, você dá Geografia, Matemática, entendeu como é que é? Eu acho que isso aí é dos parâmetros extras, que existem e estão previstos nos Parâmetros Curriculares. É o extra. É o papel que a escola tem que discutir. Mas não precisa estar dentro de Geografia, não é Geografia. Tem até matérias pra isso. Como que eu como geógrafo, que vou trabalhar o espaço, vou discutir a questão do gênero, da homossexualidade? Como se um homossexual ocupasse um espaço diferente do meu? Não, muito pelo contrário. Ele vai convergir, vai ficar nos mesmos espaços.

(Entrevista do Prof. Pablo – Geografia – Colégio Estadual Brasil – 04.07.2007)

Em nossa conversa, o Prof. Pablo afirmou que considerava um importante papel da escola a discussão sobre as diferenças, porque, segundo ele, “a escola é que ensina para a sociedade”. No entanto, quando lhe perguntei se tal discussão não deveria ser feita dentro da própria grade curricular, ele argumentou que havia espaços mais adequados para isto, como, por exemplo, as chamadas *atividades complementares*, ou mesmo algumas disciplinas específicas, como Filosofia e Sociologia. Para o Prof. Pablo, não existiria lugar, dentro do currículo, para discussões que estivessem fora do conteúdo programático das disciplinas. Em suas palavras, “o currículo é algo de matéria”, e esta matéria não parece ser, em momento algum, questionada.

Também para as teorias tradicionais, que surgem no início do século XX²², o currículo seria algo universal, neutro, fundado sobre as bases de uma cultura legítima, hierarquicamente acima das demais culturas existentes nas diferentes sociedades. Seguindo

²² Segundo Silva (2005), o livro *The Curriculum*, de Bobitt, lançado em 1918, “iria ser considerado o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos” (p.22).

o pensamento vigente sobre a questão da cultura, a partir do qual se considerava a existência de culturas inferiores e superiores, a teorização sobre o currículo pautava-se na certeza de que havia certos conhecimentos e habilidades universais, necessários à formação de qualquer aluno. Ainda de acordo com Silva (2005), as primeiras teorias enxergavam o currículo como uma questão fundamentalmente técnica, o que reitera a idéia de que esses conhecimentos e habilidades reproduzidos pelo currículo não eram vistos como passíveis de críticas ou questionamentos. Ao contrário, eles eram pensados como elementos fundamentais à consolidação de uma cultura comum, supostamente universal, como ressalta Tura (1999).

Essas considerações permitem perceber e entender o espaço escolar como prioritariamente reservado à transmissão de uma base comum de idéias, sentimentos e práticas, como pensou Durkheim (1973). Ou seja, a escola foi histórica e tradicionalmente concebida para criar consensos, homogeneizar ritmos, valores e condutas, de acordo com uma certa visão / concepção de mundo. (TURA, 1999, p.98).

São muitos os que apontam a manutenção, na escola de nossos dias, de uma proposta unificadora; outros admitem que, embora não mais como proposta, nossas escolas ainda estão direcionadas para um indivíduo ideal, universal, e não se mostram prontas a lidar com os indivíduos reais, diferentes, e, por muitas vezes, desiguais. Fischmann (2002), ao traçar um panorama da constituição das identidades na escola moderna, ressalta que, por mais anacrônico que possa parecer para alguns, a questão de uma cultura nacional única, forjada sobre os cacos das culturas dominadas, permanece atual.

Se é verdade que o passar dos anos arrefeceu esse nacionalismo exacerbado, não é menos verdade que a escola ainda hoje pouco contempla as possibilidades presentes no fato de conviverem em seu interior raízes tão diversificadas. (...) Em relação a culturas não hegemônicas, procede-se em geral a um silêncio, enquanto há, com freqüência, subjacente a ele, desinformação, estereotípias, estigmatização. (Fischmann, 2002, p.110-111).

Santos (2002), em seu artigo acerca do ensino da disciplina História nas escolas de hoje, também tece algumas considerações sobre o caráter ainda homogêneo e dominante do conteúdo escolar. Em vista disto, argumenta que os alunos que não se enquadram nos

padrões de uma sociedade branca, ou seja, indígenas, negros, mestiços e quaisquer outros que possam ser identificados como não-brancos, enfrentam uma situação de constrangimento em relação à cultura aprendida na escola ao se verem “nessas disciplinas como um dependente de outro grupo para ‘civilizar-se’ enquanto ouve e lê sobre como seus ancestrais foram escravizados, subjugados, exterminados, (...), explorados” (Santos, 2002, p. 82).

Como interessar-se pela história brasileira, se esta é contada a partir da perspectiva das classes dominantes, dos vencedores e dos detentores do poder? (Idem, ibidem, p.82).

O mesmo autor afirma que, apenas com a chegada das teorias críticas, foi possível olhar para o currículo questionando-o de forma mais radical “relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante”. (Idem, ibidem, p.29-30). Segundo Silva (2005), a crítica às teorias e à estrutura educacional tradicionais começa na década de 1960, período de intensa agitação em várias partes do mundo: movimentos de independência de antigas colônias européias; manifestações pelos direitos civis e contra a Guerra do Vietnã, nos Estados Unidos; protestos estudantis na França; no Brasil, a resistência contra a Ditadura Militar; e várias outras bandeiras importantes, como o Feminismo, a Contracultura e a luta pela liberação sexual.

De acordo com aquele autor, foram precursores da crítica à antiga teoria educacional – e às teorias do currículo anteriores – o “movimento de reconceptualização”, nos Estados Unidos, a “nova sociologia da educação”, na Inglaterra, e os escritos transformadores dos franceses Bourdieu e Passeron, Althusser, entre outros. Em terras tupiniquins, o pernambucano Paulo Freire também entraria para a história da teoria pedagógica, influenciando pensadores e mestres em todo o mundo com sua utopia de uma “educação como prática da liberdade”²³.

²³ Nome de um de seus livros.

Dentre as correntes teóricas que questionam a naturalidade das escolhas curriculares, certamente ocupam lugar de destaque os chamados Estudos Culturais. Algumas das mais importantes transformações sofridas, na contemporaneidade, pelo campo da Educação, e, em especial, pela escolarização formal, estão sendo impulsionadas e analisadas por esta área do conhecimento recentemente desenvolvida. Os Estudos Culturais podem ser definidos como uma “movimentação intelectual que surge no panorama político do pós-guerra, na Inglaterra, nos meados do século XX, provocando uma grande reviravolta na teoria cultural” (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p.36). De acordo com esses autores, os Estudos Culturais apareceram em meio a uma profusão de movimentos de grupos sociais que procuravam “tomar posse” de um determinado instrumental ou saber acerca de suas leituras do mundo, lutando pela democratização das oportunidades educacionais e pela extensão dos sentidos do termo ‘cultura’.

Tal campo de investigação não se constituiu, desde então, como uma disciplina acadêmica de contornos rígidos e bem delineados; ao contrário, foi e vem sendo constantemente influenciado por diversas teorias. Os Estudos Culturais encontram-se hoje disseminados nas mais variadas áreas do conhecimento, da lingüística à musicologia, da psicologia à teoria da arte. Na Educação, sua produção é cada vez mais fecunda, e o trabalho de autores como Stuart Hall, Nestor García Canclini, Homi Bhabha, Beatriz Sarlo, entre outros, ajudam-nos a pensar os novos desafios que se colocam atualmente à escola. Um deles, sem dúvida, é o embate entre diferença cultural e o histórico homogeneizador e reproduzidor da instituição escolar. Este embate torna-se cada vez mais patente pelo entrosamento inevitável e, por vezes, conflituoso de diferentes referências culturais dentro de um mesmo território e entre vários territórios, o que acontece, sobretudo, por meio das redes de comunicação em nível global.

A questão da cultura²⁴ é, claramente, o foco dos Estudos Culturais. Longe de ser pensada como um elemento supérfluo ou menos importante da experiência humana, determinado por fatores de ordem econômica ou estrutural, a cultura agora é vista como um espaço que se tem expandido, a partir da segunda metade do século XX, por todos os

²⁴ Uso, aqui, a palavra “cultura” no singular para designar um âmbito específico da experiência humana.

âmbitos da vida social. Trata-se da “centralidade da cultura”, como nomeou Hall (1997), ou da chamada “virada cultural”, “uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades” (Hall, 1997, p. 27) a partir da qual passamos a enxergar a cultura como condição elementar do convívio em sociedade.

E se a cultura passou a ser percebida como instância privilegiada da vida social, não é de se estranhar que as questões relacionadas às disputas pelo poder apresentem, necessariamente, uma dimensão cultural. O próprio Hall salienta que, para o bem ou para o mal, a cultura tornou-se “um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio” (Idem, *ibidem*, p. 20). Em vista disto, o autor afirma que não devemos nos surpreender com o fato de as lutas pelo poder tomarem uma forma cada vez mais simbólica e discursiva ou com a realidade de que as políticas, diz ele, “assumam progressivamente a feição de uma ‘política cultural’” (Idem, *ibidem*, p. 20).

E as mudanças no pensamento sobre o currículo também estiveram ligadas às transformações na acepção moderna de cultura. Se antes esta era vista como um conceito absoluto, universal, que dava conta da totalidade das sociedades humanas civilizadas, mais tarde, sob a influência da Antropologia, um certo relativismo tomou conta da teorização acerca da cultura. Sacristán (1999) relata as transformações no conceito de cultura a partir do enfoque antropológico, que terminou por ser centrifugado pelo que chama de ‘pós-modernidade’ para as mais variadas searas do conhecimento.

Ele admite que essa nova acepção de cultura gerou mudanças irreversíveis em cinco características básicas da escolarização: a) a percepção de que a aculturação escolar vai além do currículo; b) a ruptura com o conceito acadêmico de cultura; c) um resgate da chamada cultura popular; d) a discussão da universalidade e das diferenças no currículo como derivação do processo de relativização cultural; e) a questão da identidade como dever escolar (Sacristán, 1999, p.173). A penúltima delas – que se refere, precisamente, à relação da escola com a diferença cultural – é a que nos interessa, em particular, para o propósito deste trabalho.

Sacristán afirma, ainda, que o desafio do relativismo cultural apresenta duas projeções básicas na educação: em um plano mais geral, no âmbito do questionamento de valores universais que seriam difundidos entre todos os públicos da escolarização formal; e, mais concretamente, na prevenção do estabelecimento de um currículo unitário, fomentando dúvidas sobre os conteúdos pertinentes à aprendizagem. O autor também trata do movimento denominado multiculturalismo e seus desdobramentos na educação. Segundo ele, a posição do multiculturalismo seria a de adoção de um currículo por meio do qual se reconhece “o direito de cada cultura de dispor de seu próprio projeto educativo para manter a construção de uma cultura como entidade superorgânica acima dos cidadãos” (Idem, *ibidem*, p. 180).

Na opinião do autor, a posição adotada pelo multiculturalismo prevê a existência de duas posturas: a de um “particularismo fundamentalista” (Idem, *ibidem*, p. 180), que defende a inserção de cada grupo no espaço e conjunto de valores que lhes são próprios; e de um relativismo pleno que admite a validade de todas as culturas sem distinção, igualmente. Em sua argumentação, no entanto, Sacristán não problematiza a polissemia do termo multiculturalismo, e também não menciona a possibilidade de um currículo que não seja multiculturalista, nas caracterizações que ele apresenta, mas sim intercultural, como defendem outros pesquisadores.

O(s) multiculturalismo(s) e seus ecos no currículo

O professor e pesquisador norte-americano Neil Postman lançou, em 2002, *O Fim da Educação – Redefinindo o valor da escola*. Nele, Postman faz um trocadilho: com a palavra “fim”, o autor garante não se referir à educação chegar ao seu ponto final, mas à sua finalidade, ou seja, à questão crucial que, segundo ele, vem sendo evitada por todos: *para que existem escolas*. Ao longo de sua obra, ele procura elencar cinco razões – ou narrativas, como prefere chamar – para a escolarização em nossos dias. São narrativas que oferecem, de acordo com o autor, “orientação moral, certo senso de continuidade, explicações do passado, clareza para o presente, esperança para o futuro”. (Postman, 2002, p. 64).

A Espaçonave Terra trata da idéia de que todos os seres humanos são cidadãos do planeta Terra e devem unir-se no intuito de preservá-lo. Já *O Anjo Decaído* enfoca o erro como característica inerente a todo ser humano. *O Experimento Americano*, como o próprio nome sugere, diz respeito ao mito da “América” como experimento, uma nação “única, jovem, admirável e largamente aberta a possibilidades” (Idem, ibidem, p. 73). *A Lei da Diversidade* valoriza a diversidade – étnica, religiosa, cultural – como força unificadora da sociedade, condição necessária para a manutenção de sua vitalidade e criatividade. E, por último, *Os Tecelões de Palavras ou Os Fabricantes de Mundos*, que se refere à capacidade do ser humano de usar a linguagem para criar mundos.

Dentre as narrativas propostas por Postman, destaca-se a *Lei da Diversidade* por sua aproximação com o que se convencionou chamar de multiculturalismo, embora este último possua muitas vertentes. O autor afirma que esta narrativa se aplica, perfeitamente, ao contexto da sociedade norte-americana, pois, segundo ele, “a América sempre tem sido uma nação de nações, nossas escolas sempre foram multiculturais” (Idem, ibidem, p. 76). Com base no potencial multicultural da sociedade norte-americana, Postman argumenta que “a idéia de diversidade é uma rica narrativa em torno da qual se há de organizar a escolarização dos jovens” (Idem, ibidem, p. 77).

Para ele, como para outros autores que trabalham sobre a idéia de uma educação voltada para a diversidade, assumir o multiculturalismo na escola é o caminho inverso de adotar uma postura segregacionista, a partir da qual cada escola, de acordo com seu “público-alvo”, deve adotar uma narrativa diferente (e, conseqüentemente, um currículo diferente), que contemple apenas as referências culturais daquele grupo específico. Ao contrário, uma educação que leve em conta o multiculturalismo deve abrir os olhos para as diferenças internas à sociedade, admitir as desigualdades a elas referentes, e tentar conceber uma narrativa que abarque as diferentes culturas que compõem o todo social.

Tomando como base a teorização de McLaren (2000), existem, pelo menos, quatro versões do movimento denominado multiculturalismo circulando através dos discursos

acadêmicos, políticos e midiáticos: o conservador ou empresarial; o humanista liberal; o liberal de esquerda; e o crítico ou de resistência, vertente defendida por ele. Segundo esse autor, o *multiculturalismo conservador* estaria mais ligado à tradição de doutrinas de supremacia branca, “que biologizaram as populações africanas como ‘criaturas’ ao compará-las com os estágios primordiais do desenvolvimento humano” (McLaren, 2000, p. 111). As chamadas minorias, sobretudo raciais, são vistas como possuidoras de “bagagens culturais inferiores” (Idem, ibidem, p. 113), e isto justificaria a sua posição atual na pirâmide social. Compõe a postura do multiculturalismo conservador a defesa do projeto de uma cultura comum, a que McLaren classifica como “uma trama de textualidade sem costura – propensa a anular o conceito de fronteira através da deslegitimação das línguas estrangeiras e dialetos étnicos e regionais” (Idem, ibidem, p. 113).

O *multiculturalismo humanista liberal*, ao contrário do conservador, fala a favor de uma igualdade natural entre todos os seres humanos, sejam eles brancos, negros, latinos, asiáticos, indígenas ou de quaisquer outras origens étnico-raciais. Segundo essa vertente, há uma racionalidade que é inerente a todas as populações humanas, e o desdobramento disto é que os partidários dessa corrente acreditam que todos os indivíduos possam “competir igualmente em uma sociedade capitalista” (Idem, ibidem, p. 119). McLaren é bastante crítico em relação ao multiculturalismo humanista liberal. Para ele, trata-se de um projeto universalista e assimilacionista, que busca negar as especificidades culturais, enfatizando apenas as condições sócio-econômicas dos grupos. Por meio da superação – ou diminuição – das restrições econômicas e socioculturais, seria possível alcançar uma igualdade relativa na sociedade.

Enfatizar a diferença cultural é a tônica do *multiculturalismo liberal de esquerda*. Seus defensores acreditam que “a ênfase na igualdade das raças abafa aquelas diferenças culturais importantes entre elas, as quais são responsáveis por comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e prática sociais diferentes” (Idem, ibidem, p. 120). McLaren argumenta que há uma tendência, por parte desse discurso, de essencializar as diferenças culturais, ignorando o fato de que elas não são absolutas, mas construídas social e

historicamente. Especialmente no caso da sociedade brasileira, marcada pela mestiçagem, torna-se ainda mais complicado pensar a diferença como algo rígido, não negociável.

O *multiculturalismo crítico ou de resistência*, preconizado por McLaren, não enxerga o âmbito da cultura como uma esfera harmônica da sociedade, não conflituosa, consensual, mas concebe a democracia como um estado tenso de lutas e negociações em torno das relações políticas e culturais. A *diversidade*, para essa versão do multiculturalismo, não consiste em uma meta a ser alcançada; precisa ser afirmada como parte de uma ação política de crítica e de busca da justiça social. Por isso mesmo, McLaren a diferencia, radicalmente, das outras versões do multiculturalismo apresentadas por ele anteriormente:

A partir da perspectiva do multiculturalismo crítico, a conservadora/liberal da igualdade e a ênfase liberal de esquerda na diferença formam uma falsa oposição. Tanto as identidades formadas na “igualdade” quanto as formadas na “diferença” são formas de lógica essencialista: em ambas, as identidades individuais são presumidas como autônomas, autocontidas e autodirigidas. (Idem, *ibidem*, p. 123).

Acredito que, em sua *Lei da Diversidade*, Postman trate de um certo multiculturalismo, muito próximo a uma concepção humanista liberal, com a sua crença na igualdade natural entre as “raças”, igualdade esta que precisaria ser ratificada através da correção de determinadas desigualdades construídas historicamente. Mas penso que aquele autor também aposta na riqueza das diferenças culturais entre os povos, e daí advém a sua predileção por uma narrativa como a da diversidade para dar conta do caráter multicultural da sociedade norte-americana.

No entanto, como salientou García Canclini (2003b), mesmo tomando como objeto de análise a realidade cultural de um país como os Estados Unidos, conhecido por sua doutrina do “*separados, mas iguais*”²⁵, não seria apropriado falar, na contemporaneidade,

²⁵ Segundo Melo (2004), após a Guerra Civil norte-americana, a estrutura social e jurídica foi alterada para possibilitar a inserção dos escravos no mercado da mão de obra livre e barata que serviria à industrialização do país. Nesse período, o autor salienta que foram ratificadas a Décima Terceira Emenda (em 1865), proibindo a prática da escravidão; a Décima Quarta, que proibia a discriminação racial e considerava todos aqueles nascidos nos Estados Unidos como cidadãos norte-americanos; e a Décima Quinta, que, em 1870,

de culturas isoladas, de uma variedade de culturas essencializadas. Em seus estudos sobre a relação entre os Estados Unidos e o México, o autor registrou uma crescente “americanização” da cultura latina e, ao mesmo tempo, uma “latinização” de algumas áreas dos Estados Unidos, especialmente no sul do país, zona de fronteira entre os dois países. Se o processo que García Canclini batizou de *hibridação cultural* chegou até a nação conhecida por sua segregação racial e cultural instituída, é de se imaginar que, no Brasil, conhecido mundialmente pelos frutos da miscigenação, seja ainda mais improvável o discurso acerca da especificidade de cada cultura, sua originalidade ou pureza.

Ainda há lugar para o currículo comum?

O currículo tem se constituído como um campo de amplas discussões e disputas de poder. Talvez a mais crucial delas seja a que se refere a sua unidade ou diferenciação em função do público a que se dirige a escolarização. Recentemente, projetos de currículos com alcance nacional foram desenvolvidos em diversos países, destacando-se o caso da Inglaterra. A reforma educacional ocorrida naquele país congregou a orientação voltada para o mercado e a recuperação de um passado comum de glórias, em uma perspectiva extremamente conservadora. Como chama a atenção Lopes (2006), dentro dessa relação cada vez mais imbricada com a lógica de mercado, as escolas começaram a ser hierarquizadas em um *ranking*, e é em função da sua posição nele que recebem ou não os investimentos. Lopes afirma que “como resposta, muitas delas passaram a empenhar-se em matricular alunos entendidos como garantidores de bons resultados nas avaliações, acarretando a exclusão de negros e crianças com necessidades especiais” (p.127).

Do ponto de vista da instituição de um passado e de uma cultura comuns, é também Lopes (op. cit.) quem contra-argumenta, afirmando ser a cultura sempre um âmbito da experiência humana “plural e multifacetada, constituída pelas diferentes formas segundo as quais a realidade é interpretada e pelas diferentes realidades constituídas nessa interpretação” (Idem, ibidem, p.138). Portanto, a tentativa de estabelecer uma cultura

impedia a restrição ao direito de votar em razão da raça do indivíduo. No entanto, Melo salienta que, sobretudo nos estados do sul, leis específicas foram criadas para manter o *status* social dos norte-americanos brancos. Essas leis, que visavam à exclusão dos negros do convívio social com os brancos, ficaram conhecidas como a doutrina do “*separate but equal*”, ou, em português, “*separados, mas iguais*”.

comum seria, no olhar dessa autora, ambicionar uma homogeneidade ilusória, que, no fim, tenderia à contenção e ao silenciamento das diferenças.

Para Apple (2006), as maiores e mais contundentes críticas ao currículo comum seriam de duas naturezas: a primeira em relação ao estabelecimento, quase que necessário, dos “exames nacionais”, que implicam a uniformização de uma rede de instituições de ensino que é desigual do ponto de vista sócio-econômico e diferente do ponto de vista étnico-cultural; e a segunda, derivada dos “exames nacionais”, seria a transformação das escolas em mercadorias, pois é a partir dos resultados nas avaliações que elas recebem etiquetas atestando se são boas ou ruins. Através desses rótulos os pais podem escolher em que instituições gastarão seus créditos educativos.

“O currículo nacional e o exame nacional levarão à privatização crescente, de um lado, e à centralização crescente, de outro, sobre o conhecimento oficial” (Apple, 2006, p.267). A crítica de Apple não se dirige apenas à questão da transformação da educação pública em um grande comércio escolar, mas também à uniformização e ao controle do conhecimento. Ele reconhece que, sobretudo no contexto da realidade norte-americana atual, a implementação de um currículo nacional seria assumir o risco de que apenas o conhecimento dos grupos da elite econômica e cultural dominasse, desconsiderando as vozes de populações como os negros, os latinos, os asiáticos, entre outros. Assim, ele ressalta:

Em um currículo nacional predominantemente monocultural (que lida com a diversidade colocando o sempre ideológico “nós” como centro de tudo e em geral mencionando periféricamente “as contribuições” das pessoas de cor, mulheres e “outros”), são fundamentais a manutenção das noções hierárquicas vigentes acerca do que é importante como conhecimento oficial, a restauração dos tradicionais padrões e valores “ocidentais”, o retorno a uma pedagogia “disciplinada” (e, poder-se-ia dizer, também predominantemente machista), e assim por diante. (Idem, ibidem, p.78-79).

No entanto, numa entrevista realizada por Michael F. Shaughnessy, Kathy Peca e Janna Siegel e publicada na 3ª edição do livro *Ideologia e Currículo*, editada em 2006, Apple assinala o que, em sua opinião, seria “a única razão” para que fosse discutida a

possibilidade de um currículo nacional: a necessidade de estimular o debate sobre *que conhecimento é importante* em todos os níveis, desde o local até o nacional. Tal debate somente se torna possível na medida em que a relação entre as culturas, sua influência na construção do conhecimento considerado legítimo e sua presença no ambiente escolar vêm à tona como questões que merecem ser discutidas, servindo de matéria-prima para a elaboração de políticas públicas e tornando-se assunto de interesse da sociedade como um todo. Afinal, é preciso pensar a partir de que forças sociais historicamente constituídas o conhecimento considerado legítimo foi sendo construído e reproduzido pela escola. E a tentativa de elaborar – e reelaborar constantemente - um currículo único ou nacional proporciona essa discussão.

O embate acerca da validade ou não de se estabelecer um currículo comum – ou um currículo nacional – não é simples nem pode ser fruto de uma argumentação simplificadora. Tanto um currículo único quanto um currículo diferenciado para públicos distintos podem representar formas de exclusão. Numa escola supostamente democrática, um currículo comum que considere apenas um tipo de conhecimento como “legítimo”, fechando os olhos para o fato de que esse conhecimento não faz parte da cultura, no sentido dos etnólogos, de todos/as os/as alunos/as, contribuiria para a reprodução das desigualdades, como nos apontou Bourdieu (1999). Por sua vez, a diferenciação do currículo nem sempre foi pensada com objetivos democratizantes, mas, como demonstrou Apple, serviu, ao longo da história, a interesses de hierarquização social, “a fim de preparar os indivíduos de inteligência e capacidade diferentes para uma variedade de funções determinadas também diferentes na vida adulta” (Apple, 2006, p.115).

É provável que seja exatamente este um dos motivos fundamentais pelos quais Sacristán (1999) defende a possibilidade de um currículo comum: por acreditar na sua função de servir ao que, segundo ele, seria o ideal de justiça. De acordo com aquele autor, para alcançar este fim, não seria possível tomar como base a idéia de diferenciação dos conteúdos da educação, posto que os interesses dos grupos desprivilegiados necessitam de uma certa “justiça curricular” (Sacristán, 1999, p. 186). Tal justiça vai de encontro ao relativismo curricular que, levando em conta diferenças sociais referentes a classe, gênero,

raça ou nacionalidade, promoveria o que Sacristán chamou de guetização dos conteúdos escolares por grupos sociais. Ele afirma que “é muito difícil que a diferenciação não seja acompanhada pela hierarquização de diferenças que conduzem à desigualdade” (Idem, *ibidem*, p.186).

Além disso, o mesmo autor acredita na necessidade de um certo marco comum de racionalidade, sem o qual não seria possível discutir ou dialogar. Ele admite que esse marco comum de racionalidade institui linguagens e formas de comunicação universalizadas de fato, que não são neutras, mas, pelo contrário, orientadas por alguns grupos, sociedades ou culturas dominantes que vão se impondo sobre outras. No entanto, ressalta que rejeitar o acesso a essas linguagens “pode ser uma resposta antiimperialista ou anti-estado coerente, do ponto de vista ético e político, mas significará situar-se à margem da realidade” (Idem, *ibidem*, p.188).

Nesse sentido, sua linha argumentativa aproxima-se bastante da ponderação de García Canclini (2005), que caminha na direção de considerar a existência de alguns conteúdos necessários à vida do indivíduo na sociedade contemporânea, mesmo que não possam ser chamados de universais, que não sejam neutros nem desligados das relações de poder. Ainda que seja preciso questionar e problematizar a origem e a historicidade do conhecimento, pluralizar e hibridizar o currículo, adaptando-o às especificidades locais e culturais de cada grupo, é possível prescindir de determinados conhecimentos ou mesmo sonegá-los no processo de escolarização? García Canclini afirma que, embora os educandos não sejam iguais, em possibilidades de aprendizado, demandas e interesses, justificando a recusa de uma educação homogênea, baseada em uma informação padronizada, “os conhecimentos necessários para situar-se significativamente no mundo devem ser obtidos tanto nas redes tecnológicas globalizadas quanto na transmissão e reelaboração dos patrimônios históricos de cada sociedade” (García Canclini, 2005, p. 235). Como salienta este autor, a escolarização formal não dispõe da opção de deixar de lado as “redes tecnológicas globalizadas”, pois delas também provêm muitas das informações e conhecimentos fundamentais para que o indivíduo possa “situar-se significativamente no mundo”.

Admitir a existência de determinados conhecimentos “globalizados”, dos quais praticamente nenhuma cultura pode prescindir para sobreviver no mundo atual, não significa compactuar com uma perspectiva universalizante da sociedade e do conhecimento, que trata as culturas em uma visão hierarquizada, a partir da qual existem inferiores e superiores. No entanto, Sacristán (1999) ressalta, em sua teorização acerca da cultura, que a admissão da diversidade cultural da humanidade não se reflete no necessário respeito aos costumes e tradições de toda e qualquer cultura, afirmando que, assim como no Direito, no campo da Educação é preciso optar por uma política, e essa política, em seu entendimento, inclui a seleção de alguns valores culturais que devem fazer parte do que chamou de “currículo universal” (p. 189). O que Sacristán defende como fundamental não é o respeito ao coletivo ou à comunidade sacralizada, independentemente dos valores e normas por ela partilhados, mas o respeito ao indivíduo, idéia que, segundo ele, nem todas as culturas partilham.

Mas não estaria Sacristán esquecendo que a sua própria concepção de indivíduo – e, por consequência, a idéia que cultiva de que o respeito ao indivíduo deve vir acima de todas as coisas – é também cultural, e, portanto, coletiva, e não individual, como supõe? Dessa maneira, penso que é preciso relativizar quando se trata de cultura, e falar de universal, depois da desconstrução vivida no que Sacristán denomina de *pós-modernidade* (Idem, ibidem, p.173), soa como um contra-senso. Talvez ainda seja possível trabalhar na perspectiva de um currículo comum para realidades nacionais, com a condição de não esquecermos, como afirmou Lopes (2006), que “há uma circulação de discursos e textos, continuamente recontextualizados, produzindo os híbridos culturais que constituem o currículo (Lopes, 2004b)” (p.132). Isto nos sugere que o currículo estará, por meio das infinitas traduções e negociações, em um eterno processo de (re) construção.

CAPÍTULO III

QUESTÕES PARA UM CURRÍCULO INTERCULTURAL

Uma introdução ao conceito de interculturalidade

Em que consiste um currículo intercultural? O que diferencia, basicamente, o olhar do multiculturalismo, ainda que em sua vertente crítica ou revolucionária, como propõe McLaren (2000), de uma perspectiva intercultural sobre as relações em sociedade? Certamente, não é fácil precisar esses limites, como não são simples os limites na contemporaneidade.

De acordo com o Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis (1998), o multiculturalismo seria a “*prática de acomodar qualquer número de culturas distintas, numa única sociedade, sem preconceito ou discriminação*” (p. 877-878). Entende-se que o prefixo *multi*, não apenas em relação ao conceito de multiculturalismo, mas a todos os outros em que se faz presente – multicolorido, multiforme, multifacetado -, implicaria uma visão de “variedade”, de uma “multiplicidade” de coisas distintas que convivem entre si.

Ao mesmo tempo, a educação pautada no conceito de interculturalidade discorda das visões essencialistas, que promovem a representação de identidades culturais e culturas específicas, que se diferenciam radicalmente umas das outras. Segundo Candau (2005), uma educação intercultural “parte da afirmação de que, nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridação cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente” (p. 32).

Tal abordagem das relações culturais, compreendida por Candau como a que orienta a proposição de uma educação intercultural, baseia-se nos conceitos de *hibridação*, *hibridismo*, *interculturalidade*, *identidades abertas*, *tradução cultural* e outros, sugeridos e aprofundados por autores cujo campo de reflexão compreende os chamados Estudos Culturais e Pós-Coloniais. Autores que têm, a partir da própria história de vida e de seu

lugar social, um olhar diferenciado em relação às questões de dominação cultural, identidades culturais e conceitos tradicionais de *nação* e *culturas nacionais*.

Em seus trabalhos, eles se contrapõem à concepção de cultura que tende a essencializar ou “absolutizar” as diferenças entre grupos e indivíduos, apostando na noção de diversidade. Bhabha (1998), por exemplo, afirma que a representação da diferença não deve ser compreendida, de modo apressado, como reflexo de características étnicas ou culturais estabelecidas previamente ou supostamente naturais. Ao contrário, ele defende que a perspectiva da articulação social da diferença “é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica” (Bhabha, 1998, p. 21).

Ao introduzir o conceito de *entre-lugares* ou *interstícios*, que define como “a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença” (Idem, ibidem, p. 20), Bhabha trata a questão da cultura de forma muito mais complexa do que aquela adotada pela modernidade e, em geral, do que a forma pluralista ainda hoje apreciada pelas várias versões do multiculturalismo. Para ele, não se trata de uma cultura com “c” maiúsculo, uma cultura de caráter universal, e nem mesmo de uma variedade de culturas isoladas que, na contemporaneidade, sobretudo com a globalização, são compelidas ao convívio, harmonioso ou não. Na visão do autor, vivemos atualmente a necessidade de ultrapassar as narrativas que enfatizam as “subjetividades originárias e iniciais” (Idem, ibidem, p. 20) e de voltar a nossa atenção aos “processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais” (Idem, ibidem, p. 20).

As idéias de *tradução* e de *fronteira*, contribuições de Bhabha para a reflexão contemporânea acerca da cultura, aproximam-se do trabalho de outros autores. Dois dos mais importantes são Hall, teórico “anglo-jamaicano” que dirigiu, durante dez anos, o Center for Contemporary Cultural Studies, da Universidade de Birmingham, criado em 1964; e García Canclini, uma voz latino-americana em meio à massa de autores que emerge do mundo anglo-saxão e suas ex-colônias.

No caso de Hall (2003), que se debruça sobre a discussão a respeito das identidades na pós-modernidade, há uma afinidade evidente: a abordagem das identidades como representações fluidas, cambiantes e em permanente construção. Fluidas porque não há mais a crença de que as identidades sejam representações fixas que se referem, precisamente, a um pertencimento cultural, social ou racial específico. Hall afirma que “na modernidade tardia, tendemos a extrair os traços fragmentários e os repertórios despedaçados de várias linguagens culturais e éticas” (Hall, 2003, p. 83-84). Cambiantes porque, como salienta o autor, “as escolhas identitárias são mais políticas que antropológicas” (Idem, ibidem, p. 67), e, em função disso, torna-se possível assumir, em diferentes contextos e sob variadas demandas prioritárias, identidades principais distintas, como ser negra, mulher, jovem, velha, universitária, analfabeta, nordestina, pobre ou rica. Por fim, são indefinidamente inacabadas, pois os processos de hibridação e tradução estão em constante fluxo, em permanente movimento.

A *tradução cultural*, por exemplo, é entendida por Bhabha como um processo “que nunca se completa, mas que permanece em sua indecibilidade” (Bhabha, 1998, p. 74). O próprio autor afirma que se trata de outro termo para o fenômeno denominado *hibridismo*, que, segundo ele, faz-se cada vez mais patente tanto nas diásporas multiculturais quanto nas comunidades minoritárias e mistas que compõem o mundo pós-colonial. Para García Canclini (2003a), o hibridismo se traduz numa nova maneira de enxergar a diferença, que vai de encontro às formas binárias de pensamento e classificação. É assim, por exemplo, que se vem dando a desconstrução da oposição “cultura erudita / cultura popular”, uma vez que ambas estão irremediavelmente imbricadas no cenário cultural contemporâneo, dominado pelos *mass media* e, mais recentemente, pelos meios de comunicação interativos, de produção descentralizada, como a Internet.

O mais interessante – e mais revolucionário – no conceito de *hibridismo* é, como salienta García Canclini (2003b), o fato de ser um processo que afeta todos os universos culturais envolvidos, a despeito da sua posição na hierarquia social. O autor, ao tomar como objeto principal as relações culturais entre México e Estados Unidos, argumenta que o que se revela, após uma observação mais acurada, é a modificação de ambas as matrizes

culturais, um processo de mão dupla que ele chamou de “americanização” da América Latina e, ao mesmo tempo, “latinização” de algumas áreas dos Estados Unidos, em especial no sul do país.

Vários analistas observam que, ainda que esse processo [latino-americanos dando sinais de ostentação do *american way of life*] se acentue com a dependência tecnológica e econômica, ele não ameaça a conservação do espanhol e do português como línguas predominantes na América Latina – por mais palavras inglesas que elas incorporem –, nem a fidelidade das tradições religiosas, gastronômicas e formas de organização familiar diferentes das dos Estados Unidos. Ao mesmo tempo, deve-se levar em conta que a crescente imigração de latino-americanos aos Estados Unidos influencia a cultura política e jurídica, os hábitos de consumo e as estratégias educacionais, artísticas e comunicacionais de estados como Califórnia, Arizona e Texas. (García Canclini, 2003b, p. 89)

Admitir a reciprocidade do processo de hibridação cultural nas “zonas de fronteira”, *interstícios* ou *entre-lugares* não significa, no entanto, esquecer-se das estratégias de dominação sócio-cultural empreendidas por grupos mais fortes, inclusive do ponto de vista econômico, e que, por isso mesmo, encontram-se numa situação mais favorável em relação aos demais. O próprio García Canclini enfatiza a radicalização da discriminação, da exclusão e das deportações que vem acontecendo, nos últimos anos, em relação aos latinos que emigram para os Estados Unidos. Ele alerta para o fato de aquilo que denominou de *interculturalidade globalizada* não ter deixado para trás as antigas formas como cada nação lidava com as suas diferenças. Ao contrário, por tê-las colocado em constante contato, proporcionou, em muitos casos, o confronto inevitável.

O autor destaca que os movimentos globalizadores trouxeram a secularização e o relativismo cultural, alargando a nossa visão de cultura e a nossa capacidade de lidar com as diferenças. Admite, porém, que, ao mesmo tempo, propiciaram – ou tornaram compulsória – a convivência, lado a lado, de modos de vida bastante distintos, “sem instrumentos conceituais e políticos que propiciem sua coexistência” (Idem, *ibidem*, p. 100), provocando, muitas vezes, manifestações graves de fundamentalismo, racismo e exclusão.

A escola: um universo multi ou intercultural?

Em termos gerais, a literatura produzida pelo Estado brasileiro em relação à *diferença* no universo escolar privilegia a noção de diversidade ou pluralidade cultural. A filosofia explícita nos documentos elaborados pelo Ministério da Educação nos últimos anos – dos anos de 1990 para cá -, textos que orientam a atuação de professores e gestores escolares, é a da convivência harmoniosa com o diferente, a do respeito aos indivíduos e grupos diferentes do ponto de vista étnico, racial, religioso, social ou cultural. Isto fica claro, por exemplo, na adoção da *Pluralidade Cultural* como Tema Transversal. Tal deliberação, determinada por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, publicados em 1997, colocou a questão da diversidade brasileira na lista dos temas que deveriam atravessar os conteúdos escolares, juntamente a Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Temas Locais, definidos como “temas de interesse específico de uma determinada realidade” (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, 1997, p. 28).

A proposta do MEC de incluir a discussão sobre a diversidade cultural na escola se justificava pela “heterogeneidade notável” (Idem, *ibidem*, p. 22) da composição populacional brasileira, que nunca impediu, contudo, que prevalecessem, no imaginário do povo brasileiro, vários estereótipos, especialmente em relação a determinados grupos étnicos, sociais e culturais. A necessidade de trazer à tona e debater o mito, por tanto tempo reiterado, de que o Brasil vivia uma “democracia racial” foi a motivação genuína que levou o Estado brasileiro a pôr em pauta a questão.

Neste sentido, destacam-se, também, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, dirigidos a alunos que, a princípio, estariam na faixa dos 15 aos 17 anos, mas que, considerando a realidade educacional brasileira, podem ser adolescentes, jovens ou adultos, até mesmo idosos. Em seu texto, encontram-se referências importantes à necessidade de a escola se fazer um espaço de promoção da cidadania, fornecendo, a todos os alunos, os elementos indispensáveis para alcançá-la, e “não apenas no sentido político de uma cidadania formal, mas também na perspectiva de uma **cidadania social**, extensiva às

relações de trabalho, dentre outras relações sociais” (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2000, p. 12, grifo do autor).

Os *direitos sociais*, como visto no capítulo anterior, referem-se ao terceiro vértice da tríade, ao lado dos *direitos políticos*, surgidos ainda na Antigüidade Clássica, e dos *direitos individuais* ou *civis*, que tomaram corpo a partir do século XVIII na Europa Ocidental. Os *direitos sociais* permitem, ao indivíduo, tomar parte na riqueza material e espiritual produzida pela coletividade, e, de modo geral, são obtidos apenas por meio de disputas de poder em sociedade. Eles, certamente, estão ligados à questão da diferença cultural, tão debatida na atualidade e que se faz, cada vez mais, presente no discurso educacional produzido pelo poder público, como no texto que se segue.

Os conhecimentos de Antropologia e Sociologia contribuem igualmente para a construção da identidade social e, sem negar os conflitos, a convivência pacífica. Dá-se especial destaque ao relativismo cultural proposto pelas correntes antropológicas surgidas após a Segunda Guerra Mundial, que advogam o direito de todos os povos e culturas construir sua organização própria, respeitando da mesma forma os direitos alheios. (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2000, p. 12).

A orientação teórica – expressa nas leis, diretrizes e parâmetros curriculares desenvolvidos pelo Ministério da Educação brasileiro – aponta para uma escola multicultural, cuja inspiração encontra-se, principalmente, na *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* (2001), elaborada pela UNESCO e aprovada, por unanimidade, na 31ª Reunião da Conferência Geral, ocorrida logo após os atentados de 11 de setembro de 2001, nos Estados Unidos. A Declaração, concebida com o objetivo de abarcar as diferentes realidades culturais espalhadas por todo o mundo, prega a plena realização, pelos indivíduos de diferentes pertencimentos, de seus direitos civis e políticos, econômicos, sociais e culturais.

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. (Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural – UNESCO, 2001, p. 2).

Nessa escola, que acredita na diversidade cultural do mundo – e do país – onde vivemos, impera a idéia de convivência harmoniosa e democrática de culturas distintas, de um processo que busca a igualdade entre os alunos, tanto do ponto de vista da valorização de seu pertencimento (étnico, racial, religioso, social, cultural) quanto do acesso às oportunidades propiciadas pelo conhecimento, pela informação, pelo domínio dos novos meios de comunicação e difusão.

Candau (2002) salienta que, numa formação histórica como a nossa, “marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade” (p.126), a incorporação da pluralidade cultural como tema transversal, no currículo da educação pública brasileira, pode ser considerada uma importante conquista, uma opção que, segundo a autora, “não foi pacífica e sim objeto de controvérsias, de toda uma negociação em que a pressão dos movimentos sociais se fez presente, e a reestruturação da equipe responsável, inevitável” (Idem, ibidem, p.126).

No entanto, é necessário problematizar e propor questões às ações que vêm sendo implementadas no âmbito da relação entre o currículo e a cultura, de um currículo visto como artefato histórico, político, envolvido em disputas de poder. Não se trata de desmerecer o avanço representado pela medida no sentido de entender a sociedade brasileira como múltipla e desigual, desmitificando a idéia de um Brasil no qual se vive uma pacífica “democracia racial”. Mas, muitas vezes, a apropriação feita a partir do texto governamental que trata das diferenças presentes na sociedade brasileira tende a um processo que alguns autores denominam de *folclorização* do outro, daquele que, até então, esteve apartado da cultura oficial.

De acordo com Skliar (2002), devemos pensar a reforma educativa atual como uma reforma para nós mesmos, uma reforma que, efetivamente, reformule a nossa forma de pensar *o outro* e *a diferença*. Criar um currículo que seja, de fato, intercultural não se resume ao que o autor descreve como “a burocratização do outro, sua inclusão curricular,

seu dia no calendário, seu folclore, seu exotismo, sua pura biodiversidade” (Skliar, 2002, p.199).

Também Machado (2002) trata da presença – ou melhor, da ausência – de uma cultura negra, ou afro-brasileira, na cultura escolar. Segundo ela, o negro não figura como cidadão nos livros didáticos tradicionais, e a própria representação do negro, sua família, valores culturais, suas crenças e costumes, vai sendo abordada pela escola como “folclórica” (p. 57). A autora afirma que o aluno negro ou mestiço, sentindo-se ausente do seu processo de aprendizagem, acaba desprovido de sua própria identidade cultural.

É decisivo repensar essa proposta de escola como lugar de pluralidade de culturas, que, em muitos casos, traduz-se em um espaço de contenção da diferença, de administração do híbrido. Essa apropriação da discussão atual acerca da questão cultural pode ser entendida como fruto de uma “vontade normalizadora” (Dussel, 2002, p.59), que caracteriza a própria diretriz da modernidade, do projeto colonial e da instituição escolar em seu papel original. Acredito, assim como Dussel, que um dos perigos do discurso da sociedade multicultural – e, infelizmente, também do discurso da hibridação – é, precisamente, o de “obscurecer a profunda desigualdade que segue existindo em nossas sociedades” (Idem, ibidem, p.75). Muitos autores, inclusive, colocam sob suspeição o conceito de multiculturalismo, alegando que este, em determinadas abordagens, pode ser usado para “diluir as demandas por representação da identidade racial (...) particularmente se o tomarmos em sua versão mais folclórica, pouco problematizadora de preconceitos e da construção das diferenças” (Assis; Canen, 2004, p.723).

Não devemos nos esquecer que é consequência de nossa história de dominação que, na maior parte dos casos, os *diferentes* sejam também *desiguais*; e essa desigualdade não deve ser, mais uma vez, negligenciada por meio de um discurso harmonizante. Bhabha (1998) traça, então, o que para ele seria a crucial distinção entre *diversidade* e *diferença*, as diferenças estando nesse espaço de negociação cultural, sendo consideradas sempre umas *em relação* às outras.

Skliar (2002) também critica a idéia harmoniosa, de “convivência” e “diálogo”, que impera na discussão do multiculturalismo sobre a inclusão do outro no discurso escolar. Se admitirmos que a cultura não é um campo neutro, e que, internamente a ele, ocorrem disputas pelo poder de enunciação de uma história que é comum, mas que situa cada grupo em um determinado lugar, diferente e desigual, devemos considerar que qualquer modificação no currículo será cercada de lutas políticas, e não pode ser pensada como apenas a incorporação de conteúdos que serão somados, pacificamente, aos já existentes.

Nessa discussão sobre as diferenças, a questão fundamental talvez seja a série de transformações que o conceito de cultura vem sofrendo e seus desdobramentos. Sacristán (1999) é um dos autores que contestam o mito da esfericidade das culturas, fundado na tradição antropológica, a partir do qual aquelas são pensadas como esferas independentes, como “*um todo*, como uma unidade que mantém uma coerência interna estável, ainda que os antropólogos modernos destaquem a relatividade da integração dessa unidade e chamem a atenção para a sua variedade interna” (Sacristán, 1999, p.177). O autor defende a inevitável interpenetração dessas culturas por outras culturas, e, nesse sentido, é possível estabelecer uma analogia com as idéias de *hibridismo* e de *interculturalidade* propostas por García Canclini. Tais idéias implicam pensar a diferença como nos sugere Derrida, não como alteridade radical, mas como *différance*, “uma ‘onda’ de similaridades e diferenças, que recusa a divisão em oposições binárias fixas” (Hall, 2003, p.60).

A perspectiva da interculturalidade, da necessária penetração entre culturas, que caminha em direção oposta à idéia de “pureza” tão cultivada, sobretudo no imaginário colonial, é bastante familiar à nossa formação étnica, caracterizada, desde muito cedo, pela miscigenação. A interculturalidade contrapõe-se à idéia de grande parte das políticas adotadas por muitos países em relação aos imigrantes e aos “diferentes”, “que tendem a enfatizar a inserção destas populações no novo contexto, favorecendo a assimilação cultural, muitas vezes realizada tendo por base o fato de se ignorar e mesmo negar a cultura de origem destes grupos” (Candau, s/ data, p. 2).

A possibilidade de um currículo intercultural supõe o necessário intercâmbio entre referências culturais, numa relação que se pretende dialógica e democrática, e que admite, inclusive, o conflito, pois entende a cultura como campo privilegiado de disputas por poder. Nas palavras de Costa, Silveira e Sommer (2003), “é na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos” (p.38).

Mais do que isto, a perspectiva intercultural, tão afim às relações sociais desenvolvidas, historicamente, no Brasil e, de forma geral, em toda a América Latina, desconhece o que poderíamos chamar de “identidades hifenizadas”. Sarlo, autora Argentina, afirmou: “ignoramos o que significam as identidades com hífen (isto é, a forma das identidades nos Estados Unidos: ítalo-americano, polonês-americano, afro-americano)” (Sarlo, 1999, p. 19, apud Canclini, 2003b, p. 106). E é possível que este seja, precisamente, o ponto fundamental que precisamos levar em consideração para pensar as nossas relações sócio-culturais de maneira original, respeitando as nossas especificidades, problematizando-as e, por que não, sabendo tirar partido daquilo que há de positivo em nossas estratégias para lidar com a diferença.

Uma aprendizagem diferente

Um conceito interessante, que, acredito, contribui para o desenvolvimento do que poderíamos chamar de currículo intercultural, é o de *aprendizagem significativa*, utilizado por Machado (2002) em seu estudo sobre a realidade de uma escola localizada nos arredores de um terreiro de candomblé na Bahia. A autora afirma que, ainda hoje, existe uma considerável distância entre a teoria educacional e a prática escolar. Segundo ela, a escola, como instituição, não demonstra interesse sincero em relacionar, de modo efetivo, “o conteúdo cultural que a criança traz consigo e o conteúdo também cultural que a escola tem obrigação de oferecer” (p. 20).

Machado considerou relevante relatar que, mesmo no início da sua experiência na escola que recebia as crianças do Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá²⁶, percebeu a relação íntima e necessária entre aprendizagem e cultura. Desta relação, argumenta a autora, é que nasce a crença de que a experiência escolar deve estar centrada na “perspectiva de fazer emergir a formação de conceitos, subordinados ao universo de referência cultural da criança como motivação genuína” (Idem, *ibidem*, p. 29).

(...) a consideração pelo universo cultural da criança evidencia que esta transfere aspectos da sua vivência cultural para novos conhecimentos. Isto quer dizer que o universo simbólico destas crianças está intimamente relacionado com a sua existência. (Idem, *ibidem*, p. 44).

Esta concepção da produção do conhecimento e da aprendizagem considera de fundamental importância que a criança (*educando* ou *sujeito da aprendizagem*) tenha uma motivação para aquele aprendizado, algo que a incline a trabalhar no sentido de apreender aquele novo conteúdo. Esta motivação, essencial para o processo de apreensão de conhecimentos, demonstrou, segundo a observação de Machado, que a aprendizagem não se dá apenas num âmbito racional da experiência humana, mas possui uma dimensão emocional que não se opõe à racionalidade e não deve ser negligenciada no processo de ensino-aprendizagem. A autora defende que, na experiência proposta por ela, foram criados “pontos de ancoragem” (Idem, *ibidem*, p. 44) – elementos e situações previamente reconhecíveis pelos alunos, que já faziam parte do seu imaginário cultural – que, além de possibilitarem a apreensão de novos conhecimentos, contribuiriam para acrescentar “novos significados às experiências vividas pelo grupo” (Idem, *ibidem*, p. 44), ampliando os sentidos daquele universo que lhe era familiar.

O que a autora denomina de *aprendizagem significativa*²⁷, conceito que leva em consideração o universo cultural do aluno no processo de ensino-aprendizagem, assemelha-se bastante ao pensamento educacional desenvolvido por Paulo Freire (1979). Freire afirmava que todo homem “tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus

²⁶ O terreiro do Ilê Axé Opô Afonjá é um dos mais antigos e representativos de Salvador, e foi tombado, em 2000, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

²⁷ O conceito de *aprendizagem significativa* vem sendo expresso por diversos autores, entre eles Del Casale (1986); cada um dos autores acrescenta ao conceito diferentes nuances e significações.

conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível” (Freire, 1979, p. 30). Ao dizer isto, o autor argumenta a favor de um processo educativo que desperte no indivíduo a sua capacidade de se perceber, de “reconhecer-se homem” (Idem, ibidem, p. 60) dentro da sua realidade social. Em relação à alfabetização de adultos, por exemplo, Freire identificava um conjunto de atitudes fundamentais para uma educação libertadora, que concorreria para a conscientização dos indivíduos. Para início de conversa, ele sugeria aos professores que fizessem um levantamento do universo vocabular dos alunos, para que, a partir daí, pudessem trabalhar com o que chamou de “palavras geradoras” (Idem, ibidem, p.73).

Elas são constituídas pelos vocábulos mais carregados de certa emoção, pelas palavras típicas do povo. Trata-se de vocábulos ligados à sua experiência existencial, da qual a experiência profissional faz parte. (Idem, ibidem, p. 73).

Portanto, tanto para Freire quanto para Machado, a experiência da aprendizagem, em especial de uma aprendizagem com potencial libertador/transformador da condição social de grupos marginalizados ou desfavorecidos, devia estar, necessariamente, ligada a um processo baseado no universo cultural dos alunos. Isto, certamente, muda o ponto de chegada da educação: o aprendizado final será não apenas a apreensão de certos conteúdos, que podem ser, de fato, importantes e instrumentais para a vida dos indivíduos; será também uma nova compreensão, por parte dos educandos, da realidade social no qual estão inseridos e de como se dá tal inserção. Mas é o ponto de partida da educação que esta concepção da aprendizagem transforma radicalmente. Ele passa de um paradigma cultural único, que todos os alunos devem compartilhar para terem acesso ao conhecimento, para um parâmetro mais democrático, que proporciona a todos o direito ao acesso e à produção de conhecimentos a partir de seu próprio arcabouço cultural.

Em nossa conversa, durante a pesquisa que realizei no Colégio Estadual Brasil, a Profa. Tatiana manifestou uma crença semelhante em relação à necessidade de a escola olhar para as referências culturais que o aluno traz com ele, em lugar de, apenas, “empurrar goela abaixo” um conteúdo padronizado para todos os estudantes, independentemente de seu contexto sócio-econômico e cultural, seus interesses e necessidades.

Você acha que o currículo de Português mudou desde quando você começou a ensinar?

Não, isso é que é impressionante. Olha só, eu tenho umas idéias, eu acho que nenhum governo ia querer fazer. Porque eu acho o seguinte: se estabeleceu, há muitos e muitos anos atrás, um conteúdo. Tem conteúdo de primeira à quarta, de quinta à oitava, de primeiro a terceiro do Ensino Médio. Aí, o aluno é encaixado ali. Não interessa a história de vida dele. Não interessa a bagagem cultural dele. Ele tem que se enquadrar naquilo ali. (Entrevista com a Profa. Tatiana – Português – Colégio Estadual Brasil – 06/06/2007).

Acredito na possibilidade de construção de um currículo intercultural como processo, não como produto. Como potencialidade concreta de realização do hibridismo cultural na escola, numa compreensão das culturas não como esferas isoladas, essencializadas, que por vezes se entrecruzam, mas, sobretudo na realidade brasileira, como uma ampla e difusa zona de contato que se constitui conjuntamente, alimentando-se mutuamente da diferença que é a sua intersecção, *interstício* ou *entre-lugar* (Bhabha, 1998, p. 20).

Um currículo intercultural deveria enfocar, por exemplo, uma História Brasileira que, de fato, estivesse debruçada sobre os conflitos que constituíram a formação da nossa sociedade e também daqueles que, ainda hoje, dividem a estrutura social de nosso país. Não é por acaso o fato de a teorização acerca de uma perspectiva intercultural vir, precisamente, de autores latino-americanos e de outros, como Bhabha, também oriundos de uma história de colonização e hibridação. A nossa estrutura social – de antigas colônias, sobretudo na América colonizada por portugueses – não se configurou, tradicionalmente, em torno de castas que classificavam os indivíduos em função de sua origem étnico-racial. Com isto, não estou sugerindo que o Brasil desconhece o racismo. Ao contrário, no capítulo seguinte, discutirei mais profundamente as formas de discriminação típicas da realidade cultural brasileira. O que afirmo, em consonância com autores como García Canclini (2003b), é que “o Brasil apresenta uma sociedade nacional mais disposta à hibridação” (García Canclini, 2003b, p. 108), disposição esta que não excluiu ou esteve alheia, obviamente, a relações de poder e submissão, e, ainda hoje, não nega “suas enormes desigualdades, seus abismos entre classes e regiões” (Idem, ibidem, p. 108).

CAPÍTULO IV

LEI 10.639 – A CAMINHO DE UM CURRÍCULO INTERCULTURAL?

Você percebe algum tipo de preconceito entre os alunos além daquele que você falou em relação ao tipo de pergunta que vem, geralmente, das pessoas mais velhas?

Há três tipos de preconceitos graves hoje em dia. Um, um preconceito muito forçado a barra, que não está dentro da escola, que é a questão da cor, que alguns grupos gostam de colocar, negócios de cotas, tudo o mais. Mas entre os alunos, na verdade, não há essa discussão disso. Quando ele te chama de “crioulo” ele não está te ofendendo, não. É um tratamento normal entre eles. Ah, “seu negão”, “seu crioulo”, essa coisa toda. Que as pessoas confundem, muitas vezes, como se o uso da palavra “crioulo” indicasse logo de cara um termo pejorativo. Não, não é. (...) Eles às vezes falam agressivamente contigo e falam alguns palavrões não porque eles estejam te agredindo, mas é o lugar comum da vida deles. Entendeu? E a escola não conseguiu ainda aplainar essa questão. (...)

E a Lei da História da África, o que é que você pensa sobre isso?

Ah, isso eu acho um absurdo.

Por que, professor?

Até porque, com sinceridade, você vai analisar a História, a História da África não diz nada para nós. Nós não somos frutos da História da África, nós somos frutos de pessoas que foram pegadas na África e trazidas para o Brasil. Então, estudar a História da África pra quê? Pra dizer que a Europa os colonizou e a Europa os explorou? Isso nós já sabemos, nós somos frutos de colonização. E nós também já devíamos saber que existe uma mão dupla nisso aí, não é só o colonizador que nos explorou, nós nos exploramos também internamente. (...)

Na verdade, é a Cultura da África e Afro-Brasileira, História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras...

É. Eu acho besteira porque, na verdade, você vê... Qual o percentual da população...? Porque eu sou bisneto de índio, então por que não vamos estudar então as culturas

indígenas, que são muito mais importantes? Por que é que não se ensina o guarani na escola brasileira? Eu sou bisneto de índio. Minha avó era neta de índia com português. Meu pai era filho de espanhóis totalmente. Então, por que não discutir a minha parentada índia aqui no Brasil? (...)

(Entrevista com o Prof. Pablo – Geografia – Colégio Estadual Brasil – 04.07.2007)

A fala do professor, um homem de cerca de 45 anos, fenotipicamente branco²⁸, que leciona Geografia no Colégio Estadual Brasil, por mim pesquisado, e dirige uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, traz algumas questões instigantes para a discussão a que se propõe este trabalho, e, sobretudo, este capítulo.

A primeira é a afirmação de que, embora seja um dos “três tipos de preconceitos graves” existentes hoje em dia, a “questão da cor” não está presente como preconceito na escola, como querem fazer parecer alguns, inclusive os que defendem as cotas raciais. A segunda é a argumentação de que o fato de um aluno chamar agressivamente um colega de “negão” ou “crioulo” não pressupõe, necessariamente, uma conotação pejorativa, mas revela apenas um “tratamento normal” entre eles. A terceira é a alegação de que a Lei 10.639 é um absurdo, visto que a história da África não nos diz nada e que não somos frutos dela. Por último, há o questionamento do professor sobre a validade de se estudar a cultura dos ancestrais africanos em detrimento de nos dedicarmos ao conhecimento das culturas indígenas, segundo ele, “muito mais importantes”.

Proponho-me a debater mais profundamente, no âmbito deste capítulo, estas e outras questões envolvendo a Lei 10.639/2003, que “*altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências*”²⁹. Minha hipótese, ao explorar essas questões na tentativa de me aproximar do contexto de criação e implementação da lei, é a de que seja

²⁸ Considerando-se os padrões brasileiros de classificação racial, mais pautados na cor da pele e na textura do cabelo.

²⁹ Trecho extraído do texto da Lei 10.639, disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em 28/08/2007.

possível perceber em que medida ela concorre para que se opere a construção, ainda que necessariamente contínua e interminável, de um currículo intercultural na realidade educacional brasileira.

A escola e “as cores”

A escola não tem sido, ao longo de sua história, uma instituição reconhecida pela promoção da equidade entre as culturas, estejam as diferenças culturais mais relacionadas a questões de classe, gênero ou étnico-raciais. Como já abordado no segundo capítulo deste trabalho, o caráter conservador da escola e seu potencial monocultural e reprodutor da ordem social estabelecida foram apontados por diversos autores, entre eles o sociólogo Pierre Bourdieu (1999). Em sua obra, Bourdieu tratou da quase coincidência entre cultura escolar e cultura das elites, desvelando o abismo existente entre a cultura de outras parcelas da população francesa e os marcos culturais que serviam de base à constituição de um currículo tido como universal pelo sistema de ensino de seu país.

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio burguês (ou, *a fortiori*, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe. (Bourdieu, 1999, p.55)

Na sociedade brasileira, mesmo nos dias de hoje, não seria ousado afirmar que a cultura escolar, inclusive na escola pública, ainda se confunde com a cultura das elites econômicas e culturais nacionais. E essas elites, por sua vez, confundem-se com uma cultura eminentemente branca, pois os pobres, embora não sejam, em sua maioria, pretos (7,1%), como afirmou Kamel (2006), são, predominantemente, pardos (58,7%), ou seja, trazem na bagagem, em maior ou menor grau, a influência de uma cultura carregada de negritude.

A matéria “Jovens pobres passam pela escola, mas não ficam”, de 25/03/2007, publicada no Jornal O Globo e assinada por Soraya Aggege, corrobora essa afirmação. O

texto discorre, entre outros assuntos, sobre o projeto que, fruto de uma parceria firmada entre o Banco Itaú e a ONG Geledés, investe na educação de alunos pobres da periferia de São Paulo, a maior cidade do país. Os cinco estudantes que aparecem na foto que ilustra a matéria poderiam ser considerados “negros”, ou, ao menos, “não brancos”. Não por acaso. Os indicadores apresentados pela jornalista, cujas fontes são o Observatório da Equidade, o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), a Ação Educativa e a Secretaria Nacional da Juventude, apontam que, no Brasil, apenas 45,3% dos jovens com idade entre 15 e 17 anos estavam cursando o Ensino Médio em 2005; deste total, 35,6% eram pretos ou pardos, enquanto os brancos somavam 56,6%.

Um dos jovens entrevistados afirma: “Não basta pagar e pôr quem nunca teve acesso à qualidade de ensino numa boa escola. É preciso inserir a gente”. O significado do termo “inserir” não está declarado na fala do estudante, e pode ter o sentido de melhorar o seu desempenho com cursos e reforços paralelos ou de realizar uma modificação substancial do currículo e do sistema de ensino para que o aluno se sinta parte constitutiva da cultura escolar. O fato é que, em um sentido ou em outro, a experiência do projeto citado na matéria é uma gota no oceano. Os alunos das classes populares geralmente não se sentem propriamente incluídos na busca de uma educação de qualidade, e isto se deve tanto à dificuldade objetiva de seu ingresso em boas escolas e universidades quanto à tendência cultural de matriz européia ainda presente nas instituições educacionais de modo geral.

Analisando a aplicação da Lei 3.459, de 14 de setembro de 2000, que instituiu o Ensino Religioso Confessional nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, Caputo (2006) afirma que, embora, em tese, a proposta se declare democrática, na tentativa de efetuar uma formação diferenciada para alunos adeptos dos variados cultos religiosos, o que se constata, no âmbito do concurso público para professor de Ensino Religioso e na prática da sala de aula, é a valorização das religiões cristãs – a Católica e as Evangélicas – e a discriminação de outros cultos, em especial os chamados “afro-brasileiros”, como Candomblé e Umbanda.

O diálogo de Caputo com uma professora de educação religiosa, por exemplo, é bastante esclarecedor quanto à forma como a disciplina vem sendo ministrada e aos desdobramentos que um tratamento do campo da religiosidade e da cultura como este pode trazer para a delicada questão do racismo e do preconceito em geral.

Já para uma outra professora, também evangélica, o objetivo de sua disciplina é: “Levar a palavra de Deus. Do Deus único, criador do mundo e de tudo o que existe nele”. Pergunto se ela tem conhecimento da existência em sala de aula de alunos de religiões afro-descendentes, como o candomblé, por exemplo. “Não pergunto, mas sei que eles existem. Ano passado eu tinha uns oito alunos ogans³⁰ que entenderam que estavam errados e se tornaram cristãos”, comemora. (Caputo, 2006, p.194)

Três dados são particularmente interessantes na fala da professora entrevistada. Um é o fato de que, na realidade, o ensino religioso que se empreende é voltado para um tipo de aluno, que possui certas características e valores e acredita na palavra de um “Deus único”. O segundo é a presença, declarada de forma mais ou menos explícita, de alunos de religiões afro-brasileiras, como o Candomblé, numa escola eminentemente branca. O terceiro, derivado do primeiro, é a valorização, por parte da professora, do processo de conversão de alunos de outras religiões a religiões cristãs a partir do trabalho realizado no âmbito da “disciplina”.

A autora constata que, mesmo quando não é a cultura escolar em si que discrimina as raízes culturais do “outro”, ou seja, quando a discriminação não é institucionalizada, formal, por meio do currículo ou de outros instrumentos da escola, ela está naturalizada nas práticas cotidianas dos atores do ambiente escolar, em cada gesto da cultura da escola, uma cultura impregnada de *branquidade*³¹.

³⁰ Segundo Caputo (op. cit.), é um “cargo muito importante em um terreiro. O ogan, entre outras coisas, toca os atabaques” (p. 180).

³¹ A suposta neutralidade da cultura branca possibilita-lhe mercantilizar a negritude para suas vantagens e finalidades próprias. Ela possibilita a manipulação do Outro sem ver esta “alteridade” como um instrumento de exploração branca. A “branquidade” não existe do lado de fora da cultura, mas constitui o texto social prevalecente a partir do qual as normas sociais são feitas e refeitas. Como parte de uma política de significação que passa despercebidamente no ritmo da vida cotidiana e como “uma categoria politicamente construída como parasítica da ‘negritude’” (West, 1990: 29), a “branquidade” tornou-se a norma invisível, o padrão contra o qual a cultura dominante mede o seu próprio valor. (McLaren, 2000, p.136).

A subdiretora não vê problema em rezar o Pai-Nosso, que, segundo ela, é uma oração universal “*e unifica a todos os brasileiros*”. Todos quem? Para alguns praticantes do candomblé, por exemplo, não é. Para os judeus também não e sequer para todos os cultos evangélicos. Mesmo assim, toda a escola em seu turno reza a oração, o que talvez não faça o menor sentido para muitos professores e professoras e alunos e alunas. (Idem, *ibidem*, p.195)

Não poderíamos dizer que esta seria a manifestação de um “racismo à brasileira” na escola, um racismo que se processa não por meio da segregação patente do diferente, mas através da tentativa de assimilação, de uma “unificação” que desconsidera as necessidades e escolhas do “outro”? Também a fala do professor Pablo, que alega que um colega chamar o outro de “crioulo” ou “negão” de forma agressiva não significa, necessariamente, um ato de racismo, não poderia ser vista como a naturalização de um preconceito que termina camuflado sob o mito da convivência harmoniosa entre todos os brasileiros, sejam eles brancos, pretos, pardos, indígenas, amarelos...?

O texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004) trata desta questão quando se refere à necessidade de reconhecimento do valor e dos direitos das comunidades negras por parte da sociedade brasileira como um todo. Nele, defende-se a idéia de que esse “reconhecer” passa, necessariamente, pelo questionamento das relações étnico-raciais baseadas em idéias pré-concebidas que tendem a desqualificar os negros, salientando “estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004, p. 3-4).

A partir da realidade escolar observada e da literatura disponível, parece razoável concluir que, ainda hoje, a relação da escola com “as cores” não seja tão democrática e tranqüila quanto se deseja. No entanto, não se pretende, ao propor esta reflexão, julgar se as nossas práticas cotidianas de convivência com “o diferente” são mais ou menos racistas do que as norte-americanas, européias ou sul-africanas. Ou, como escreveu Kamel (2006),

determinar “se o sofrimento na alma que o racismo impõe é maior ou menor dependendo da rispidez do ato racista” (p.22).

O que se espera é salientar que, se há algo de importante – e mesmo de fundamental – nas recentes políticas afirmativas adotadas em nosso país com relação às questões étnico-raciais, trata-se da proposição de um amplo debate acerca do aparente paradoxo vivenciado pela população brasileira. Somos uma sociedade que é denominada *multicultural*, ou, em alguns casos, *mestiça*, posto que é fruto da mistura de indivíduos de diferentes origens étnicas e territoriais, mas que, na sua origem, na sua história, e, ainda na atualidade, conserva preconceitos e desigualdades na distribuição do poder e das oportunidades entre os grupos que a compõem.

As ações afirmativas no contexto brasileiro: uma solução?

A situação étnico-racial brasileira é complexa e tem revelado diferentes nuances no que se refere à inserção dos grupos que mais contribuíram na formação da sociedade e, especialmente, na construção da nossa identidade nacional. Como salienta Oliveira (2000), “construir identidades nacionais envolveu sobrepujar outras identidades, ligadas ao lugar de nascimento, a etnias ou a religiões” (p. 2), e, no caso do Brasil, a construção da identidade nacional passou, fundamentalmente, pela idéia de *povo mestiço* e pelo chamado *mito da democracia racial*. Nele, imperava a ideologia do convívio harmonioso das raças, algo que seria próprio da natureza brasileira. Tal imaginário está bastante presente, ainda hoje, na fala de alguns professores, como o Prof. Marcelo, de História, que afirma: “*Eu acho que essa nossa miscigenação, a gente não pode mais separar ela, faz parte do nosso universo cultural do Brasil. Eu acho que tanto, isso é uma coisa que eu nunca me preocupei com isso. Quer dizer, todo mundo é igual, percebe, então o aluno é igual, todo aluno é igual.*”³²

Na teoria produzida acerca da formação social brasileira, o que se via era uma tentativa de inverter o sentido tradicionalmente atribuído à miscigenação, relacionado a um sentimento de inferioridade, de descrença na possibilidade de se construir uma nação

³² Entrevista realizada no dia 23/05/2007.

civilizada sobre as bases da mistura étnico-racial. Oliveira (op. cit.), ao tratar das comemorações do IV Centenário do Descobrimento, ocorridas em 1900, destaca que, naquele momento, uma oportunidade para o fortalecimento do ideal de uma nação brasileira, unificada e coesa, desestimulando quaisquer conflitos sociais, o que se buscava afirmar era o caráter cordial do homem brasileiro e o valor da democracia racial existente em nosso país, fruto da mestiçagem.

A autora diz:

Todos esses ingredientes do “caráter nacional” garantiriam a formação de uma grande nação. Esse mito da democracia racial – chamado por Roberto DaMatta de “fábula das três raças” – apresentava-se como capaz de solucionar o impasse da constituição do povo brasileiro. (Idem, ibidem, p. 9)

Essa fábula das três raças, referida por ela, consiste no que a antropóloga Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti chamou de “a mais insidiosa, integradora e aparentemente reconfortante imagem de nós mesmos: a união do índio, do negro e do branco” (O Globo, 24/02/2000). Uma versão da nossa identidade brasileira que, segundo Oliveira (2000), procura ser “simplificadora de problemas, tensões e conflitos não resolvidos e talvez irresolvíveis [sic] da vida social” (p. 17).

Tal versão não corresponde, sequer, à composição étnico-racial da população brasileira de modo geral. Ao contrário do que argumentou o Prof. Pablo, ao questionar a validade da Lei 10.639 (“*Qual o percentual da população [negra ou descendente de negros]...? Porque eu sou bisneto de índio, então por que não vamos estudar então as culturas indígenas, que são muito mais importantes?*”), a parcela da população brasileira que, geneticamente, possui alguma ascendência africana é bastante significativa. De acordo com Kamel (2006), pesquisas do geneticista Sérgio Pena comprovam que cerca de 87% dos brasileiros possuem, em sua carga genética, ao menos 10% de ancestralidade africana. Em contrapartida, é bem menor a influência indígena na carga genética da população de nosso país: apenas 24% dos brasileiros possuem ao menos 10% de ancestralidade genômica ameríndia. Com isto, Kamel conclui: “Somos portanto mais negros do que índios” (p. 26).

De fato, no que se refere aos índios e seus descendentes, o que se observou ao longo dos séculos, além do extermínio inicial, foi um desenvolvimento, em grande medida, isolado em relação ao restante da sociedade brasileira, tanto do ponto de vista territorial quanto simbólico. Isto, certamente, contribuiu para uma menor presença de índios e seus descendentes – e uma menor mistura de brancos e negros com índios – na população brasileira de modo geral, à exceção da concentração indígena abundante em algumas regiões do país.

Já a situação dos negros aparenta ser essencialmente diferente. Estes tiveram a sua permanência dentro da sociedade brasileira condicionada a um processo de sincretismo sócio-econômico, religioso e cultural. A sobrevivência das suas crenças e da sua memória esteve intrinsecamente relacionada à sua capacidade de amalgamar-se à sociedade brasileira em formação, assim como sua sobrevivência física ficou atrelada ao desenvolvimento sócio-econômico do Brasil.

Talvez por isso seja tão desafiador debater questões relacionadas à Lei 10.639 e, mais ainda, problematizá-la. Porque, embora algumas leis, diretrizes, orientações e outras políticas governamentais no âmbito da educação tenham sido consideradas por muitos, sobretudo pelos atores escolares, como exógenas ou desconectadas do dia-a-dia da escola, a Lei 10.639 parece ser considerada uma conquista por muitos setores da sociedade que vinham lutando pelo reconhecimento das populações negras, como apontam diversos artigos e matérias recentes³³.

Santos (s/ data), por exemplo, afirma que “a inclusão da história e cultura da África nos currículos escolares se destaca pela intensa mobilização social e pela competente metodologia produzida à margem do sistema oficial de ensino” (p.3). Em outro artigo, publicado no Boletim PPCor – Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ (2005), o professor e doutorando Paulino de Jesus Francisco Cardoso declara que “nada simboliza mais a ascensão do Movimento

³³ Os artigos e matérias foram pesquisados na Internet e em bibliografia específica da área educacional.

Negro do que a transformação de uma antiga reivindicação em lei – a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas do país” (Cardoso, 2005, p.1), pois, completa, “o que se propõe é uma educação aberta à diversidade humana, atenta as desigualdades [sic] e disposta a construir novos parâmetros de cidadania onde a diferença [sic] não seja percebida como alicerce da desigualdade.” (Idem, ibidem, p.2).

Certamente, a Lei 10.639 não veio sozinha. Outras medidas institucionais que, ao menos em tese, visavam a uma modificação da estrutura da cultura escolar já haviam aparecido alguns anos antes. Em 1997, por exemplo, a Pluralidade Cultural foi eleita como um dos Temas Transversais³⁴ nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, juntamente a questões como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e temas locais. Ao mesmo tempo, um sistema de reserva de cotas para “afro-descendentes” no Ensino Superior vem sendo adotado em universidades públicas de várias partes do país, em consonância com políticas afirmativas promovidas em países como os Estados Unidos desde a década de 1970.

De acordo com o texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004), “cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004, p. 3). Tal artigo versa sobre a obrigação do Estado de garantir, por meio da educação, direitos iguais para todos, possibilitando, indistintamente, o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Ainda segundo o documento, as ações afirmativas, também chamadas por alguns de “políticas de discriminação positiva”, teriam atestada sua validade, no caso brasileiro, em razão da dificuldade historicamente imposta aos descendentes de escravos, deixados à

³⁴ “Ampla o bastante para traduzir preocupações da sociedade brasileira de hoje, os Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana. O desafio que se apresenta para as escolas é o de abrirem-se para este debate.” (MEC, Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª série – Temas Transversais, 1997, p.15)

margem da sociedade através de um sistema meritocrático que “agrava desigualdades e gera injustiça, ao rege-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados” (Idem, *ibidem*, p. 3).

No entanto, autores como Kamel (2006) deixam clara sua posição contrária à adoção de ações afirmativas baseadas em critérios étnico-raciais em nosso país. O sociólogo e jornalista acredita que o que divide os brasileiros é o critério de classe, e não de “cor”, e, a favor de sua tese, argumenta que, no Brasil, diferentemente do que acontece em outros países, como os Estados Unidos, nunca existiram, de fato, barreiras institucionais que promovessem a segregação dos negros dentro da sociedade.

Diz ele:

Aqui, após a Abolição, nunca houve barreiras institucionais a negros ou a qualquer outra etnia. E para combater as manifestações concretas do racismo – inevitáveis quando se fala de seres humanos – criaram-se leis rigorosas para punir os infratores, sendo a Lei Afonso Arinos apenas a mais famosa delas. (Kamel, 2006, p. 20)

A Lei Afonso Arinos, mencionada por Kamel, foi como ficou conhecida a Lei nº 1.390, de 03 de julho de 1951, que incluía, entre as contravenções penais, “a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor”.³⁵ Era considerada um ato de racismo a recusa, por parte de casas comerciais e instituições de ensino, de atendimento, hospedagem, ou até mesmo de estabelecimento de relação empregatícia com indivíduos em função de sua raça ou cor. A lei foi apelidada de Afonso Arinos em homenagem ao intelectual Afonso Arinos de Melo Franco, autor do projeto de lei, aprovado no Congresso, que tornava a discriminação racial uma contravenção passível de punições como multas em dinheiro, perda de cargo, no caso de ocupantes de funções públicas, e suspensão temporária da licença de funcionamento, no caso de estabelecimentos privados.

De fato, a Lei Afonso Arinos existiu, tendo sido revogada apenas em 1985, pela Lei nº 7.437, que deu a ela uma redação atualizada. Além das sanções previstas na redação original, a nova lei previa ainda pena de detenção em regime de prisão simples para atos de

³⁵ Trecho extraído do texto da lei.

racismo. Isto prova que, “na letra da lei”, a discriminação com base em características raciais ou de cor no Brasil esteve, ao menos desde 1951, coibida. No entanto, a afirmação de Kamel de que, após a abolição da escravatura, não existiram quaisquer barreiras institucionais em relação aos negros ou outras etnias está longe de ser unanimidade entre os estudiosos do tema. O antropólogo Livio Sansone (2007), por exemplo, descreveu, em sua obra, de que forma muitas das leis e ações governamentais adotadas no Brasil ao longo desses quase dois séculos após a abolição impuseram obstáculos à igualdade entre brancos e descendentes de escravos.

As campanhas de saúde pública, como a de febre amarela, por exemplo, eram, segundo o autor, acompanhadas por um ideal de “limpeza das regiões insalubres” (Sansone, 2007, p. 96), que, de forma geral, estavam associadas aos locais onde se concentravam os africanos e seus descendentes. Ele também relembra que as atividades econômicas informais, “como a venda de alimentos e outros produtos pelos mascates” (Idem, ibidem, p. 96), comumente desenvolvidas por africanos alforriados, foram banidas dos centros urbanos. Isto sem mencionar a perseguição sofrida até tempos bem recentes pelas religiões e rituais “afro-brasileiros”.

A prática do batuque e os rituais associados às religiões sincréticas afro-brasileiras foram reprimidos ou limitados – somente na década de 1940 é que foi suspensa a obrigatoriedade de os terreiros de candomblé se registrarem na polícia. (Idem, ibidem, p. 96)

Ainda nos dias atuais, não é problemático reconhecer as dificuldades enfrentadas pelos negros e seus descendentes numa sociedade que privilegia os valores e padrões europeus. O próprio Sansone (op. cit.) trata do que ele denomina de “preferência pela branquidão” (Idem, ibidem, p. 70) na sociedade brasileira, não apenas entre os brancos, mas também entre os não-brancos. No entanto, a constante tensão social que presenciamos, não apenas no Brasil, mas em outros países, em relação à adoção da chamada “discriminação positiva”, torna necessária uma discussão melhor fundamentada a respeito do formato das ações afirmativas, precisamente as relativas à questão da “cor”, no contexto brasileiro.

Como explica Hofbauer (2006), as ações afirmativas teriam a função de “contrabalançar os efeitos históricos de discriminações estruturais” (p. 10) numa

determinada sociedade. No entanto, o mesmo autor salienta que, embora a grande maioria da população brasileira confirme a existência de racismo em nossa sociedade, as ações de “discriminação positiva” não se convertem em consenso nem mesmo entre os cientistas sociais mais engajados.

Enquanto alguns entendem a introdução de ações afirmativas como uma espécie de precondição para a superação da discriminação racial – uma vez que, segundo esta interpretação, a discriminação positiva ajudará os historicamente desprivilegiados a criar e fortalecer uma identidade positiva –, outros vêem em tais medidas um ataque perigoso contra a “maneira tradicional brasileira” de se relacionar com as diferenças humanas, e temem que por meio delas possam ser instigados conflitos raciais abertos. (Idem, *ibidem*, p. 10)

Essa resistência às ações afirmativas se deve, talvez, à maneira tipicamente brasileira de lidar com as diferenças, em especial as de caráter étnico-racial. Em função da própria estratégia de colonização adotada pelos portugueses no Brasil, baseada na mistura e não na segregação, o povo brasileiro se constituiu, predominantemente, como uma população de características híbridas, tanto do ponto de vista racial quanto cultural. Se, atualmente, no contexto da globalização, já parece pouco razoável trabalhar com a idéia de “culturas puras”, no Brasil, trata-se de um verdadeiro contra-senso, dadas as condições de nossa formação enquanto nação. A própria classificação racial em nosso país é algo extremamente complexo, que escorrega a cada vez que tentamos imprimir a ela limites cartesianos.

Sansone (2007), ao estudar as relações raciais em diversos países, como Brasil, Inglaterra, Estados Unidos e Holanda, afirma que tanto a negritude quanto a branquidade são conceitos relacionais e contingentes, que variam no tempo, no espaço e apresentam características distintas a depender do contexto observado. Segundo ele, as diferenças e distâncias entre negros e brancos devem ser delimitadas em relação a sistemas nacionais específicos, pois “o que é negro num sistema racial polarizado pode ser pardo num sistema que se caracterize por um *continuum* de cor” (p. 24).

Tratando do caso brasileiro, Sansone ressalta a existência de particularidades que não devem ser analisadas sob uma lente exógena, posto que não é possível aplicar aqui os mesmos parâmetros raciais já categorizados em países como Estados Unidos, por exemplo. O autor destaca que, não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina, o que se vê, em geral, é um modelo próprio de relações interétnicas e de racialização dos grupos sociais, que

(...) se caracteriza por uma tradição de casamentos mistos, muito difundidos entre pessoas de fenótipos diferentes, por um *continuum* racial ou de cor, em vez de um sistema polarizado de classificação racial, por uma cordialidade transracial nas horas de lazer, entre as classes mais baixas, por uma longa história de sincretismo no campo da religião e da cultura popular, e por uma organização política relativamente fraca com base na “raça” e na etnicidade, a despeito de uma longa história de discriminação racial. (Idem, ibidem, p. 19)

Por isso, torna-se mais complicado, em nosso país, o estabelecimento de padrões fixos e claros para definição, por exemplo, daqueles indivíduos que poderão ser beneficiários das políticas afirmativas de cunho étnico-racial. Uma prova da fluidez de nossos parâmetros raciais é o caso ocorrido em 2007 e bastante noticiado na mídia: o de irmãos gêmeos idênticos que tiveram diferentes veredictos na seleção para o sistema de cotas raciais da Universidade de Brasília (UnB). De acordo com a matéria “Cotas na UnB: gêmeo idêntico é barrado”, publicada em 29 de maio de 2007, no Portal de Notícias G1, da Globo.Com, e assinada por Fernanda Bassette,

Ao contrário da maioria das universidades que possuem cotas, a seleção de alunos para o sistema de cotas na UnB não leva em conta o critério socioeconômico e sim a cor do vestibulando. Para concorrer, os candidatos obrigatoriamente se dirigem até um posto de atendimento da universidade e tiram fotos no Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (Cespe/UnB), responsável pela aplicação da prova. Essas fotos são anexadas na ficha de inscrição e passam pela avaliação de uma banca, que vai decidir quem é e quem não é negro. Caso o vestibulando não seja aceito para concorrer no sistema de cotas do vestibular, ele automaticamente é transferido para a concorrência universal do processo seletivo. (Matéria do Portal de Notícias G1, 29/05/2007)

O perigo da assimilação: no rumo de um multiculturalismo conservador?

As cotas não são a única forma de tentar estabelecer novos parâmetros para a educação nacional. É notória, ainda, a demanda social por um trabalho diferenciado – não apenas um currículo que vislumbre outros conteúdos, mas um outro olhar sobre os conteúdos do currículo e formas alternativas de trabalho dentro e fora do espaço da sala de aula. Tal demanda vem se mostrando presente na mudança de atitude de alguns teóricos da educação, professores e administradores escolares brasileiros, e, possivelmente, representou uma força a mais na luta pela instituição da Lei 10.639. Mas será que a lei, nos moldes em que foi concebida e, sobretudo, na sua prática em sala de aula, concorre para a que sociedade brasileira se encaminhe para a construção de um currículo intercultural?

Para determinados setores da sociedade brasileira, especialmente para alguns segmentos do Movimento Negro, parece inegável que o reconhecimento da existência do racismo no Brasil e da necessidade de uma lei que, modificando a LDB, fixasse um espaço nos currículos do Ensino Fundamental e Médio para a História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas foi uma conquista, não exclusivamente do próprio Movimento Negro, mas das camadas da população que têm lutado pela valorização da cultura negra na escola e na sociedade.

De acordo com relatos encontrados em diversas fontes bibliográficas³⁶, mesmo antes da promulgação da lei, algumas escolas, a depender da sua localização, da comunidade na qual estavam inseridas e do seu papel nessa comunidade, já vinham desenvolvendo diferentes relações com a cultura oficial, culturas locais, e, mais especificamente, com a história e a cultura afro-brasileiras e africanas.

Em seu artigo, Santos (s/data) destaca a existência de experiências vigorosas de procura por uma *pedagogia nagô*, que se propunham a trazer para dentro da sala de aula todo um mundo antes apartado da cultura escolar: a multiplicidade material e simbólica do terreiro. Esse conhecimento, gerador de orgulho e respeito pelas religiões de matriz

³⁶ Algumas dessas referências são citadas ao longo deste capítulo, como os artigos de Bel Santos e Stela Caputo e a matéria *IV COPENE: Arte e Literatura a favor da diversidade* (Salvador, 16/9/2006), escrita por André Santana.

africana, era, segundo a autora, produzido em parceria com toda a comunidade, e um novo olhar foi sendo levado para a escola e para a formação dos educadores da rede pública e aos espaços acadêmicos. Um processo que, de acordo com ela, vinha acontecendo há algum tempo e criou, ao lado de outras experiências, uma demanda social pela Lei 10.639.

É o conjunto de práticas como estas que impulsionaram [sic] a inserção da história e cultura da África e dos afro-brasileiros no currículo oficial de algumas secretarias de educação na década de 1990 e em 2003, em todo o sistema educacional, como Lei Federal. Portanto, a Lei 10.639/2003 não é um presente “do governo”. (Santos, s/data, p.3-4)

A matéria *IV COPENE*³⁷: *Arte e Literatura a favor da diversidade* (Salvador, 16/9/2006), escrita por André Santana, traz a informação de que o CEAFFRO – Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia – tinha, desde o ano 2000, a preocupação de capacitar professores para o respeito à pluralidade cultural brasileira e, em especial, para a valorização da trajetória negra na constituição do povo brasileiro. “Essa experiência”, afirma o jornalista, “é anterior a Lei 10.639 [sic] de 2003 e possibilitou que a cidade de Salvador saísse na frente como a primeira cidade brasileira a formar seus docentes para o cumprimento do que a Lei estabelece. Em 2005 foi lançado o livro *Escola Plural*, uma organização de textos sobre essa experiência pioneira do Ceafro. Além disso, já foram produzidos materiais didáticos com a introdução do conteúdo racial em todas as disciplinas fundamentais, como matemática, biologia, química, língua portuguesa e estrangeira etc.”.

O texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* é bastante enfático ao definir o papel da escola no sentido de inaugurar os trabalhos de combate ao racismo, sendo ela, se não o primeiro, um dos primeiros e mais importantes espaços de socialização da criança e do adolescente nos diferentes universos culturais presentes em nosso país. Tanto através da sua cultura institucionalmente organizada quanto dos pequenos gestos partilhados cotidianamente – e de forma naturalizada – por seus praticantes, a escola

³⁷ COPENE - Companhia Petroquímica do Nordeste.

produziria e reproduziria comportamentos e conceitos culturais acerca do mundo onde vivemos. Em vista disto, o documento do MEC afirma que

(...) aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, MEC, 2004, p.9)

O processo de implementação da lei, desde a sua promulgação até a sua chegada, “de fato”, às salas de aula das escolas de todo o país, não acontece sem que esteja cercado de contestações, dúvidas e medos, inclusive por parte daqueles que lutaram pela sua criação. Em matéria da Agência Carta Maior, de 25 de novembro de 2003, quando ainda se discutiam as condições iniciais de aplicabilidade da lei, o repórter Rodrigo Savazoni destacou a declaração da educadora Vanda Machado³⁸, que estabeleceu uma analogia entre o dia posterior à abolição da escravidão e o período que sucede a assinatura da Lei 10.639.

Nas palavras de Machado,

Depois da festa, tudo continuou igual. É preciso que decidamos o que vamos fazer com essa lei. (...) Uma forma é estimular a discussão da realidade por meio dos mitos africanos. E isso só é possível se o professor que der a aula souber que a cultura afro-brasileira é muito mais do que um show folclórico de canto e dança. (Depoimento de Vanda Machado, Matéria da Agência Carta Maior, 25/11/2003)

Na mesma matéria, o então Presidente da Fundação Palmares, Ubiratan de Castro, afirmou que, embora o movimento negro reconhecesse a lei como um avanço na luta, essa conquista – uma lei instituindo o ensino obrigatório da história e da cultura afro-brasileiras e africanas nos currículos do ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas do país – não devia ser considerada o ponto de chegada na discussão das questões relacionadas à pluralidade cultural e à igualdade das populações afro-descendentes na sociedade brasileira.

³⁸ A educadora está ligada à Escola Eugênia Anna dos Santos, do terreiro Ilê Opô Afonjá, em Salvador/Bahia.

Tudo o que nós não queremos é que sejam inseridos na grade de ensino itens sobre a história da África, da escravidão e da religião afro-brasileira, de forma folclorizada, como se costuma fazer. (...) O que nós queremos é falar do colono preto, que também civilizou o Brasil, com sua arte, ciência e trabalho. (Depoimento de Ubiratan de Castro, Matéria da Agência Carta Maior, 25/11/2003)

Essas falas apresentam o receio em relação a um processo de burocratização, assimilação, folclorização do outro já problematizado em textos de diversos autores do campo da educação. Canen (2002) trata do que denomina de *folclorismo*, a “redução do multiculturalismo a uma perspectiva de valorização de costumes, festas, receitas e outros aspectos folclóricos e ‘exóticos’ de grupos culturais diversos” (p.182). A autora explica que determinadas correntes curriculares que tendem a restringir a adoção da perspectiva multicultural a aspectos festivos das diversas culturas – e cita as “feiras de culturas”, o Dia do Índio, a Semana da Consciência Negra, entre outros – incorrem mais facilmente nesse tipo de apropriação.

Apple (2006), por sua vez, assinala, no contexto norte-americano, a tentativa de assimilação, por parte dos grupos dominantes, das demandas trazidas pelo multiculturalismo de uma forma restrita e, de certo modo, folclorizada. Esse autor chama a atenção para o fato de que a simples incorporação de determinados conteúdos – como fatos históricos – no currículo não garante a mudança do olhar, da perspectiva de como se olha a história de uma sociedade. Ele ressalta que, em seu país, a apropriação multiculturalista prioriza as “menções”, nos livros didáticos, às contribuições de determinados grupos para o desenvolvimento da sociedade branca norte-americana, o que ele define como sendo “meros acréscimos referentes à cultura e à história ‘do outro’” (p. 247).

Também Skliar (2002) destaca que, a despeito de todos os esforços que vêm sendo realizados no sentido de tornar a cultura escolar mais elástica, pouco se vê na escola de vibração com o diferente. “A mudança tem sido, então, a burocratização do outro, sua inclusão curricular, seu dia no calendário, seu folclore, seu exotismo, sua pura biodiversidade” (p.199). Essa seria a apropriação típica de um *multiculturalismo conservador*, que, segundo Duschatzky e Skliar (2001),

abusa do termo *diversidade* para encobrir uma ideologia de assimilação. Assim, os grupos que compõem esse *bálsamo tranqüilizante*, que é a cultura, são geralmente considerados como agregados ou como exemplos que matizam, que dão cor à cultura dominante. Entendido dessa forma, o multiculturalismo pode ser definido, simplesmente, como a autorização para que os outros continuem sendo *esses outros* porém em um espaço de legalidade, de oficialidade, uma convivência sem remédio. (p.130)

No entanto, apesar da ameaça latente da tendência assimilacionista, o Prof. José Carlos³⁹, perguntado sobre a possibilidade de desenvolver um trabalho mais crítico em relação à história brasileira com os alunos, desconstruindo algumas imagens já cristalizadas acerca dos grupos étnicos e das relações sociais em nosso país, declarou que isto não só poderia acontecer como, de fato, já acontecia, especialmente na sua disciplina.

Até porque, no que diz respeito à História, já há muito tempo, há um processo de revisão historiográfica aí em curso. Então, assim, desde que eu entrei pra universidade, essa visão de História Crítica, que vem lá com os Annales da História Nova e tal, aquela turma, essa visão de História Crítica vem sendo meio que dominante, né? Tanto na academia... E aí até a produção do material didático vem com esse viés, e o próprio vestibular vem trabalhando muito essa questão.

(Entrevista com o Prof. José Carlos – História – Colégio Estadual Brasil – 11.06.2007)

Embora não trate especificamente da formação de professores, ao defender a possibilidade de uma mudança no olhar curricular da educação básica, o Prof. José Carlos cita a necessária mudança efetuada nos currículos dos cursos universitários. Ou seja: a formação dos historiadores está mudando, e, também em função disso, o conhecimento que é trabalhado nas salas de aula do Ensino Médio e Fundamental se modifica. Ele não foi o único professor a tratar da questão. O Prof. Marcelo, da mesma disciplina, falou mais diretamente da necessidade de um investimento na formação de professores como condição para que uma lei como a 10.639 surta efeitos reais na escola.

³⁹ O Prof. José Carlos leciona a disciplina História no Colégio Estadual Brasil, por mim estudado.

(...) eu acho o seguinte: primeira coisa, eu acho, inclusive, que o professor teria que ter acesso a esse conhecimento. Por exemplo, eu estive num curso, semana passada, lá na Moderna, quando o pessoal falou da história de alguns países, da própria África mesmo, o pessoal desconhecia que o trabalho feito pela UNESCO, né, de algumas pessoas, feito sobre a África, o pessoal desconhecia. Até porque eu acho que a informação de nós professores para ter acesso a isso é uma coisa muito limitada. Porque nós temos que comprar livros, e os livros são caros. Então, são poucos professores que, de repente, podem comprar livros. (...)

Você acha que para uma lei como essa funcionar tem muito a ver com a formação do professor?

Tem muito a ver. Porque se não ele vai buscar isso onde, na Internet, pô? Aí vai ficar uma coisa muito superficial. Por exemplo, existe um livro, uma coleção da UNESCO: história da África. São seis volumes ou sete volumes, uns calhamaços. Saiu no Brasil uns quatro ou cinco. Então, e aí, são livros caros que saíram, se eu não me engano, pela Ática ou pela UNESCO. Então não sei se o professor teria condição de ter acesso a isso.(...)

(Entrevista com o Prof. Marcelo – História – Colégio Estadual Brasil – 23.05.2007)

Entre os poucos professores do Colégio Estadual Brasil com os quais conversei ao longo desta pesquisa, não há consenso aparente quanto à importância da Lei 10.639 para a realidade sócio-educacional brasileira e à sua viabilidade nas salas de aulas das escolas públicas em todo o país. Observei, pelo menos, três atitudes possíveis por parte dos professores entrevistados: a) afinidade; b) contrariedade; e c) desconhecimento. Este último caso fica claro na fala da Prof. Tatiana, de Português, quando afirma:

Eu não conheço o texto da Lei [10.639]. Isso não é mencionado no colégio. Não há nenhuma recomendação que inclua isso no planejamento de curso, nenhuma menção à inclusão disso no conteúdo, então, não tive oportunidade de conhecer. Procuro sempre trabalhar textos que remetam ao social, ao econômico, ao político, à questão da cidadania. Agora, em termos de abordagem da cultura dos povos africanos, a gente não tem um trabalho específico pra isso. Por isso, eu nem conheço o texto da lei.

(Entrevista com a Profa. Tatiana – Português – Colégio Estadual Brasil – 22/02/2008)

Mesmo na fala daqueles professores que expressam simpatia pela adoção da Lei 10.639, é possível perceber duas ressalvas: a primeira, em relação à forma como foi incluído – ou não foi regularmente incluído – esse conteúdo referente à história e à cultura africanas e afro-brasileiras; a segunda, em relação ao preparo – ou despreparo – do corpo docente para ministrar esse “novo” conteúdo, o que representa um retorno à questão referente à formação de professores.

O artigo 79-A da Lei 10.639, cujo conteúdo dizia respeito à participação de entidades do Movimento Negro, universidades e instituições de pesquisa na área da história e cultura africanas e afro-brasileiras nos cursos de capacitação para professores, foi vetado, pois estaria rompendo a unidade da LDB, que, segundo o documento de veto, não faz menção específica à capacitação de professores. Independentemente disso, há informações de que estados e municípios têm promovido cursos sobre a matéria História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras, dirigidos a professores da rede pública, com o objetivo de capacitá-los a trabalhar, com mais propriedade, esse conteúdo em sala de aula. Infelizmente, segundo relato do Prof. José Carlos, nem todos têm a possibilidade de acompanhar tais cursos, pois as secretarias de educação não disponibilizam tantas vagas quanto seriam necessárias para abarcar a totalidade dos professores das redes públicas de ensino em nosso país.

Identidades hifenizadas: o império da diversidade

Há, além do receio quanto às possíveis apropriações da matéria nas escolas, críticas que podem ser consideradas *conceituais* ao projeto, não apenas da Lei 10.639, mas das ações de cunho afirmativo como um todo. Como dito anteriormente, Kamel (2006) é um dos que discordam do que ele chama de “gênese contemporânea da nação bicolor”. O autor traz de volta a tese de Gilberto Freyre – da exaltação da miscigenação na formação da sociedade brasileira – e garante que nós, brasileiros, “gostávamos de nos ver assim, miscigenados. Gostávamos de não nos reconhecer como racistas.” (p.19).

De fato, o autor propõe questões pertinentes em relação às chamadas ações afirmativas, como o imenso abismo sócio-econômico existente na sociedade brasileira, que termina por igualar, em situação, brancos, negros e mestiços pobres⁴⁰; o possível surgimento de um ódio racial a partir da aplicação das políticas de ação afirmativa, especialmente a de cotas; os dados do IBGE que dizem que, na realidade, os pobres são, em sua maioria, pardos, e não pretos; e a nossa história como um povo que sempre se enxergou *mestiço*, e não como indivíduos divididos entre brancos e negros.

Trata-se de uma argumentação plausível a de que o critério de classe social é crucial na segregação existente em nosso país entre os cada dia mais opulentos e os cada vez mais miseráveis, e que os brancos pobres também estão privados de serviços de qualidade e sofrem preconceito. No entanto, como não perceber que, dentre os mais pobres, a grande maioria é negra (considerando, dentro do conceito de negro, os pretos e pardos)⁴¹? E como negar que, independentemente da classe social, os elementos da nossa cultura mestiça que possuem fortes raízes africanas sofrem maior discriminação, especialmente do ponto de vista da cultura e história oficiais difundidas nas escolas?

De acordo com Hofbauer (2006), pesquisadores, como Ianni (1988, apud Hofbauer, 2006), já apontaram que, desde a época da escravidão, formaram-se no Brasil dois grupos sociais racializados antagônicos, o dos brancos e o dos não-brancos. Portanto, para Ianni e outros autores, o negro e o mulato (ou mestiço) fazem parte de uma mesma categoria sócio-econômica, pois estiveram, ao longo da história brasileira, vinculados a uma mesma classe

⁴⁰ Quando você for convidado pra subir no adro da Fundação Casa de Jorge Amado / Pra ver do alto a fila de soldados, quase todos pretos / Dando porrada na nuca de malandros pretos / De ladrões mulatos / E outros quase brancos / Tratados como pretos / Só pra mostrar aos outros quase pretos (E são quase todos pretos) / E aos quase brancos pobres como pretos / Como é que pretos, pobres e mulatos / E quase brancos quase pretos de tão pobres são tratados (Letra de Haiti, música de autoria de Caetano Veloso).

⁴¹ Cf. Matérias: *Pesquisas investigam inserção do negro no mercado de trabalho*. (Luiz Sugimoto, in Jornal da Unicamp). Disponível em http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/junho2004/ju257pag09.html. Acesso em 07/03/07.

Número de pobres só não cai entre negros. (da Prima Página, in PNUD Brasil). Disponível em <http://www.pnud.org.br/raca/reportagens/index.php?id01=1608&lay=rac>. Acesso em 07/03/07.

Negros são 63% dos pobres e 69% dos indigentes do Brasil. (Alessandra Milanez, in Folha de São Paulo). Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/menosiguais/xx1310200102.htm>. Acesso em 07.03.07.

do sistema econômico e a um mesmo legado simbólico e cultural, oriundo dos escravos, categoria sócio-racial da qual procedem.

O artigo de Caputo (2006), mencionado anteriormente, é rico em exemplos do quanto a cultura e a identidade negras, derivadas dos escravos vindos da África, são diferenciadas, complexas e particulares, mesmo dentro do contexto de uma sociedade assumidamente mestiça como a brasileira. A autora destaca o fato curioso de que, no terreiro de candomblé, por exemplo, o que vale não é a idade real da pessoa, mas a sua “antigüidade iniciática” (p. 185). Isto, segundo ela, contraria a tendência ao adultocentrismo que vigora na sociedade em geral e influencia a própria forma de educar adotada pelas comunidades com forte influência da cultura africana.

Ao mesmo tempo, Caputo trata do preconceito sofrido na pele por alunos e alunas de escolas regulares que são freqüentadores – e, por vezes, mais do que freqüentadores, desempenham funções importantes, como as de sacerdote, por exemplo – de terreiros. Ela salienta, inclusive, o retrocesso representado pela Lei 3.459, que instituiu o Ensino Religioso Confessional nas escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro, ressaltando que este mecanismo “aprofundou a discriminação e o racismo no estado” (Idem, ibidem, p.182).

Apesar de admitir a discriminação existente, no Brasil, em relação aos negros, entendo que uma questão fundamental precisa ser colocada à Lei 10.639: o fato de ela ter sido concebida como um apêndice ao currículo oficial, um conteúdo em separado que não está, de fato, incorporado à matéria corrente de nenhuma disciplina. Embora o texto da lei determine que “*os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras*”, o currículo dessas disciplinas não foi repensado como um todo, dando a impressão, como referido por alguns professores entrevistados, de se tratar de mais um “tema transversal”. Isto daria lugar ao questionamento sugerido por Kamel (2006): se somos, historicamente, autoreconhecidos como um povo mestiço, por que agora querem nos transformar numa nação bicolor?

Levando em consideração a distinção entre diversidade e diferença, e entre multiculturalismo e interculturalidade, cabe problematizarmos as conseqüências da Lei 10.639 para uma sociedade como a nossa, que, diferentemente de outras, não permaneceu, historicamente, com as supostas “raças” segregadas. Enquanto o multiculturalismo, inicialmente proposto para a realidade norte-americana, toma como base a idéia de culturas que se relacionam e convivem numa mesma sociedade, a interculturalidade estaria focada na idéia de hibridismo, como proposta por García Canclini (2003a), muito mais apropriada a sociedades marcadas pela miscigenação.

Questionado sobre a possibilidade de incorporar o ensino da história e cultura africanas e afro-brasileiras por meio da alteração do próprio currículo de História no Ensino Básico, o Prof. José Carlos afirmou:

Eu acho que sim, eu acho que sim. E foi o que eu te falei: os professores de História são mais sensíveis a esse tipo de questão, até pela formação mesmo, a coisa dessa politização, né? E não têm... têm mais sensibilidade a essa questão. Não dá pra também colocar essa... Os professores de História são mais engajados mesmo, né? São mais sensíveis a essa questão. Então, acho que, de repente, se fosse colocado no currículo, seria uma coisa legal.⁴²

Não seria o caso, então, de propor uma reelaboração dos currículos já estabelecidos, revisando os critérios de seleção e prioridade de conteúdos, em lugar da criação de novas leis, diretrizes e parâmetros que, dificilmente, incorporam-se organicamente aos extensos conteúdos a serem trabalhados pelo professor?

⁴² Entrevista com o Prof. José Carlos – História – Colégio Estadual Brasil – 11.06.2007.

CONCLUSÕES

Ao iniciar este trabalho, tinha como problemática fundamental a relação da escola com as culturas, considerando, mais especificamente, o contexto brasileiro. Como tentei esclarecer na introdução, esta temática, complexa e multifacetada, trazia-me outras questões, relacionadas principalmente ao campo do currículo. De que maneira ele era formulado, baseado em que prioridades e demandas; e se havia ou não críticas a serem feitas ao currículo já instituído na realidade escolar brasileira e quais seriam essas críticas. Daí derivava também uma outra discussão: como as classes mais populares, os grupos conhecidos como “minoritários” em oposição aos dominantes, viam-se reconhecidos na cultura escolar posta em prática em nossas escolas, e o que o tal *multiculturalismo*, conceito amplamente falado, mas nem sempre discutido em profundidade, tinha a ver com isto.

Procurei discorrer, ao longo dos capítulos, sobre algumas situações e nós que se mostraram imprescindíveis ao desenvolvimento desta pesquisa. Os mais relevantes foram a minha relação com a escola e a relação dos sujeitos da escola com a minha presença, estranha àquele ambiente; as transformações ocorridas na instituição escolar, o papel da educação nas diferentes épocas e sociedades, as várias vertentes do *multiculturalismo* e sua relação com a educação; os conceitos de *interculturalidade* e *hibridismo*, suas possíveis implicações para o entendimento da sociedade brasileira e seus desdobramentos no currículo escolar; e, por último, as discussões que cercaram e ainda hoje cercam a proposição e implementação da Lei 10.639/2003, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incorporando ao currículo temas que, até bem pouco tempo, estiveram à margem do conhecimento oficial.

Resta-me, agora, na conclusão, a difícil tarefa de sintetizar, em poucas linhas, os pontos cruciais que se fizeram presentes nos debates que travei com os diferentes autores com os quais trabalhei ao longo desta pesquisa e, ainda mais enfaticamente, nas conversas que estabeleci com os professores do colégio por mim observado. Nas minhas conclusões sem ponto final, que se propõem parciais e contingentes, duas considerações são essenciais: a primeira tem como mote a implementação da Lei 10.639 e das ações afirmativas de cunho

étnico-racial no contexto brasileiro; a segunda trata do papel da escola na sociedade brasileira atual.

Ações afirmativas e nós, brasileiros

Em relação às ações afirmativas de cunho étnico-racial que vêm sendo adotadas, de alguns anos para cá, na sociedade brasileira, é importante problematizar o seu caráter, muitas vezes, binário de enfrentamento da realidade racial encontrada em nosso país. Alguns autores já haviam questionado a forma como foram concebidas – ou mesmo importadas de outros contextos referenciais – as ações afirmativas ou de “discriminação positiva”, em especial as cotas. Um deles foi o antropólogo Hermano Vianna, em artigo publicado no Caderno Mais!, do Jornal A Folha de São Paulo, em 27/06/2004. Vianna afirma que sua diferença fundamental com aqueles que advogam a favor das cotas é o que, segundo ele, vem se transformando em pecado no ambiente político atual: a valorização do hibridismo, da mestiçagem do povo brasileiro. O autor se defende das críticas de que o gosto pela mestiçagem seja, necessariamente, uma posição de direita.

Nunca achei que valorizar a mestiçagem fosse sinônimo de defender a idéia de que vivemos numa democracia racial. Entendo até que o elogio da mestiçagem possa ser usado, ou tenha sido usado por algum ignorante (entre eles não estava Gilberto Freyre) que queria provar a inexistência de racismo no Brasil. Mas nunca foi a maneira que lidei com o assunto: para mim a valorização da mestiçagem é uma das armas mais poderosas para ser usada no combate anti-racista, no Brasil ou fora do Brasil. (Vianna, 2004, p. 3)

E ele não é o único intelectual sério a debater questões inerentes à adoção de políticas afirmativas de cunho étnico-racial em nosso país. Quase todos aqueles que admitem uma postura crítica em relação a essas políticas têm como lastro de sua argumentação a teorização acerca da *mestiçagem*, do *hibridismo*, dos *entre-lugares* da sociedade contemporânea, teorização esta trazida por autores como Néstor García Canclini e Homi Bhabha, além do próprio Gilberto Freyre. Tanto Bhabha quanto García Canclini destacam a condição ambígua e cambiante das identidades na contemporaneidade, sobretudo em países marcados pela história colonial e por uma formação populacional e

cultural concebida sob o signo da miscigenação. Este é caso de grande parte dos países da América Latina, inclusive o Brasil.

Uma situação interessante observada por García Canclini (2003b) é, por exemplo, a inexistência do vocábulo *mestiço* em língua inglesa. Para este autor, tal ausência denuncia uma forma particular de tratar a questão do hibridismo naquelas culturas, uma maneira diferente da que impera atualmente nas línguas latinas. Segundo ele, se na América Latina o uso do termo *mestiço* sugere a possibilidade de designar as mesclas em sentido positivo, nos Estados Unidos, por sua vez, o que vigora é a metáfora do *melting pot*, que implica a compreensão de identidades essencializadas, uma heterogeneidade multicultural na qual os grupos étnicos são concebidos separadamente. Para essas culturas essencializadas, na opinião do autor, “o pertencimento comunitário se tornou a principal garantia dos direitos individuais” (García Canclini, 2003b, p. 101).

Enquanto em francês, espanhol e português as palavras “*métis*”, “*mestizo*” e “*mestiço*” são amplamente usadas, em inglês não existe um termo equivalente. Textos de antropólogos e historiadores que estudam outras sociedades incorporam a palavra em francês ou espanhol como uma licença necessária para se referir aos outros. O dicionário Oxford a define como sinônimo de *half-caste*, quando em referência a espanhóis ou portugueses. Também podem aparecer *miscegenation*, *half-breeds*, *mixed-blood*, geralmente com sentido pejorativo. (Idem, ibidem, p. 101)

Na realidade latino-americana, ao contrário, o que se presencia, de acordo com vários autores, é a dificuldade na definição dos pertencimentos étnico-raciais, devido, principalmente, ao amplo processo de miscigenação iniciado no período colonial e que permanece ainda hoje. Sarlo (1999, apud García Canclini, 2003b, p. 106), por exemplo, afirmou que os argentinos desconhecem o significado das chamadas “identidades com hífen”, comumente utilizadas nos Estados Unidos. Sansone (2007), por sua vez, faz referência à realidade brasileira, argumentando que, embora haja uma preferência pela “branquidão”, no Brasil as identidades raciais apenas são mobilizadas em determinadas situações, e, a despeito do racismo existente, a organização social em termos raciais não apresenta tanta força. Para o autor, o discurso e o imaginário da mestiçagem do povo brasileiro têm se revelado mais eficazes que o da identidade racializada.

Mesmo o texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* faz menção à complexidade da autodeclaração étnico-racial e da construção de uma identidade negra no Brasil. De acordo com o documento, essa dificuldade se deve ao processo histórico de discriminação sofrido pela cultura e pelos aspectos físicos de matriz africana na formação de nosso país.

Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. (*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, 2004, p. 7)

No que diz respeito, especificamente, à criação e a implementação da Lei 10.639/2003, retomando a discussão empreendida no último capítulo deste trabalho, penso que, ao lado da problemática já apresentada em relação às ações afirmativas como um todo, é preciso debater o formato em que a lei foi concebida. A sua situação no currículo, como relatado por professores e antecipado por estudiosos da área, parece distante de uma inserção plena e efetiva. Tal inclusão, em lugar de implicar a revisão geral dos conteúdos curriculares e do enfoque dado a eles por meio das disciplinas, assemelha-se à incorporação de mais um “tema transversal”, como indicado por professores entrevistados, a um apêndice curricular que não se encaixa – pelo texto da própria lei – ao conteúdo programático regular de nenhuma disciplina em particular. Consta apenas uma recomendação de que tal temática seria melhor trabalhada em disciplinas como Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. No entanto, como constatado ao longo da pesquisa de campo, no colégio por mim observado, alguns professores, inclusive das disciplinas citadas como mais adequadas para a abordagem da temática, desconheciam o texto da lei e declararam não haver uma discussão, dentro do projeto político-pedagógico da escola, a respeito da sua implementação nas salas de aula.

Por tudo o que foi dito, ao longo deste trabalho, a respeito da formação histórico-cultural brasileira e do imaginário identitário complexo existente em nossa sociedade,

considero importante repensarmos se não a validade, o formato das ações afirmativas adotadas no contexto brasileiro. De um lado, temos o argumento da legitimidade inquestionável das ações afirmativas como estratégia de reparação social em relação a grupos historicamente discriminados, desfavorecidos ou mesmo subjugados. Parece impossível negligenciar a discriminação que os negros e seus descendentes sofreram e ainda sofrem em diversas esferas da vida social em nosso país.

O sociólogo Ali Kamel (2006) argumenta que, no Brasil, a classe social é o grande elemento de segregação. Para ele, “os mecanismos sociais de exclusão têm como vítimas os pobres, sejam brancos, negros, pardos, amarelos ou índios” (p. 66), e o mecanismo primordial de reprodução da condição de pobreza dos indivíduos é a baixa qualidade da educação pública ofertada pelo Estado brasileiro. Mas, ao contrário do que argumenta Kamel, Sansone Sansone(2007) esclarece, na análise da pesquisa desenvolvida por ele na cidade de Salvador, capital baiana, que a situação é “um pouco” mais complicada do que isso. O autor constata que, na sociedade brasileira, a cultura dominante valoriza os padrões europeus em detrimento de outras matrizes culturais. E não apenas os elementos imateriais, como costumes e tradições, mas também as características físicas associadas a um fenótipo branco. O autor trata de uma espécie de “racismo estético”, bastante presente nas várias camadas da população brasileira, e vigente, inclusive, entre muitos indivíduos que poderiam ser considerados pretos ou pardos. Um exemplo apresentado por Sansone em relação ao fenótipo negro é o do cabelo crespo, típico das populações afro-descendentes. Para ele, a constante manipulação desse elemento em diferentes situações permite uma passagem social entre grupos e, conseqüentemente, uma mudança na forma como o indivíduo é encarado socialmente.

No Brasil, a cor é ainda mais determinada pelo cabelo crespo do que pelo tom da pele, e os cabelos lisos ou alisados são essenciais para permitir que o indivíduo passe de preto a pardo ou a mulato. Segundo a norma somática hegemônica nas classes populares, na Bahia, como pode comprovar a literatura de cordel, a pessoa de tez clara e cabelo crespo (geralmente chamada de sarará) é considerada feia e potencialmente traiçoeira, ao passo que a pessoa de tez muito escura e cabelo liso natural (em geral chamada de cabo-verde) pode ser bonita, porque supostamente

combina a beleza da pele negra com a “finura” associada ao cabelo liso natural. (Sansone, 2007, p. 256)

A afirmação de Sansone corrobora a teorização de Oracy Nogueira (2006) acerca das relações raciais no Brasil em contraposição às observadas nos Estados Unidos. Nogueira explica que, enquanto na sociedade norte-americana o que se presencia é um *preconceito racial de origem*, em que “basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as conseqüências do preconceito” (Nogueira, 2006, p. 292), no Brasil, “o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque” (Idem, ibidem, p. 292), revelando o que o autor denominou de *preconceito racial de marca*.

Sim, há racismo no Brasil, e ele precisa ser combatido, e suas conseqüências históricas, sanadas. No entanto, não podemos esquecer as características que nos são próprias, peculiares ao nosso processo de formação. Faz-se necessário, ao buscar estratégias de combate ao racismo na sociedade brasileira, levar em conta a especificidade da construção das relações étnico-raciais e das identidades sociais delas advindas em nosso país, sob pena de produzir e multiplicar equívocos com a adoção de políticas forjadas em outros contextos, que poderão se revelar inadequadas à nossa realidade social e até mesmo acirrar o ódio e os enfrentamentos raciais em nosso país.

E agora, o que esperar da escola?

Eu acho que a grande questão que se tem da escola hoje é que ela não é mais um elemento de ascensão social feito era no meu tempo. (...) É aquela história que eu falo para os alunos: a educação não te dá nada; não ter ela te tira tudo. (...) Não se educa mais para o trabalho, não se educa mais para ser elite, se educa em parte pra instrumentalizar o pessoal a ser capacitado, vamos dizer assim, a consumir tecnologias, Internet, computadores, DVDs, celulares, entendeu? Mas a formação do cidadão, apesar de todo discurso oficial, é a coisa que não se faz dentro de uma unidade escolar. Você não forma mais ninguém enquanto cidadão.

(Entrevista com o Prof. Pablo – Geografia – Colégio Estadual Brasil – 04/07/2007)

O Prof. Pablo, que ensina Geografia no Colégio Estadual Brasil, não foi o único com quem conversei a mencionar a problemática que atinge em cheio a escolarização formal em nossos dias. A escola, ao longo da sua existência, apresentou diferentes funções sociais, e seu valor também se modificou, no transcorrer do tempo, em decorrência disto. Se, desde muito cedo, antes mesmo do seu processo de massificação, a educação já era vista como um passaporte para a diferenciação e ascensão social, atualmente, como ressalta o professor, a grande questão da escola é redescobrir seu papel, sua finalidade maior. Será que o discurso oficial ainda defende que ela continua sendo o lugar de popularização de um conhecimento diferenciado, erudito, de uma cultura burguesa que passou a ser difundida com a Modernidade, ainda que diversos estudos e a própria manutenção da hierarquia social atestem o contrário? Ou sua função social se modificou radicalmente, afastando-se mais e mais da formação dos cidadãos para a vida em sociedade, como sugere o professor?

E, olha, é assim, me lembra até um personagem do Guimarães Rosa chamado Miguilim. Miguilim é um personagem de uma obra do Guimarães Rosa chamada Manuelzão e Miguilim. O Miguilim não enxergava nada, ele tinha problemas de visão, mas não sabia, os pais não sabiam, era gente do interior. Aí uma vez chegou um cara, um sujeito passando por lá, um sujeito procurando terras pra comprar, um sujeito vindo da cidade, aí ele encontrou no meio do caminho com o Miguilim. E viu, e ele percebeu que o Miguilim não enxergava nada, ele foi pedir uma informação, uma coisa dessas. Aí o que é que ele fez? Ele foi, pediu autorização para os pais do Miguilim pra levar ele na cidade. Cara, quando ele chegou na cidade, que levou ele no oculista, que ele botou um óculos, o Miguilim ficou ahhh, ficou encantado com o mundo. Porque ele não via nada direito. Foi que nem levar aluno no teatro. Eles ficaram maravilhados. Maravilhados.

(Entrevista com a Profa. Tatiana – Português – Colégio Estadual Brasil – 06.06.2007)

É o que eu sempre dizia pra todo mundo: eu falo assim, uma coisa é a escola, que vai ensinar para o aluno o ensino formal, a linguagem formal. Pode ser burguesa? É burguesa. Mas você está ensinando para o aluno a linguagem formal, para que ele possa

aprender a linguagem formal, entrar nessa burguesia e até mesmo criticar ela por dentro. Mas o que não pode acontecer é o que está acontecendo hoje em dia. Você fala pro aluno, ah, vamos avaliar as outras habilidades, outras habilidades, e você ensina pro aluno um monte de coisa e não ensina a linguagem formal. Então você está ensinando o aluno a ser o que? A reproduzir o status quo da sociedade e tal. Já que a gente tem a educação, a gente vislumbra a educação como o quê? Como um salto social para o aluno. Se você não ensina pra ele a identificar os códigos dessa sociedade que ele tanto vive e ele está excluído, se ele não aprender esses códigos ele está excluído dessa sociedade, ele vai ser somente mais um.

(Entrevista com o Prof. Eduardo – Geografia – Colégio Estadual Brasil – 06/06/2007)

Tanto a Profa. Tatiana, de Português, quanto o Prof. Eduardo, que também ministra a disciplina Geografia no colégio por mim observado, acreditam que a escola ainda tem como missão a difusão de uma linguagem formal, de uma cultura diferenciada das referências domésticas trazidas por grande parte dos alunos, oriundos de distintos universos territoriais, sociais, culturais. A Profa. Tatiana deixa clara a sua crença em uma escola que propicia ao aluno experiências às quais ele, provavelmente, não teria acesso por outros meios, especialmente quando se trata dos alunos da rede pública de ensino em nosso contexto social. Já o Prof. Eduardo admite que a cultura tradicionalmente difundida pela instituição escolar é burguesa, que os códigos transmitidos e perpetuados pela escola são fruto de determinadas circunstâncias históricas e do poder de certos grupos sociais, em detrimento de outros. Mas ainda considera que, para a escola continuar exercendo o papel de instituição que dá ao aluno a possibilidade de um “salto social”, ela tem de permanecer na sua função de instrumentalizá-lo na “linguagem formal”. Apenas assim, na opinião do professor, o aluno poderá questionar o *status quo*, poderá fugir do seu destino de ser “somente mais um”.

Silva (2000, apud Zan, 2005) discordaria da argumentação do Prof. Eduardo, assim como de autores como Forquin (2000, apud Zan, 2005), Sacristán (1999) e mesmo García Canclini (2005). Guardadas as devidas proporções, todos eles defenderam, em seus textos, a existência de elementos imprescindíveis à formação do indivíduo contemporâneo,

elementos estes que deveriam ser difundidos por meio da escolarização formal. Tais elementos englobam tanto valores éticos quanto habilidades técnicas essenciais à sobrevivência do aluno, capacidades básicas que possibilitam atender às demandas do mundo atual. Para Silva, no entanto, esses “universais” do currículo escolar “são, eles próprios, elementos constituintes das estratégias discursivas pelas quais as diferenças são enunciadas” (Silva, 2000, apud Zan, 2005, p. 31). Diz ele:

Em certo sentido, os ‘universais’ não podem ser a superação das diferenças, porque, como elementos de normalização, eles estão na origem da produção das diferenças. Não haveria diferença se não houvesse ‘universais’. O universal não é o oposto, a superação da diferença; o universal faz a diferença. (Idem, ibidem, p. 31)

Mas, se a escola, enquanto instituição, não foi capaz de cumprir a promessa de ascensão social para aqueles que nela ingressam; sequer pode ser vista como a fonte de uma padronização social, da difusão de padrões supostamente universais de conhecimento e comportamento; e muito menos como utopia de mudança social, como desejava Freire (1979), voltamos à questão proposta por Postman (2002): *para que existem escolas?* Ou, em outras palavras, qual o fim da educação em nossos dias? Qual a razão que justifica investirmos verbas e expectativas na escolarização apesar da crise que as escolas vêm enfrentando no que concerne aos salários e à formação de professores, aos conteúdos curriculares, ao problema crônico da repetência e ao nó de igual importância da aprovação automática?

Eu não vejo a escola hoje como um processo de transformação do aluno, como de repente pensava o Paulo Freire. Eu acho que até porque a sociedade nem está aí para isso. Nem está aí pra isso. Você vê todo programa de televisão que canaliza as pessoas para ser burras, Big Brother, Faustão, Sílvio Santos etc, etc. É isso aí. Tem: ah, vamos fazer a escola não sei de quê, mas a realidade não é essa a realidade do aluno. O aluno não vive isso. Até porque amanhã se ele está formado qual a garantia de emprego que ele tem? Com o segundo grau você acha que ele vai trabalhar? Vai trabalhar onde? (...) Aí você vê Big Brother, as pessoas vêm, o cara ganha um milhão e virou celebridade. (...) Eu acho que a escola pode ser um momento de lazer pra eles. De lazer. Vir pra cá como forma de lazer.

Onde eles podem jogar uma bola, jantar, conversar com alguém, ter aula de um professor que às vezes eles não entendem patavinas de nada... E é um momento disso.

(Entrevista com o Prof. Marcelo – História – Colégio Estadual Brasil – 23/05/2007)

Eu acho que a gente está caminhando pra uma coisa que eu ainda não tenho muita clareza do que seja, mas que pra mim não está muito legal, não. É aquilo que eu te falei: acho que a gente pode e deve criar novas alternativas, modificar a escola, tornar a escola um lugar mais agradável, mais simpático, mais atraente pro aluno, mas sem que isso signifique o abandono total dos conteúdos e de um nível mínimo de conhecimento.

(Entrevista com o Prof. José Carlos – História – Colégio Estadual Brasil – 11.06.2007)

Em foco, as falas de dois professores de História do colégio observado na pesquisa: mais inquietações quanto ao papel da escola hoje. Que lugar é este? Para que serve? O que os alunos procuram – e o que podem encontrar – na instituição escolar de nossos dias? O teórico Edgar Morin (2002), ao elencar “os sete saberes necessários à educação do futuro”, não deixou de fora uma questão, segundo ele, bastante atual: a necessidade de *ensinar a compreensão*. Para Morin, apesar do triunfo da comunicação global vivido pelas sociedades contemporâneas, a incompreensão – entre indivíduos, grupos sociais, culturas distintas – continua sendo um obstáculo, e seu avanço parece cada vez maior. “O problema da compreensão”, afirma ele, “tornou-se crucial para os humanos. E, por este motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro” (Morin, 2002, p.93).

García Canclini (2005), por sua vez, vai mais longe. Não se trata de assumir uma postura de tolerância para com *o outro, o diferente*, mas de *educar para a interculturalidade*. Para ele, a interculturalidade é o conceito capaz de conjugar a continuidade dos pertencimentos de cunho étnico, nacional ou grupal ao “acesso fluido aos repertórios transnacionais difundidos pelos meios de comunicação urbanos e de massa” (García Canclini, 2005, p. 237).

O autor latino-americano se opõe à idéia de uma educação homogênea, pautada numa informação universal, padronizada. Acreditando na adoção de um modelo

intercultural, que leve em conta as noções de *entre-lugar*, *entre-culturas* e pense a diferença como uma zona fronteira de contato, ele defende o que Hopenhayn denominou de “adaptações programáticas aos grupos específicos” (Hopenhayn, 2002, apud García Canclini, 2005, p. 234), englobando, por exemplo, o bilingüismo em zonas multinacionais na busca de uma pertinência curricular, de uma adequação da escola às realidades culturais e territoriais em que esteja inserida.

Acredito que, no Brasil, ainda estejamos distantes do estabelecimento de um currículo concebido sob o signo da interculturalidade. No máximo, o que conseguimos foi a proposição de questões importantes para o debate sobre a produção e a reprodução do conhecimento, numa perspectiva mais *multi* do que, propriamente, *intercultural*. Como exemplo disto, é possível citar a inserção da Pluralidade Cultural como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a implementação da Lei 10.639, que institui o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio, e a própria admissão da parcela diferenciada do currículo praticada regionalmente nas instituições escolares, em complementaridade ao currículo de base nacional comum. Todas essas ações são, a meu ver, tentativas de relativizar ou mesmo questionar a idéia de neutralidade que cercou o currículo por muito tempo. Agora ele é visto como algo vivo, dinâmico, histórico, político, objeto de disputas e de negociações. Mas é preciso, ainda, uma longa caminhada para, quem sabe, construir-se um currículo, de fato, intercultural, sem folclorismos ou essencializações, sem a incorporação de apêndices curriculares como forma de contenção da diferença. Um currículo que não tema a diferença, a divergência de pontos de vista, a contradição e o relativismo. Que admita que, sobretudo numa formação social como a brasileira, um currículo será sempre uma frase sem ponto final, um processo em permanente reconstrução.

Especialmente numa época na qual as questões relativas às culturas vêm sendo resolvidas por meio de conflitos abertos ou políticas de afirmação da alteridade radical, como as cotas raciais, faz-se necessário pensar o currículo intercultural como uma possibilidade interessante de negociação das diferenças na escola. É verdade, não se trata de uma questão simples. Falar em currículo intercultural é buscar conciliar a afirmação da

hibridação, característica das sociedades contemporâneas, especialmente das pós-coloniais, com a consideração das diferenças culturais existentes em sociedade. As diferenças, que não são um elemento dado, mas representações construídas social e historicamente, e estão, quase sempre, ligadas a condições desiguais de desenvolvimento ou oportunidades na vida em coletividade. E isto não porque algumas culturas sejam, de fato, inferiores a outras; mas porque, na história da humanidade, sempre houve uma hierarquização – cultural, não natural – entre hábitos e valores de classe, gênero, raça ou cultura. Mas parece ser a questão crucial de nossa época, impondo-se à escola e à sociedade de modo geral. Não podemos fugir dela.

A pesquisadora Vera Candau, em palestra proferida durante a Anpedinha Sudeste (Universidade Federal do Espírito Santo, maio/2007), foi questionada se as ações afirmativas aproximar-se-iam mais de um multiculturalismo crítico ou conservador. Candau afirmou que, em sua visão, ainda que apresentassem, a princípio, um cunho assimilacionista, de inserção quantitativa de parcelas marginalizadas da população na sociedade, essa inserção poderia resultar, ao longo do tempo, em uma modificação qualitativa da sociedade em questão e da posição desses grupos no jogo de forças social. Citou como exemplo as cotas para negros em universidades públicas, defendendo que, embora questionáveis do ponto de vista de uma abordagem mais intercultural, poderiam, por meio da inclusão de alunos das classes populares e de grupos étnicos antes negligenciados, modificar, aos poucos, os currículos e os valores tradicionalmente associados à academia. O Prof. José Carlos tem a mesma opinião que ela quando afirma que, embora não tenha um formato ideal, a Lei 10.639, “*de qualquer forma, já é um debate, né? Já é o começo de uma discussão, né?*”. Pois, então. Digamos, por ora, que estamos presenciando o pontapé inicial de um longo debate que terá influências radicais na educação – e na sociedade – que desejamos construir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKKARI, A. J. Desigualdades Educativas Estruturais no Brasil: entre Estado, Privatização e Descentralização. In: *Educação & Sociedade*, ano XXII, n° 74, Abril/2001, p. 163-189. Extraído do site Scielo, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a10v2274.pdf>, acesso em 15/11/2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSIS, Marta Diniz Paulo de; CANEN, Ana. Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, set./dez. 2004, p. 709-724.

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs). *Pierre Bourdieu. Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999, p.39-64.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005, p. 13-37.

_____. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma aproximação. In: *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, Ago./2002, p. 125-161.

____. Interculturalidade e Educação Escolar. In: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_interculturalidade.html. s/data. Acesso em 01/02/2007.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Edirora, 2002, p. 174-195.

CAPUTO, Stela Guedes. Educação em terreiros de candomblé. Contribuições para uma educação multicultural crítica. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p.180-207.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. Reflexões avulsas sobre os significados da Lei 10.639/03. In: *Boletim PPCor – Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira*. Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, nº 21, novembro de 2005. Disponível em www.politicasdacor.net/boletim/21/artigo_print.htm. Acesso em 16/02/07.

CORAZZA, Sandra Maria. Diferença pura de um pós-currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p.103-114.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, Maio/Jun/Jul/Ago 2003, n.23, p.36-61.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Notas sobre cidadania e modernidade*. Disponível em www.assistentesocial.com.br/agora3carlosnelson.pdf, acessado em 03/07/2006.

DECLARAÇÃO Universal sobre a Diversidade Cultural. UNESCO, 2001.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC – Ministério da Educação. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=294&Itemid=227> .

Acesso em 03/02/2007.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). *Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença.* Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.119-138.

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos.* São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 55-77.

FISCHMANN, Roseli. Identidade, identidades – indivíduo, escola: passividade, ruptura, construção. In: TRINDADE, Azoilda L. da; SANTOS, Rafael dos. (Orgs.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola.* Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002, p.91-113.

FOSTER, John Bellamy; CLARK, Brett. *Barbárie ou socialismo?* Disponível em <http://resistir.info/mreview/barbarie.html>, 2005. Acesso em 10/07/2006.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança.* Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Coleção Educação e Comunicação vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da Modernidade.* 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003 a.

_____. *A Globalização Imaginada.* São Paulo: Editora Iluminuras, 2003 b.

_____. *Diferentes, desiguais e desconectados.* Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: *Educação e Realidade*, jul./dez. 1997, p. 15-46.

_____. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HOFBAUER, Andreas. Ações afirmativas e o debate sobre racismo no Brasil. In: *Lua Nova*, São Paulo, 2006, p. 9-56. Disponível em Scielo, <http://www.scielo.br/pdf/ln/n68/a02n68.pdf>. Acesso em 15/11/2007.

KAMEL, Ali. *Não somos racistas. Uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Cotidiano escolar e cultura(s): dialogando com os resultados de uma pesquisa. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p.144-159.

LEI nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 30/08/2007.

LOPES, Alice Casimiro. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In:_____; MACEDO, Elizabeth. (orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006, p.126-158.

MACHADO, Vanda. *Ilê Axé: Vivências e invenção pedagógica – as crianças do Opô Afonjá*. 2ª ed. – Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2002.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: *Revista do INES*, disponível em

http://www.ines.org.br/paginas/revista/A%20bordag%20_etnogr_para%20Monica.htm.

Acesso em 24/04/2007.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MELO, Osias Tibúrcio Fernandes de. Ação afirmativa: o problema das cotas raciais para acesso às instituições de ensino superior da rede pública. In: *Jus Navigandi*, jun./2004, disponível em <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=5301>, acesso em 08/12/2007.

MICHAELIS: Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem – Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. In: *Tempo Social*, Revista de Sociologia da USP. v. 19, n. 1, nov. 2006, p. 287-308.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. Imaginário Histórico e Poder Cultural: as Comemorações do Descobrimento. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 14, n. 26, 2000, p. 183-202.

ORTIZ, Renato. Anotações sobre o universal e a diversidade. In: *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, Jan./Abr. 2007, v. 12, n. 34, p. 7-16.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, vol. 10. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2000.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª série – Apresentação dos Temas Transversais – Ética. MEC – Ministério da Educação. Disponível em <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/livro081.pdf>. Acesso em 10/02/2007.

PEREIRA, Amauri Mendes. *A construção etnocêntrica do conceito de cidadania*. Origem desconhecida, S/ data.

PETITAT, André. *Produção da escola / produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder. In: IBERNÓN, F. (Org.) *A educação no século XXI: desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.141-169.

POSTMAN, Neil. *O fim da educação: redefinindo o valor da escola*. Trad. José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

ROCHA, Ubiratan. Ensino de História, mídias e subjetividades. In: *Associação Nacional de História*, s/d, p. 1-8. Disponível em <http://www.anpuh.uepg.br/Xxiii-simposio/anais/textos/UBIRATAN%20ROCHA.pdf>. Acesso em 15/11/2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANSONE, Livio. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. Tradução: Vera Ribeiro. Salvador: Edufba; Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

SANTOS, Bel. A Lei 10.639/2003 altera a LDB, o olhar sobre a presença dos negros no Brasil e transforma a educação escolar. In: *Instituto Credicard*. Disponível em http://www.institutocredicard.org.br/artigos/bel_santos.pdf. Acesso em 16/02/2007.

SANTOS, Rafael dos. Mas que história é essa? In: TRINDADE, Azoilda L. da; SANTOS, Rafael dos. (Orgs.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002, p.63-89.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Edirora, 2002, p. 196-215.

TURA, Maria de Lourdes. Escola, homogeneidade e diversidade cultural. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (Org.). *Educação e Cultura: pensando em cidadania*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999, p.87-112.

_____. *O olhar que não quer ver: histórias da Escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VIANNA, Hermano. Mestiçagem fora de lugar. In: *Caderno Mais!*, Folha de São Paulo, 27/06/2004. Fonte: Overmundo. Disponível em www.overmundo.com.br/download_banco/mesticagem-fora-de-lugar. Acesso em 16/09/2007.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de.; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. *Currículo em tempos plurais: uma experiência no ensino médio*. Tese (Doutorado). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1. TABELAS: DADOS DOS ALUNOS (1º ANO – NOTURNO)

ANEXO 1.1. TABELA TURMA 1013

SEXO	NASCIMENTO	UF	MORADIA	TURMA	REPETENTE
F	1985	RJ	Leme	1013	Sim
M	1989	BA	Copacabana	1013	Sim
F	1987	PE	Santa Teresa	1013	Não
F	1990	RJ	Santa Teresa	1013	Sim
M	1990	RJ	Copacabana	1013	Sim
F	1989	PA	Ipanema	1013	Sim
F	1987	RJ	Copacabana	1013	Sim
F	1983	RJ	Copacabana	1013	Sim
M	1991	PB	Copacabana	1013	Não
M	1990	RJ	Manguinhos	1013	Sim
F	1989	CE	Copacabana	1013	Não
M	1988	RJ	Copacabana	1013	Não
M	1990	RJ	Copacabana	1013	Não
M	1991	PE	Manguinhos	1013	Não
M	1990	CE	Centro	1013	Não
M	1990	RJ	Copacabana	1013	Não
M	1989	RJ	Copacabana	1013	Não
F	1987	RJ	São Cristóvão	1013	Não
F	1985	PA	Botafogo	1013	Sim
F	1982	PB	Brás de Pina	1013	Não
F	1972	MG	Catumbi	1013	Não
F	1990	RJ	Copacabana	1013	Sim
F	1981	RJ	Urca	1013	Não
M	1988	RJ	Botafogo	1013	Sim
M	1985	RJ	Leme	1013	Sim
F	1983	RJ	Copacabana	1013	Sim
F	1985	PA	Recreio	1013	Não
F	1991	RJ	Copacabana	1013	Não
F	1990	RJ	Leme	1013	Não
M	1991	RJ	Ipanema	1013	Não
M	1980	MG	Copacabana	1013	Sim

ANEXO 1.2. TABELA TURMA 1014

SEXO	NASCIMENTO	UF	MORADIA	TURMA	REPETENTE
M	1988	RJ	Flamengo	1014	Sim
F	1987	RJ	Rocinha	1014	Não
F	1986	RJ	Copacabana	1014	Sim
F	1989	RJ	Copacabana	1014	Não
F	1989	RJ	Leme (Chapéu Mangueira)	1014	Não
M	1990	RJ	Ipanema	1014	Sim
F	1989	RJ	Copacabana	1014	Sim
M	1992	RJ	Botafogo	1014	Não
F	1959	RJ	Copacabana	1014	Não
F	1984	MG	Botafogo	1014	Não
M	1985	RJ	Copacabana	1014	Não
M	1986	MA	Santa Teresa	1014	Não
F	1988	RJ	Ipanema	1014	Sim
M	1987	RJ	Leme	1014	Sim
F	1990	RJ	Ipanema	1014	Sim
M	1965	PB	Barra	1014	Não
F	1989	PB	Copacabana	1014	Não
M	1988	RJ	Copacabana	1014	Não
M	1989	PB	Copacabana	1014	Não
M	1984	RJ	Copacabana	1014	Não
M	1989	RJ	Copacabana	1014	Não
M	1979	PE	Jacaré	1014	Não
F	1983	AL	São Cristóvão	1014	Não
F	1986	CE	Jacaré	1014	Não
F	1989	RJ	Copacabana	1014	Não
M	1987	RJ	Glória	1014	Sim
M	1988	RJ	Leme	1014	Sim
F	1992	CE	Flamengo	1014	Não
M	1987	RJ	Ipanema (Cantagalo)	1014	Sim
F	1989	RJ	Copacabana	1014	Não
F	1987	RJ	Ipanema	1014	Sim

ANEXO 1.3. TABELA TURMA 1015

SEXO	NASCIMENTO	UF	MORADIA	TURMA	REPETENTE
M	1990	CE	Santa Teresa	1015	Não
F	1987	MG	Copacabana	1015	Não
F	1960	RJ	Copacabana	1015	Não
M	1987	MA	Copacabana	1015	Não
M	1989	RJ	Vila do João	1015	Sim
F	1976	CE	Bonsucesso	1015	Não
F	1991	RJ	Urca	1015	Sim
M	1985	RJ	Copacabana	1015	Sim
M	1978	RJ	Guadalupe	1015	Não
M	1989	RJ	Centro	1015	Não
M	1990	RJ	Leme	1015	Sim
M	1990	BA	Bonsucesso	1015	Não
M	1986	RJ	Chapéu Mangueira	1015	Sim
F	1958	MG	Copacabana	1015	Sim
M	1971	RJ	Andrade Araújo	1015	Sim
F	1941	RJ	Copacabana	1015	Sim
F	1946	RJ	Nova Iguaçu	1015	Sim
M	1989	RJ	Copacabana	1015	Não
M	1986	RJ	Ipanema	1015	Sim
F	1984	AL	Bonsucesso	1015	Não
F	1985	RJ	Copacabana	1015	Sim
F	1990	RJ	Copacabana (Pavão)	1015	Sim
M	1988	RJ	Pavuna	1015	Não
M	1991	RJ	Maré	1015	Não
F	1936	RJ	Ipanema	1015	Sim
M	1990	RJ	Copacabana	1015	Sim
M	1989	RJ	Bonsucesso	1015	Sim
M	1989	RJ	Manguinhos	1015	Não
F	1955	RJ	Leme	1015	Sim
M	1990	RJ	Manguinhos	1015	Sim

ANEXO 1.4. TABELA TURMA 1016

SEXO	NASCIMENTO	UF	MORADIA	TURMA	REPETENTE
M	1989	RJ	Ipanema	1016	Sim
F	1978	RJ	Copacabana	1016	Não
F	1990	RJ	Copacabana	1016	Não
M	1986	RJ	Leme	1016	Sim
F	1990	RJ	Copacabana	1016	Não
F	1977	RJ	Copacabana	1016	Não
F	1986	RJ	Urca	1016	Sim
M	1976	ES	Copacabana	1016	Sim
M	1973	CE	Copacabana	1016	Sim
M	1988	RJ	Ipanema	1016	Sim
M	1989	RJ	Leme	1016	Não
F	1960	PA	Ipanema	1016	Não
F	1974	CE	Leme (Babilônia)	1016	Não
M	1963	ES	Duque de Caxias	1016	Não
M	1973	MG	Copacabana	1016	Sim
F	1977	RJ	Catete	1016	Não
M	1991	RJ	Copacabana	1016	Sim
M	1976	RN	Ilha do Governador	1016	Sim
M	1967	RJ	Campo Grande	1016	Não
M	1989	BA	Copacabana	1016	Não
M	1987	RJ	Copacabana	1016	Sim
F	1987	RJ	Copacabana	1016	Não
M	1989	RJ	Flamengo	1016	Sim
F	1990	RJ	Copacabana	1016	Não
F	1991	RJ	Copacabana	1016	Sim
M	1989	MA	Leme	1016	Não
F	1989	RJ	Bonsucesso	1016	Não
F	1976	BA	Copacabana	1016	Não
F	1953	RJ	Miguel Couto	1016	Sim
F	1974	CE	Água Santa	1016	Não
M	1988	RJ	Botafogo	1016	Sim
M	1987	RJ	Copacabana	1016	Sim

ANEXO 1.5. TABELA TURMA 1017

SEXO	NASCIMENTO	UF	MORADIA	TURMA	REPETENTE
M	1985	RJ	Manguinhos	1017	N
F	1960	MA	Catumbi	1017	N
F	1990	RJ	Glória	1017	S
F	1990	RJ	Copacabana	1017	N
F	1989	RJ	Ipanema	1017	S
F	1975	RN	Botafogo	1017	N
M	1987	RJ	Botafogo	1017	N
F	1990	PE	Botafogo	1017	N
F	1967	PE	Caju	1017	S
F	1989	RJ	Cantagalo	1017	S
M	1991	RJ	Copacabana	1017	N
M	1988	RJ	Manguinhos	1017	N
M	1977	RJ	Leme	1017	S
M	1991	RJ	Copacabana	1017	N
F	1984	BA	Botafogo	1017	N
F	1988	RJ	Ipanema	1017	S
F	1966	PB	Botafogo	1017	S
F	1986	MG	Copacabana	1017	N
M	1991	RJ	Copacabana	1017	N
M	1987	RJ	Bonsucesso	1017	N
F	1987	MG	Copacabana	1017	S
F	1989	RJ	Bonsucesso	1017	N
F	1989	RJ	Copacabana	1017	N
F	1986	RJ	Copacabana	1017	N
F	1965	RJ	Belford Roxo	1017	S
F	1966	MG	Copacabana	1017	S
F	1989	RJ	Bonsucesso	1017	N
F	1976	MA	Laranjeiras	1017	N
M	1987	PB	Copacabana	1017	S
F	1979	RJ	Caju	1017	N
M	1991	RJ	Copacabana	1017	S
F	1991	RJ	Caju	1017	N
F	1989	RJ	Manguinhos	1017	N
M	1985	RJ	Copacabana	1017	S
M	1991	RJ	Copacabana	1017	S

ANEXO 1.6. TABELA TURMA 1018

SEXO	NASCIMENTO	UF	MORADIA	TURMA	REPETENTE
M	1987	RJ	Copacabana	1018	S
M	1981	PB	Urca	1018	S
F	1989	MG	Centro	1018	N
F	1990	PB	Leme	1018	S
M	1989	RJ	Copacabana	1018	N
F	1989	RJ	Copacabana	1018	N
F	1986	RJ	Copacabana	1018	N
F	1976	PB	Copacabana	1018	N
M	1990	RJ	Santa Teresa	1018	N
M	1990	RJ	Bonsucesso	1018	S
F	1975	RJ	Copacabana	1018	N
M	1990	RJ	Manguinhos	1018	S
M	1987	RJ	Catumbi	1018	N
F	1988	SC	Leme	1018	S
F	1973	PB	Copacabana	1018	N
F	1987	RJ	São Conrado	1018	S
M	1989	RJ	Copacabana	1018	S
F	1989	RJ	Copacabana	1018	N
M	1990	RJ	Copacabana	1018	S
F	1990	RJ	Copacabana	1018	N
M	1987	RJ	Copacabana	1018	S
F	1989	PB	Maré	1018	N
M	1986	RJ	Copacabana	1018	S
F	1990	RJ	Copacabana	1018	S
M	1980	RJ	Ipanema	1018	N
F	1987	RJ	Ipanema (Pavão)	1018	N
M	1987	RJ	Ipanema	1018	S
M	1989	RJ	Ipanema	1018	S
F	1989	RJ	Copacabana	1018	N
F	1987	RJ	Copacabana	1018	S
F	1988	RJ	Copacabana	1018	N
M	1987	PA	Copacabana	1018	S
F	1981	RJ	Nova Iguaçu	1018	N
F	1982	MA	Copacabana	1018	S
F	1987	RJ	Chapéu Mangueira	1018	S