

Brasil de escravos, Brasil de libertos: a reeducação das relações étnico-raciais em escolas de Patos de Minas (2003-2008)

Fernando de Albuquerque França

Graduando em História pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM)

Carlos Roberto da Silva

UNIPAM

Resumo: Este trabalho é resultado de uma pesquisa *in loco* em algumas escolas da cidade de Patos de Minas - MG, em que se analisaram os livros didáticos, os projetos pedagógicos, o acervo das bibliotecas, as condições de infra-estrutura escolar e os conteúdos programáticos dos professores. Procedeu-se ainda a aplicação de entrevistas por meio de questionários, a alunos e professores, a fim de demonstrar que ainda há práticas racistas no cotidiano escolar, mesmo após a criação das leis federais 10.639/03 e 11.465/08, que objetivam inserir nos currículos escolares o Ensino de História da África, Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Palavras-chave: Racismo. Preconceito. Leis federais 10.639/03 e 11.465/08. Cotidiano escolar.

Abstract: The present work is a result of a research that was developed *in loco* in some schools of Patos de Minas, MG, by analyzing didactic books, pedagogical projects, libraries, the conditions of school infrastructure, and the contents of teachers' programs. We also used interviews with teachers and students through questionnaires, so as to demonstrate that daily racist practices still persist in schools, even after the federal laws 10.639/03 and 11.465/08, which aimed at introducing in school programs the teaching of History of Africa, and Afro-Brazilian and Indian Culture.

Key-words: Racism. Prejudice. Federal laws 10.639/03 and 11.465/08. School quotidian.

Introdução

Este trabalho analisa, em algumas escolas municipais, estaduais e particulares da cidade de Patos de Minas - MG, entre 2003 e 2008, a aplicabilidade das leis 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e 11.465, de 10 de março de 2008 que, em suma, propõem construir uma nova visão quanto ao sistema hegemônico eurocêntrico ocidental e quanto à relação à auto-estima da criança negra que freqüentemente é educada pelo etnocentrismo da branquitude. Juntamente com as referidas leis, partiremos dos direcionamentos dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), em um dos seus temas transversais, que é o uso e valorização da pluralidade cultural nas escolas.

Juntamente com as referidas leis, este trabalho tem o embasamento teórico no Parecer n.º 3 CNE/CP 003/2004, que faz as devidas recomendações e esclarecimentos para o seguimento da Lei 10.639/03.

Há uma grande preocupação quanto à escola, pois, sendo um órgão formador de cidadãos, tem extrema influência, positiva ou negativa, sobre as práticas racistas dentro e fora dela. Sabe-se que o diferente precisa ser visto como algo positivo, não só para os negros, mas para todas as diferentes etnias, pois é por meio dessa diferença que ocorre a evolução das diferentes sociedades, é pelo hibridismo que se evolui, e não pela eugenia. Uma das formas de reduzir a relação de opressão entre as raças se dá pelo “diálogo autêntico”, como diz Paulo Freire. Com o desenvolvimento da criticidade e a valorização da alteridade, o processo de exclusão transforma-se em processo de inclusão dos negros na educação e em toda a sociedade. Portanto, este trabalho visa à análise desses procedimentos nas escolas, pois a partir da percepção da realidade escolar por meio de pesquisas bibliográficas e *in loco*, os resultados servirão para provocar mudanças no cotidiano escolar.

A Educação constitui um dos principais mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a Educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo.

Como diz Eliane Cavalleiro, em seu artigo publicado no livro de sua própria organização:

o professor é um forte aliado para formar cidadãos livres de sentimento de racismo. E, felizmente, ao longo dessa trajetória tenho encontrado muitos educadores negros e não-negros comprometidos com a eliminação do racismo e outras discriminações no ambiente escolar, tornando a escola um espaço de desenvolvimento e satisfação para todos os que lá estão presentes [Cavalleiro, 2001, p. 141].

Deve-se fazer os alunos entenderem que nada de prejudicial há nesse multiculturalismo, como diz o educador canadense Peter McLaren (1997), em sua obra-prima. Cabe ao/à professor/a desmitificar esse racismo impregnado na sociedade brasileira desde o descobrimento e que continua mesmo após a abolição da escravidão, pois na teoria os negros já eram livres, mas, na prática, sabe-se que eles não gozavam dessa liberdade, principalmente, quando chegam ao Brasil os ideais evolucionistas de Darwin, justificando biologicamente a superioridade racial da branquitude ocidental européia, desde a colonização.

Percebe-se no povo brasileiro a resistência em aceitar que o Brasil ainda é um país racista em pleno século XXI. Voltando em Cavalleiro, ela mostra claramente que predomina o “mito da democracia racial”, que prega que brancos, negros e índios convivem em perfeita harmonia sem nenhum preconceito, discriminação racial ou prática de racismo. A abolição da escravidão, segundo o antropólogo brasileiro Roberto Da Matta (1987), foi uma tacada de mestre para “manter o *status quo*, libertando o escravo juridicamente, mas deixando-o sem condições de libertar-se social e cientificamente.” [Da Matta, 1987, p. 69]. Da Matta denomina essa farsa de “A Fábula das três raças”, em que o Brasil,

Durante muitos anos forneceu, e ainda hoje fornece, o mito das três raças, as bases de um projeto político e social para o brasileiro (através da tese do branqueamento como alvo a ser buscado; é essa fábula que possibilita visualizar nossa sociedade como algo singular – especificidade que nos é presenteada pelo encontro harmonioso das três raças. Se no plano social e político o Brasil é rasgado por hierarquizações e motivações conflituosas, o mito das três raças une a sociedade num plano biológico e natural, domínio unitário [DA MATTA, 1987, p. 69 – 70].

Este mito deve ser desmitificado e isso somente será possível por meio de uma conscientização crítica de toda a população. O tratamento que a escola dá às diversas culturas e etnias que formam a nossa sociedade, sobretudo a história e a cultura africana – os pontos mais vulneráveis dessa rede – pode reforçar ou minimizar essas questões.

Sabe-se, no entanto, que nem sempre a convivência é pacífica, pois há, mesmo que velado, práticas racistas e preconceituosas em todos os âmbitos de nossa sociedade. Isso tem provocado a necessidade de uma educação capaz de dar conta do multiculturalismo e da nossa pluralidade étnica, com o intuito de minimizar essas questões.

Dos mecanismos para a reversão dessas questões, destacam-se, por exemplo, o uso da linguagem e da literatura infanto-juvenil a favor da cultura afro-brasileira, e a inserção dos elementos dessa cultura no cotidiano escolar; a utilização da arte, como fotografias, filmes e pintura também são fortes aliados para a luta contra qualquer prática racista. Evidentemente o conhecimento acerca da questão pode provocar uma mudança de atitude dos membros da sociedade. O conhecimento antropológico oferece cabedal teórico capaz de esclarecer a questão. Por exemplo, Franz Boas, antropólogo alemão, citado por Manuel Bandeira em um de seus poemas, disseminador da antropologia moderna, critica ferozmente teorias científicas criadas durante o século XIX, como o evolucionismo e o racismo. Obras como o belíssimo poema de Manuel Bandeira também constituem maneiras eficazes para o entendimento do assunto e a consciência crítica. Veja-se:

Essa história de raça,
Raças más, raças boas
– Diz o Boas –

É coisa que passou
Com o franciú Gobineau
Pois o mal do mestiço
Não está nisso.

Está em causas sociais,
De higiene e outras que tais:
Assim pensa, assim fala
Casa Grande & Senzala
(Pinsky, 1998).

Portanto, é inadmissível um europeu se autodeclarar superior a um africano, simplesmente por suas culturas serem manifestadas de diferentes formas, sendo que várias dessas manifestações são praticadas de maneiras similares e, até mesmo, algumas delas, idênticas.

Uma observação interessante é que a Espanha viveu o seu período mais glorioso exatamente quando o país passou por uma miscigenação entre brancos (espanhóis), asiáticos (judeus) e negros (muçulmanos). Em contrapartida, no momento em que os espanhóis expulsaram os judeus e os mouros, a Inglaterra tomou da Espanha o posto da Nação mais poderosa.

É preciso saber que o tipo anatômico do indivíduo não determina seu comportamento. Um brasileiro recém-nascido que for mandado para a China desde pequeno, quando estiver adulto, falará chinês tão bem quanto qualquer outro chinês, e sem sotaque. O que diferencia um indivíduo de outro não é a sua cor, mas sim a cultura em que vive, ou seja, os traços raciais não são importantes quando comparados às condições culturais. E se a Europa se diz tão desenvolvida perante o mundo, como explicar que na Idade Antiga, mais precisamente 3000 anos a.C., as civilizações mais desenvolvidas eram a Índia Antiga, a China Antiga, o Egito Antigo e a Mesopotâmia (atual Iraque)? Quando se diz que Grécia e Roma são o berço da cultura do mundo, cabe lembrar que podem até ser o berço da cultura ocidental, mas, mesmo assim, todas essas civilizações citadas anteriormente tiveram uma influência na formação da cultura de muitas civilizações, inclusive ocidentais. Há provas de que povos pré-colombianos como é o caso dos Maias, inventaram o número zero muito antes de os europeus pensarem em números. O cristianismo, por exemplo, não nasceu na Europa, e sim na Ásia. Outra comparação necessária é que a Idade Média, como dizem os historiadores Marc Bloch e Henri Pirenne, era apenas periferia do mundo muçulmano: tinha uma população consideravelmente pequena e estava cada vez mais isolada das rotas de comércio, que passavam pelo Mediterrâneo Oriental. A matemática e a astronomia muçulmana eram bem mais desenvolvidas do que na Europa, e foi a esses conhecimentos que os europeus recorreram, no final da Idade Média, para realizar as navegações pelo Atlântico. A América também impressionou com algumas tecnologias como arquitetura e seus hábitos de higiene eram mais desenvolvidos que os dos europeus.

São essas algumas das indagações que motivam essa pesquisa *in loco* sobre racismo nas escolas de Patos de Minas, analisando minuciosamente se a teoria está sendo levada à prática, ou seja, se as leis federais estão realmente sendo cumpridas.

O racismo e seus conceitos e contextos

Do ponto de vista científico, a situação do racismo tende a piorar quando, na Europa do século XIX, o biólogo Charles Darwin publica *A Origem das Espécies* em 1859, criando a teoria do evolucionismo racial, justificado pelo princípio da Seleção Natural, o que teria levado às teorias do evolucionismo racial, especialmente de Herbert Spencer, dentre outros.

O racismo aparece, então, na sua forma acabada, como um instrumento do imperialismo e como uma justificativa natural para a supremacia dos povos da Europa Ocidental sobre o resto do mundo [DA MATTA, 1987, p. 70].

Da Matta descreve o pensamento determinista de um pensador francês do século XIX, o Conde de Gobineau, mostrando que este colocava a tese de que a sociedade brasileira era inviável porque possuía uma enorme população mestiça, produto indese-

jado e híbrido do cruzamento de brancos, negros e índios, tomado por esse cientista como espécies diferenciadas.

Em outra passagem da obra, Da Matta retrata muito bem o porquê da não-necessidade da segregação racial no Brasil do século XIX:

neste sistema, não há necessidade de segregar o mestiço, o mulato, o índio e o negro, porque as hierarquias asseguram a superioridade do branco como grupo dominante [DA MATTA, 1987, p. 75].

Como o negro e o indígena terão uma vida digna se, além de terem roubado a liberdade e a dignidade, também lhes tiraram suas identidades? Mas o que seria identidade? Qual a consequência dessa perda da identidade? Quem são os culpados? O que fazer para mudar a atual situação de convivência das relações entre os diversos grupos étnicos brasileiros? Primeiramente, a questão da identidade merece um estudo mais detalhado. A identidade faz parte da cultura de um povo. Cada pessoa possui sua identidade, tanto coletiva, quanto individual. A primeira pode ser demonstrada pelo feijão tropeiro de um mineiro, ou pelo churrasco de um gaúcho, ou até mesmo pela dança do frevo pernambucano. O Brasil é um país com inúmeras identidades diferenciadas. A segunda é aquela vivência única, de cada pessoa com sua história diferente. Em outras palavras, mesmo que dois irmãos gêmeos fossem criados da mesma maneira, usufruindo das mesmas amizades, conhecendo os mesmos lugares, se alimentando das mesmas comidas, eles sempre terão alguma visão diferente sobre algo. Esta história individual de cada um é denominada de idiosincrasia.

A identidade é resultante das diversas interações entre o indivíduo e seu ambiente social, próximo ou distante, permitindo que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente. Portanto, se há manifestações racistas perante certo grupo étnico, este grupo será prejudicado enormemente, sendo tachado como inferior na hierarquia racial da sociedade. E uma vez discriminados racialmente, também o serão socialmente, pois, uma coisa leva a outra. Nos Estados Unidos, percebe-se claramente o grupo dominante WASP¹ (White Anglo-Saxon Protestant), ou seja, os negros, imigrantes, e não-protestantes são discriminados pela sociedade estadunidense declaradamente. Também o Brasil é um país racista tanto quanto os Estados Unidos. A diferença está na forma de manifestação. Nos Estados Unidos, o racismo é descarado, tanto de brancos com negros, quanto de negros com brancos. Já no Brasil, além de ser um racismo velado, camuflado, em que os preconceituosos não se consideram racistas, os próprios negros discriminam os negros, alguns até mesmo não aceitando a sua condição étnico-racial.

Por causa disso, criam-se até mesmo estratégias de identificação ocultando a identidade pretendida para escapar à discriminação, ao exílio ou até ao massacre. Tomemos como exemplo o caso dos marranos, judeus da Península Ibérica, que se converteram exteriormente ao catolicismo no século XV para escapar à perseguição e expulsão, mas, mantendo suas crenças religiosas e culturais secretamente.

¹ A ala mais radical desse grupo criou, no século XIX, nos Estados Unidos, a KKK (Ku Klux Klan).

Para entender a questão, tomam-se as diferenciações que Maria Luiza Tucci Carneiro faz entre preconceito², discriminação racial e racismo. Além de nos fornecer um melhor conhecimento sobre o assunto, serve para refletir se realmente não há práticas que inferiorizam e reforçam a branquitude eurocêntrica no Brasil, desde o período pré-colonial até os dias atuais. Assim, certamente, essas práticas existem. Inúmeros são os exemplos que mostram que negros africanos e afro-descendentes e índios brasileiros sofreram e ainda sofrem, em todo o território nacional, as conseqüências dessas atitudes.

Desde 1500, quando Pedro Álvares Cabral aqui chegou com sua frota, os portugueses, em plena expansão marítima e comercial, perceberam uma nova fonte de riqueza para a Coroa: o escambo. O escambo consistia na troca de mão-de-obra indígena e extração do pau-brasil por bugigangas européias como espelhos, pentes de cabelos, alfinetes, tecidos, dentre outras coisas sem alto valor para os europeus. Pouco tempo depois, muitos índios foram massacrados pelos famosos “heróis bandeirantes”, os quais praticaram um verdadeiro genocídio matando milhares de índios. Mais adiante, quando a escravidão indígena não estava sendo mais compensatória, devido a inúmeros motivos, que aqui não cabe mencionar, começou o tráfico de africanos para o Brasil, realizado por mercenários e agentes da Coroa. Só para reforçar: os africanos, que viviam em suas terras com seus costumes e valores, foram forçados a deixar seu país, sua cultura, para serem tratados como mercadoria, escravizados em suas próprias terras, antes mesmo de chegarem ao Brasil. O historiador Jaime Pinsky (2006) cita em sua obra um fragmento do Navio Negreiro, do poeta romântico Castro Alves:

Ontem a Serra-Leoa,
A guerra, a caça ao leão,
O sono dormido à toa
Sob as tendas da amplidão
Hoje... o porão negro, fundo,
Infecto, apertado, imundo,
Tendo a peste por jaguar...
E o sono sempre cortado
Pelo arranco de um finado
E o baque de um corpo ao mar...

Esta viagem, retratada por Castro Alves, durava em média de 35 a 50 dias a partir de Angola até Recife, Bahia ou Rio de Janeiro. Retratando as condições da vida do negro escravo, Pinsky mostra um gráfico de estudos históricos atuais que aponta as seguintes cifras como as mais prováveis:

² Preconceito: conceito ou opinião formados antecipadamente, sem conhecimento dos fatos. É uma idéia pré-concebida e desfavorável a um grupo racial, étnico, religioso ou social. Implica aversão e ódio irracional contra outras raças, credos, religiões, etc. [Carneiro, 2007, p. 6]. Discriminação racial: É um tratamento desfavorável dado a uma pessoa ou grupo com base em características raciais ou étnicas. Por exemplo, impedir uma pessoa de assumir um emprego por não ser branca é um ato de discriminação [Carneiro, 2007, p. 6]. Racismo: Muito mais que apenas discriminação ou preconceito racial, é uma doutrina que afirma haver relação entre características raciais e culturais e que algumas raças são, por natureza, superiores a outras. As principais noções teóricas do racismo moderno derivam das idéias desenvolvidas por Arthur de Gobineau. O racismo deforma o sentido científico de conceito de raça, utilizando-o para caracterizar diferenças religiosas, lingüísticas e culturais [Carneiro, 2007, p. 6].

Negros apresados		8.330.000
Mortos nos seis primeiros meses	3.300.000	
		5.000.000 sobreviventes
Mortos no porto de embarque	600.000	
		4.400.000 sobreviventes
Mortos na travessia	400.000	
		4.000.000 sobreviventes
Mortos nos quatro primeiros anos de Brasil	2.000.000	
		2.000.000 sobreviventes

Assim, de 8.300.000 negros aprisionados, só dois milhões teriam conseguido sobreviver por mais de cinco anos. Mais de seis milhões de mortos. Um verdadeiro genocídio.

Voltando à cronologia, assim, os negros que conseguiam chegar esperavam num mercado da cidade próprio para a venda de escravos. Quando o negro era comprado, ele geralmente iria trabalhar nos grandes latifúndios açucareiros, principalmente na região do Nordeste brasileiro. Outros negros, com um pouco mais de sorte, poderiam ir trabalhar nas casas dos senhores de engenho, como é o caso principalmente do destino das mulheres africanas escravizadas que iriam trabalhar de domésticas e realizar todas as vontades do sinhô e da sinhá. No século XVIII, os escravos foram usados principalmente nas regiões das minas de ouro com o garimpo e, no século XIX, com as lavouras cafeeiras, chegando a trabalhar de quinze a dezoito horas diárias. Nos dias atuais, mesmo com a abolição da escravidão e com a criação de algumas leis visando uma democracia racial, o negro ainda sofre, e sofre muito, chegando a ponto de perder sua própria identidade e querer cada vez mais entrar no processo maléfico do branqueamento. Exemplo disso são meninas negras fazendo chapinha em seus cabelos crespos para torná-los lisos, ou seja, mais parecidos com os cabelos das meninas brancas. O simples fato de o Brasil ter sido o último país da América Latina a abolir a escravidão já é muito preocupante.

Outro ponto importante é mostrar que o negro não foi simplesmente escravizado e aceitou essa situação, pacífico e apático, como sempre é mostrado pelos livros didáticos. Ao contrário, os escravos desenvolveram inúmeras práticas de resistência aos maus tratos sofridos por eles, tais como criação de quilombos, assassinatos, fugas, suicídios, dentre outras estratégias, pois, como já dizia Michel Foucault: “onde há repressão, há resistência”. [Foucault, 1986, p. 14].

No Brasil, no final do século XIX e início do século XX, como já foi dito anteriormente, houve uma forte adesão às idéias evolucionistas e positivistas disseminadas na Europa. Passados alguns anos, um médico brasileiro, Raimundo Nina Rodrigues, professor da Faculdade de Medicina da Bahia, foi responsável por difundir algumas das idéias do “evolucionismo racial” no Brasil, afirmando a superioridade racial dos brancos em relação às outras raças e, pelo princípio da Seleção Natural, nada poderia ser feito para reverter esse quadro, simplesmente esperar pela total soberania da raça branca sobre as demais (negros, indígenas). Para justificar tal teoria, Nina Rodrigues tenta provar que os africanos trazidos para o Brasil, pelo tráfico negreiro, eram um problema para o país, pois são dotados de reduzida capacidade mental. Uma citação dessa obra mostrará com clareza a idéia que se fazia do negro:

o negro, principalmente, é inferior ao branco, a começar da massa encefálica, que pesa menos, e do aparelho mastigatório que possui caracteres animais, até as faculdades de abstração, que nele é tão pobre e tão fraca. Quaisquer que sejam as condições sociais em que se coloque o negro, está ele condenado pela sua própria morfologia e fisiologia a jamais poder igualar o branco [Rodrigues, 1988, p. 268].

Esse pensamento perdurou no país durante o final do século XIX e entrou no século XX a todo vapor, sendo somente questionado a partir da década de 1930, com a polêmica obra de Gilberto Freyre (1966), publicada em 1933. Sendo assim, Freyre, em sua obra, destrói o pensamento evolucionista da genética do negro como inferior, mostrando que este, se é que tem algo de inferior ao branco, é por causas sociais, e não biológicas. Ou seja, se um negro é mais franzino ou de menor estatura do que um branco, é porque sua condição social é desfavorecida, e não porque possui a pigmentação da pele mais escura.

No decorrer do século XX, em diversos países houve diferentes manifestações racistas, como por exemplo, os Estados Unidos, a Alemanha, a África do Sul e o Brasil. Nos Estados Unidos o processo de segregação racial começou no século XIX, em plena Guerra Civil, com a criação da Lei "Jim Crow", que continha o slogan "separados, mas iguais", juntamente com a criação da KKK (Ku Klux Klan). Com a entrada do novo século a KKK ganha força, se espalhando por vários estados do país, perseguindo negros, católicos, e homossexuais, enfim, todos que não eram brancos e protestantes. É nesse cenário que entra a figura de Martin Luther King, defensor das minorias oprimidas pelo modelo segregacionista. Já na Alemanha, com a ascensão do Nazismo de Adolf Hitler, começa uma implacável perseguição aos judeus, com a criação de campos de concentração e extermínio, como o famoso campo de extermínio Auschwitz, construído na Polônia, onde morreram aproximadamente dois milhões de judeus. Esse período é conhecido como um dos mais cruéis da história da humanidade. Enquanto isso, no sul da África, mais precisamente na África do Sul, acontecia o conhecido sistema *Apartheid*, que consistia na criação de leis racistas que proibiam o casamento entre brancos e negros, dentre outras inúmeras restrições aos negros. Ficou marcada a figura de Nelson Mandela, líder negro que lutou contra o preconceito e a discriminação racial, sendo aprisionado e passando trinta anos na prisão. No Brasil, o racismo já foi bem diferente. Enquanto nos países citados anteriormente os negros e judeus eram discriminados e considerados inferiores abertamente, no Brasil a coisa funcionou de forma camuflada, velada aos olhos da população. Foi sustentado o mito da "democracia racial", em que brancos, negros e indígenas conviviam harmonicamente, sem preconceitos ou discriminação racial, colocando uma máscara no verdadeiro pensamento da sociedade brasileira, predominando o ideário da branquitude e desvalorizando a cultura negra e indígena, julgando-as inferiores à superioridade caucásica. Portanto, deve-se prestar muita atenção às práticas das representações da sociedade brasileira, pois esse racismo à brasileira é até mesmo pior do que os outros, pois os discriminados são atacados pelas costas, sem chance de contra-atacar ou de se defender.

Pesquisas realizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) mostram as intensas desigualdades sociais entre brancos e negros. Os indicadores sociais de diversas áreas – saúde, educação, trabalho, mobilidade social – mostram-se fortemente favoráveis aos brancos, se comparados aos negros. Só para termos uma noção, no âmbito socioeconômico, a distribuição percentual da população por classe de rendimento, conforme dados da PNAD 1996, aponta a quase total ausência de negros nas classes média e alta (Telles, 2003, p. 188). Comparando o IDH (Índice de Desenvolvi-

mento Humano) da população branca com a negra no ano de 1999, percebe-se a forte desigualdade. O IDH dos brancos foi 0,805, sendo que o IDH dos negros foi 0,691. Isso mostra a situação preocupante do país em relação às questões raciais. Nem todos estão no mesmo barco remando para o mesmo lado, pois os negros estão nadando contra a maré. Segundo Hasenbalg, os negros, que representam quase a metade da população do país, são apresentados em menos de 10% do tempo em programas e publicidade televisiva.

Sendo o Brasil um país que pratica inúmeros atos discriminatórios e racistas, surgem algumas perguntas: o que fazer e como fazer para diminuir ou até mesmo acabar de vez com esse racismo arraigado na sociedade brasileira há séculos? Todo indivíduo forma seus conceitos e valores baseado em dois aspectos: o “eu” individual (idiosincrasia) juntamente com o “eu” sociológico, que é exatamente a influência exercida pela sociedade no indivíduo. E, como a escola é parte da sociedade, com certeza, ela tem o papel fundamental de instruir os alunos para a construção da cidadania, e esta somente ocorre com a extinção da discriminação racial, de todas as práticas racistas existentes e impregnadas em nosso cotidiano. Aí está a importância fundamental deste trabalho, pois somente com a mudança da postura das escolas brasileiras (nisso incluem-se os professores, alunos, funcionários, pais de alunos e gestores) que conseguiremos caminhar rumo a uma convivência não discriminatória nesse país.

Para se compreender melhor a questão, foi feita uma pesquisa de campo em dez escolas no município de Patos de Minas – MG durante o período de um ano, de agosto de 2008 a agosto de 2009, sendo duas municipais urbanas, duas municipais rurais, duas estaduais urbanas, duas estaduais rurais e duas particulares. O intuito da pesquisa foi verificar nessas escolas se as leis 10.639/03³ e 11.465/08⁴ criadas no governo Lula estão realmente sendo cumpridas. Foram analisados livros didáticos da 5ª série do ensino fundamental ao 3.º ano do ensino médio, juntamente com o acervo da biblioteca referente à história da África e da cultura afro-brasileira e indígena. No projeto pedagógico, foram feitas análises detalhadas sobre a inclusão da história da África e cultura afro-brasileira e indígena, dentre elas, a análise do conteúdo programático (ementa); do Plano de aula dos professores; do material didático utilizado pela escola; do processo de formação continuada de professores; das condições materiais, financeiras e de funcionamento do estabelecimento; das formas de comunicação com a cultura negra (Movimento Negro), assim como das promoções de eventos com a respectiva temática.

Estes foram alguns aspectos relevantes da pesquisa, havendo ainda os questionários aplicados aos professores das disciplinas de História, Literatura e Artes e também os questionários que foram aplicados aos alunos de diferentes faixas etárias. No total, foram entrevistados trinta professores e cento e cinquenta alunos, sendo três professores e quinze alunos de cada escola. Os nomes das escolas não serão citados porque a identificação não foi autorizada pela maioria dos gestores.

Das escolas municipais do meio urbano analisadas, em nenhuma delas o Projeto Político Pedagógico se refere ao ensino de História da África e cultura afro-brasileira e indígena. Também não há promoção de cursos de formação continuada para professores e funcionários, nem tampouco se estabelece comunicação com entidades ou movimentos de cultura negra, seja através do Movimento Negro ou de qualquer outro meio.

³ Lei criada pelo Governo Lula em 09 de janeiro de 2003, visando à obrigatoriedade do Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares.

⁴ Lei criada pelo Governo Lula em 10 de março de 2008, visando à obrigatoriedade do Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares.

Além do mais, os professores demonstraram não dominar o conteúdo sugerido pelas referidas leis, objeto da pesquisa, não as conhecem ou ouviram falar delas. Não há a comemoração de datas significativas como, por exemplo, Dia do Índio (19 de abril), Dia da Abolição da Escravidão (13 de maio) ou Dia Nacional da Consciência Negra⁵ (20 de novembro); e por fim, não há a promoção de eventos relacionados à temática pesquisada. O único quesito preenchido foi a condição infraestrutural das escolas para atender à demanda do projeto, mesmo assim, contendo uma aparelhagem deficitária, velha e obsoleta (Televisão, DVD, computadores, data-show e retroprojeto) para atender às necessidades previstas. Nas bibliotecas das duas escolas não há um único exemplar relacionado ao negro ou ao indígena.

Quanto aos livros didáticos, as escolas municipais urbanas foram as mais bem sucedidas, porém, ainda não o suficiente para responder às expectativas do trabalho. Embora os livros didáticos do município abordem uma diversidade de assuntos relacionados aos temas trabalhados, essa abordagem é extremamente superficial, contendo informações sobre os reinos de Gana, Mali, Zimbábue, Kush, Askum e as sociedades tribais em apenas duas páginas. Sem falar que toda a temática abordada com negros e indígenas é relacionada com a cultura europeia, tomando como exemplo a Lei do fim do tráfico negreiro, que somente é estudada pela relevância que esta tem com a Revolução Industrial, que eclode na Inglaterra e, mais tarde, se espalha para países como França, Bélgica, Alemanha, Estados Unidos e Japão.

Da mesma maneira das escolas municipais urbanas, as escolas municipais rurais também não demonstraram nenhuma vertente do Projeto Pedagógico destinada às relações étnico-raciais, pois não preencheram os quesitos exigidos para a aplicabilidade das leis 10.639/03 e 11.465/08, ambas promulgadas durante o Governo Lula. Da mesma maneira que nas escolas urbanas, o aparato logístico das escolas foi a única parte que contemplou as exigências das referidas leis, contando com amplo espaço para a plena realização das atividades, apesar de também faltar a aparelhagem logística, como Televisão, DVD, computadores, data-show e retroprojeto.

No que se refere a livros didáticos, as escolas municipais rurais não atenderam as exigências das leis federais. Não há um único capítulo abordando o negro ou o indígena, ambos sendo somente citados em ocasiões em que não há como deixá-los de fora, nem que quisessem, como o caso do imperialismo na África, onde os negros são citados como bárbaros e sem civilidade, atacando cruelmente os europeus, que estavam trazendo a “civilização” para esses “pobres bárbaros”. Já com os indígenas, há os exemplos dos grandes descobrimentos, quando estes também são identificados como “selvagens”, e simplesmente por terem outra cultura, eram chamados de promíscuos por andarem nus, sem roupas, como era o costume dos europeus. Foram analisados vários livros⁶ das escolas pesquisadas.

Aplicaram-se questionários aos professores da rede municipal, que serão analisados de forma estatística, compreensão do assunto. 100% dos professores assinalaram que não há reuniões nas escolas que trabalham a educação das relações étnico-raciais, que a escola não promove atividades de extensão, especialização ou programa de formação continuada sobre História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, sendo

⁵ Em aplicação na Constituição Federal do Brasil desde a promulgação da Lei 10.639/03.

⁶ RODRIGUE, Joelza Ester. *História em Documento Imagem e Texto*. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2002; MARQUES, Adhemar. *Pelos Caminhos da História*. Curitiba: Positivo, 2006; FIGUEIRA, Divalte Garcia. *História*. São Paulo: Ática, 2002; BRAICK, Patrícia Ramos e MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao Terceiro Milênio*. São Paulo: Moderna, 1997.

que esses professores não têm nenhuma formação (alguma disciplina cursada na graduação ou pós-graduação) no referido tema. 92% dos professores mostram que no projeto pedagógico das escolas não há diretrizes que trabalham com a aplicabilidade das leis 10.639/03 e 11.465/08, sendo que também não há supervisão nas escolas quanto à aplicabilidade das referidas leis. 83% dos professores não as conhecem e que no material didático de suas disciplinas não contém diretrizes incluindo a temática estudada. 75% dos professores não conhecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais⁷ e para o Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. 66% confessam que seus conteúdos programáticos e em seus planos de aula não contemplam alguma vertente destinada ao ensino do referido tema. 50% dizem que as escolas têm pouco acervo sobre essa temática e os outros 50% dizem que as escolas não têm nenhuma bibliografia que atenda essas necessidades.

Questionando os alunos, obteve-se o seguinte: 57% assinalaram que suas escolas não desenvolvem nenhum evento (como exibição de um filme, apresentação musical, apresentação de uma dança, leitura) relacionando História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena com o cotidiano dos alunos. 53% confirmaram que no material didático de história, literatura e artes não há parte alguma ou capítulo destinado ao ensino do referido tema, sendo que 65% desses alunos afirmaram que os professores de história, literatura e artes não utilizam em suas aulas algo sobre o ensino dessa temática. Só que, quando foi perguntado aos 35% dos alunos que afirmaram que os professores de história, literatura e artes utilizam algo em suas aulas sobre o ensino da temática pesquisada, 90% desses alunos não souberam responder de que maneira esse ensino ocorria. Quando lhes foi perguntado qual disciplina trabalhava com a temática, 55% assinalaram História, 10% assinalaram Artes, 3% assinalaram Literatura e 32% não assinalaram. Nas duas questões seguintes, nota-se uma contradição nas respostas, pois 27% dos alunos disseram que conheciam o Dia Nacional da Consciência Negra, mas, quando foi perguntado qual era esse dia, somente 10% responderam corretamente. 58% dos alunos responderam que a escola está devidamente instalada e equipada para o pleno desenvolvimento das atividades escolares (como confraternizações, pesquisas na biblioteca, salas de aula, refeitório, pátio). A última questão, e de suma importância, perguntou para os alunos se os professores corrigem e chamam atenção quando um colega ofende o outro por causa de sua cor. 36% responderam NUNCA, 36% responderam ÀS VEZES, e somente 26% responderam SEMPRE.

Nas escolas estaduais, o Projeto Pedagógico também não destina nenhuma parte aos negros e indígenas, mostrando que a escola consta simplesmente com amplo espaço físico para o desenvolvimento de qualquer atividade, apesar de as escolas também não terem os aparelhos necessários para o desenvolvimento de algumas atividades essenciais, como a exibição de um filme, vídeo ou documentário, exibição de uma música ou análise de um poema refletido pelo aparelho de data-show, dentre outras alternativas. Há apenas um único volume nas bibliotecas das escolas relacionado à cultura negra, e nenhum sobre o indígena. Apesar de os livros didáticos abordarem uma ampla relação referente à cultura africana e indígena, essa abordagem é extremamente superficial, não trazendo nenhuma reflexão sobre o tema, não contribuindo para extinção das práticas racistas, além de reforçar algumas práticas discriminatórias.

Da mesma maneira que nas outras escolas, as estaduais do meio rural também não destinam parte alguma do Projeto Político Pedagógico às relações étnico-raciais no

⁷ A partir de agora Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais será representada na sigla DCNERER.

cotidiano escolar, deixando a desejar em todos os pontos, até mesmo na questão da infra-estrutura, pois, não há o amplo espaço necessário para a realização de atividades de grande porte. O acervo das bibliotecas conta com apenas um único livro destinado à cultura africana, e nenhum à indígena. Os livros didáticos abordam poucos assuntos em relação ao tema, para não dizer que não abordam, pois, a parte que consiste nos livros mostra somente a sociedade açucareira e seu funcionamento, enfatizando aquela relação de submissão do escravo negro, a qual se sabe que é totalmente errônea, à medida que os escravos desenvolveram inúmeras técnicas de se manifestarem contra o poder dos fazendeiros, como revoltas, fuga, suicídio, assassinatos, construção de quilombos, principal símbolo da resistência dos escravos no Brasil. Foram analisados vários livros⁸ das escolas pesquisadas.

Nessas escolas, também foram aplicados questionários aos professores. Cabe ressaltar que os questionários serão avaliados da mesma forma, por comparação de dados estatísticos. 75% dos professores entrevistados não conhecem as leis federais 10.639/03 e 11.465/08. 75% afirmaram que na escola nunca há reuniões para tratar sobre a educação das relações étnico-raciais. 75% assinalaram que no projeto pedagógico das escolas não há diretrizes que trabalham com a aplicabilidade das referidas leis. Apenas metade dos professores afirmou conter em seus conteúdos programáticos diretrizes incluindo História da África, Cultura Afro-Brasileira e Indígena, sendo que todos os professores responderam que as escolas não promovem programas de formação continuada, extensão ou especialização sobre essa temática. 42% disseram não haver acervo bibliográfico nas escolas relacionados ao tema, e o restante deles disse ter poucas obras a respeito do assunto. De qualquer maneira, nenhum professor disse haver uma considerável bibliografia sobre o tema. Mais de 90% dos professores não têm formação (alguma disciplina cursada na graduação ou pós-graduação) na temática em voga. Metade dos professores não conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História da África, Cultura Afro-Brasileira e Indígena, e a maioria dos professores não tem uma única vertente em seu plano de aula ou conteúdo programático destinada ao Ensino dos referidos temas.

Nos questionários aplicados aos alunos, 68% afirmaram que essas escolas não desenvolvem eventos relacionados à História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, sendo que a maioria desses alunos respondeu que no material didático das disciplinas de História, Literatura e Artes não há parte alguma ou capítulo destinado ao ensino desta temática. Portanto, fica-se evidente que somente 33% dos alunos responderam que os professores das referidas disciplinas trabalham algo sobre o ensino desse tema. Desses 33%, somente 15% dos alunos souberam explicar de que maneira ocorre esse processo de ensino-aprendizado. E em relação às disciplinas, a de História foi a mais bem sucedida, atingindo 38% dos alunos, quando lhes perguntaram que disciplina trabalha com a temática pesquisada; Literatura atingiu 15% e Artes apenas 8%. Apenas 30% dos alunos disseram conhecer o Dia Nacional da Consciência Negra, sendo que nenhum dos alunos soube dizer qual era esse dia. A maioria dos alunos afirmou que as escolas não estão devidamente instaladas e equipadas para o pleno desenvolvimento das atividades escolares. Por fim, foi perguntado aos alunos se os profes-

⁸ MELANI, Maria Raquel Apolinário. *História*. São Paulo: Moderna, 2006.; RODRIGUE, Joelza Ester. *História em Documento Imagem e Texto*. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2002.; MARQUES, Adhemar. *Pelos Caminhos da História*. Curitiba: Positivo, 2006; ARRUDA, José Jobson de A. e PILETTI, Nelson. *Toda a História: História Geral e História do Brasil*. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2000; FIGUEIRA, Divalte Garcia. *História*. São Paulo: Ática, 2002; BRAICK, Patrícia Ramos e MOTA, Myriam Becho. *História das cavernas ao Terceiro Milênio*. São Paulo: Moderna, 1997; AZEVEDO, Gislane Campos e SERIACOPI, Reinaldo. *História*. São Paulo: Ática, 2008.

res corrigem e chamam a atenção quando um colega ofende o outro por causa de sua cor. 1/3 respondeu SEMPRE, 1/3 respondeu ÀS VEZES e 1/3 respondeu NUNCA.

Nas escolas particulares de Patos de Minas, da mesma maneira que as outras escolas citadas, verificou-se, por meio da pesquisa, que não destinam parte alguma de seus Projetos Pedagógicos à implementação de uma educação que visa à abordagem e ao estudo da cultura negra e indígena, apesar de disponibilizarem de amplo espaço físico para a realização de qualquer atividade promovida pela escola ou pela comunidade.

Quanto à infra-estrutura, a única diferença entre as escolas públicas (estaduais e municipais) e as privadas, é que, esta última contém toda uma aparelhagem logística tecnológica de ponta, como vários aparelhos de televisão, DVD, data-show, computadores, retroprojetores, sem contar no maior investimento financeiro da escola devido à concorrência. No mais, as diferenças não são perceptíveis a olho nu. O acervo das bibliotecas é um pouco melhor, mas ainda longe de alcançar as expectativas deste trabalho, contendo apenas quatro obras destinadas à cultura africana e indígena.

Os livros didáticos abordam superficialmente o escravo indígena e o escravo negro, e dá uma simples pincelada sobre o quilombo de Palmares, simplesmente citando a figura de Zumbi, não explicando sua história de vida, nem mesmo a sua luta contra a escravidão.

Nessa análise dos livros didáticos, percebemos que os discursos destes são tomados sob o prisma da análise ideológica, como forma de produção e difusão de discursos que fundam e sustentam relações de desigualdade racial. Há a ausência de diálogo com o campo de estudos das relações raciais no Brasil, demonstrando pouca preocupação com o tratamento dado à história da África. Dentre outras percepções, destacam-se: o personagem branco é tratado como representante da espécie; crianças negras geralmente representadas em situações negativas; o negro é apresentado como personagem sem possibilidade de atuação no contexto histórico, em posição coadjuvante ou como objeto da ação do outro; a população negra é confinada a determinadas temáticas que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada; os discursos dos livros didáticos tentam amenizar a responsabilidade dos portugueses pela escravidão. Foram analisados vários livros⁹ das escolas pesquisadas.

Ao aplicar o questionário aos professores, verificou-se que metade deles afirmou não conhecer as leis federais 10.639/03 e 11.465/08. Nenhum respondeu sim à pergunta se havia reuniões freqüentes nas escolas sobre a educação das relações étnico-raciais. Metade respondeu haver no projeto pedagógico da escola diretrizes que trabalham com a aplicabilidade das referidas leis, mas, quando foi feita a análise minuciosa deste projeto pedagógico, não foi encontrada sequer uma linha referente ao assunto. Novamente, a metade dos professores afirmou haver supervisão na escola quanto à aplicabilidade das referidas, mas como isso é possível se no projeto pedagógico não há vertente alguma destinada a isso? Somente 33% afirmaram conter, no material didático de suas disciplinas, diretrizes incluindo História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. 85% afirmaram que as escolas não promovem eventos ou programa de formação continuada, extensão ou especialização sobre o referido tema, sendo que os mesmos professores dessa questão afirmaram não ter qualquer formação sobre o tema pesquisado. Somente 1/3 disseram conhecer as DCNERER para o Ensino da temática em

⁹ COTRIM, Gilberto. *História Global: Brasil e Geral*. Volume Único. São Paulo: Saraiva, 2005; e BOULOS JUNIOR, Alfredo. *História, Sociedade e Cidadania*. São Paulo: FTD, 2004.

voga. Quanto ao acervo dos colégios, somente 17% dos professores disseram que as escolas têm uma bibliografia considerável sobre o tema. Finalizando, somente 17% dos professores contêm alguma vertente destinada ao ensino da temática em foco.

Também aos alunos foi entregue um questionário. De todos os pesquisados, 1/3 confirmaram que as escolas desenvolvem algum evento relacionado à temática, em relação aos materiais didáticos das disciplinas pesquisadas, 80% dos alunos disseram que há algum capítulo destinado ao ensino do tema discutido, sendo que 90% dos alunos afirmaram que os professores das disciplinas analisadas trabalham algo sobre o ensino do referido tema. Disseram ainda que os professores trabalham a temática analisada com a apresentação de filmes, aulas expositivas e análise de poemas. Quanto às disciplinas, 90% dos alunos afirmaram que os professores de História e Literatura trabalham a temática em questão, sendo que apenas 10% dos alunos confirmaram o mesmo em relação à disciplina de Artes. Em contrapartida, somente 30% dos alunos afirmaram conhecer o Dia Nacional da Consciência Negra, mas somente 3% dos alunos souberam responder corretamente qual era esse dia. Quanto à infraestrutura das escolas, houve quase que unanimidade dos alunos, pois 97% destes afirmaram que as escolas estão em perfeitas condições para realização do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Finalizando, a maioria dos alunos afirmou que os professores corrigem e chamam atenção quando um colega ofende o outro por causa de sua cor. Percebe-se uma diferença considerável entre as escolas públicas (municipais e estaduais) e as escolas particulares, sendo estas mais preparadas, seja na infraestrutura, na elaboração das aulas e consciência crítica dos professores, mostrando que as escolas particulares, juntamente com seus professores, estão mais bem preparados para atender às expectativas das referidas leis.

Segue uma citação de um livro didático editado em Curitiba (notas), mostrando o forte discurso racista brasileiro:

A constituição ethnica do povo brasileiro teve como factores primários o *portuguez*, o *indígena* e o *africano*.

Muitas vantagens vieram deste caldeamento, pois essas raças nos transmitiram as melhores de suas qualidades moraes e physicas.

Do portuguez recebemos a profunda mentalidade da família latina, beneficamente apurada pêla civilização européa.

O índio nos comunicou, juntamente com o grande vigor physico, a grande lealdade e o valor guerreiro indomável...

O negro nos transmitiu também a robustez corporal, e os sentimentos superiores de affectiva bondade e fidelidade.

Amálgama dessas tres raças nobres e altivas, a nacionalidade brasileira constitue um typo especial, generoso e forte, a que todos estão reservados os mais gloriosos destinos, e que será um poderoso factor da civilização universal. [Souza e Souza, 1912, p. 56, grifos do original *apud* Silva, 2008, p. 70].

A lealdade do indígena e a fidelidade do negro são submetidas ao português, cujo “predomínio é baseado na superioridade adveniente de sua civilização” [Souza e Souza, 1912, p.71 *apud* Silva, 2008, p. 70]. Todo esse elogio ao negro e ao indígena é simplesmente porque isso era de fundamental importância aos ideais republicanos,

mas essa hierarquia entre as raças não é finalizada, mas sim, camuflada. Para melhor elucidar tal questão, segue a citação:

O currículo está implicado em relações de poder, [que ele] transmite visões sociais particulares e interessadas e desta forma está envolvido com a produção de identidades individuais e sociais particulares. Sendo assim o currículo, qualquer que seja ele, tem uma história que o vincula a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação [Silva e Moreira, 1994, p. 8 *apud* Meyer, In: Gomes e Silva (Org). 2006, p. 56].

Essa construção racista nos livros didáticos é notadamente vista durante a consolidação dos regimes militares na década de 1960 e 1970, quando os intelectuais do governo dominante escolhiam e montavam os livros didáticos de acordo com os interesses do Estado, ou seja, tudo o que fosse ensinado nas escolas seria passado pela censura, deixando os professores totalmente dependentes dos livros didáticos, sem contar na perseguição às disciplinas como história e filosofia. Mas essa discussão fica para outra hora.

Portanto, o livro didático, seja nas escolas municipais, estaduais ou particulares, continua produzindo e veiculando discurso racista, que universaliza a condição do branco, tratando-o como representante da espécie, naturaliza a dominação branca e estigmatiza o personagem negro, ou seja, os livros didáticos veiculam os discursos racistas, normalizando a condição do branco e desvalorizando a condição do negro.

Conclusão

Este trabalho demonstrou que a aplicabilidade das referidas leis no cotidiano escolar não está ocorrendo conforme o previsto, seja nas escolas municipais, estaduais ou particulares, pois nas diversas áreas pesquisadas (análise do projeto pedagógico, análise do acervo da biblioteca, análise dos livros didáticos, entrevistas com alunos e professores, análise do conteúdo programático dos professores, análise da infraestrutura escolar), somente este último demonstra haver um espaço físico considerável para aplicação das leis.

Nessa parte final do trabalho, será feita uma amostra de alternativas a serem tomadas pelos profissionais docentes para combater e dizimar o preconceito e a discriminação racial nas escolas, abrindo um leque de oportunidades para os professores que não estão inteirados com o tema abordado por este trabalho, ou mesmo que tenham conhecimento sobre tal, e não sabem como lidar com o problema.

A partir do final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (a mais democrática), com a criação da nova LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em 1996, ganha-se ainda o reforço dos PCNs e, finalmente, com a promulgação das leis federais 10.639 de 2003 e 11.465 de 2008, percebe-se uma preocupação do estado com essa questão, criando uma esperança para a melhoria das relações étnico-raciais no Brasil. Para tanto, deve-se perceber e compreender a educação como articulada às lutas sociais, políticas e culturais que se desenrolam na sociedade, pois

alunos, professores e funcionários são, antes de mais nada, sujeitos sociais – homens e mulheres, crianças, adolescentes, jovens e adultos, pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais, integrantes de distintos grupos sociais [Gomes, In: Gomes e Silva (org)., 2006, p. 22].

Exemplificando a explicação, Giroux assinala que

Como instituições ativamente envolvidas em formas de regulação moral e social, as escolas pressupõem noções fixas de identidade cultural e nacional e os/as educadores/as, ao agirem como agentes na produção, circulação e uso de formas particulares de capital cultural e simbólico, ocupam um inevitável papel político [Giroux, 1995, p. 86 *apud* Meyer, In: Gomes e Silva, 2006 p. 58].

Devemos compreender a diversidade étnico-cultural como um componente dos processos de socialização, de conhecimento e de educação. Tanto as semelhanças quanto as diferenças devem ser reconhecidas e valorizadas como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretende democrático. É importante salientar que essa diferença não deve ser tolerada, pois, não há nada a tolerar, mas sim, deve ser considerada uma positividade, uma afirmação.

Identidade e diferença são processos inseparáveis, aquilo que ‘é’ é inteiramente dependente daquilo que ‘não é’, ou seja, quem e o que nós somos se define em relação àquilo que nós não somos [Meyer, In: Gomes e Silva, 2006, p. 61].

É na diversidade que nós nos encontramos e nos identificamos. Deve-se levar um olhar crítico para a *cultura nacional*, pois, é este que justifica

o poder que a nação exerce gerando identidades e lealdades tão profundas que nos levariam, em algumas circunstâncias, a matar ou morrer para defendê-la e preservá-la. (...) Tudo isso está incorporado nas práticas cotidianas formais e informais que nem questionamos mais, sendo que elas podem estar atravessando os conteúdos das disciplinas que compõem o currículo oficial, fazendo com que a diferença seja hierarquizada e transformada em desigualdade” [Meyer, 2006, In: Gomes e Silva, p. 66 -68].

Em consequência disso, a educação hegemônica pode nos fazer perder nossa capacidade de pensar corretamente. King nos mostra que

A escola, o conhecimento acadêmico e as formas de conhecimento centrado na cultura européia (ou na mais disseminada) contribuem para manter coesa a estrutura social existente. Ao venerar a “brancura conceitual”, a estrutura social existente denigre a negritude e, necessariamente, suprime a consciência histórica e a memória cultural negras. [King, 1995, p. 270 *apud* King, In: Gomes e Silva (org.). 2006, p. 81].

A escola fracassa no momento em que não consegue lidar com as diversas formas de aprender e sentir a vida que os grupos desprivilegiados trazem como bagagem.

Para não cometer esse erro, deve-se aliar com a comunidade, como é o caso do Movimento Negro, que tanto luta a favor do multiculturalismo e da valorização da sociedade pluriétnica na qual estamos inseridos. Voltando à questão tradicional, por que os conservadores temem tanto a introdução de formas e conteúdos de ensino que demonstrem o valor dos grupos desprivilegiados? A resposta é simples: porque isso colocaria em xeque o domínio do saber nas mãos de poucos. E como o saber dá poder, dar voz aos grupos desfavorecidos é valorizar as suas identidades e suas capacidades de criar formas de interpretar a sociedade. Em outras palavras, seria dar-lhes poder.

Para se construir uma sociedade verdadeiramente democrática, a escola tem o papel fundamental de valorizar a diversidade, a pluralidade e a multiculturalidade, os quais são valores intrínsecos a qualquer sociedade ética e cidadã. Inúmeras são as estratégias para o professor combater o racismo na sala de aula.

Quando, para ocuparmos os bancos da sala de aula, combinávamos tomar como critério a estatura ou a ordem alfabética dos nomes, essa distribuição se modificava. Era o começo de um trabalho, orientado pelo sentido comum, que tinha como objetivo que, as crianças negras não fossem as “últimas da sala”, no sentido direto ou figurado... meninas e meninos chegam à escola carregando um duplo peso, uma dupla opressão: por um lado, sua situação de classe (carências materiais, desnutrição, desabrigo) e, por outro, sua situação étnico-cultural que significa uma história de rejeição, discriminação, desvalorização exclusão que afeta seu desenvolvimento emocional e afetivo, repercutindo em seu processo de aprendizagem. [Oliveira, In: Gomes e Silva (org.), 2006, p. 142].

A classe hegemônica branca impossibilita os meninos/as negros/as, por uma falta de referencial positivo, de construir sua identidade cultural, de apreciar os valores culturais de seus ancestrais, bem como também impede que meninos/as de outras etnias construam e assumam suas identidades culturais. A escola, juntamente com toda a sociedade, tem um papel fundamental para a construção da cidadania, da ética e da democracia. Mas, afinal, o que deve ser feito para chegar a este ponto ideal? O que fazer para diminuir e até mesmo dizimar o racismo nas escolas? Para tanto, a alternativa proposta se divide em três pontos:

- 1.º) todos (alunos, família, comunidade) desenvolverem uma profunda reflexão ético-crítica cujo início é
 - a) Reconhecer o “outro”, bem como as ações que implicam o reconhecimento da opressão;
 - b) Assumir a responsabilidade social por anos de injustiça praticada com os negros e indígenas;
 - c) Promover uma mudança na prática tanto do caráter individual quanto do caráter social;
- 2.º) mudar a postura dos profissionais docentes começando com:
 - a) Esforços para nos conhecermos melhor, de maneira a descobrir os diferentes meios de expressar nossos gostos;
 - b) Fazer com que as aulas tenham algum significado para os alunos, interligando-as juntamente com os valores e práticas culturais dos/as alunos/as;

- c) Incentivar e estimular as comunidades étnicas a buscarem suas origens culturais e preservá-las, dando a devida importância a esse multiculturalismo.
- 3.º) mudar a filosofia da escola quanto às relações étnico-raciais, criando condições para que os discriminados consigam:
- a) Desenvolver, de acordo com um pensamento crítico, uma análise das relações existentes na sociedade e as condições de vida que as pessoas têm nela;
 - b) Tomar consciência da condição de seu grupo étnico na sociedade, para que assim os discriminados (negros e indígenas) consigam lutar contra qualquer prática racista, manifestando e valorizando suas crenças e valores, enfim, sua identidade cultural.

Essas são algumas alternativas para solucionar os atos preconceituosos e discriminatórios que ocorrem com os negros e indígenas neste país. Este trabalho pretendeu, dentre outras coisas, desmitificar o “mito da democracia racial”, mostrar nua e crua a realidade calamitosa do racismo impregnado nas escolas de Patos de Minas - MG, que com certeza é o retrato do que acontece nas cinco regiões deste país continental. Visto isso, depois da realização do referencial teórico e da pesquisa de campo, tentamos criar algumas possibilidades de combate ao racismo nas escolas, mudando a postura dos professores, da família dos alunos, da escola e contando com a ajuda fundamental de toda a sociedade que, sem a ajuda desta, o sucesso dessa prática cidadã com certeza ficará deficitário.

É de fundamental importância despertar o interesse dessa questão para todos os cidadãos, visto que, mesmo com a promulgação das leis federais 10.639/03 e 11.465/08, a aplicabilidade destas não está sendo efetivada, comprovado por meio deste trabalho realizado nas escolas em Patos de Minas - MG. Vê-se, portanto, necessário fazer algo mais do que simplesmente criar leis visando proteger os discriminados, mas sim, levar a teoria à prática, no seu sentido mais pragmático.

Referências

BOAZ, Franz. *Antropologia cultural*. Trad. de Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ secretaria da educação*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *O racismo na história do Brasil: Mito e realidade*. São Paulo: Ática, 1996.

CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004*.

_____. *PARECER N.º 03. CNE/CP 003/2004*.

DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *Microfísica do Poder*. 6 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FREYRE, Gilberto de Melo. *Casa-Grande & Senzala*. 13 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1966.

GOMES, Nilma Lino & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

PINSKY, Jaime. *A escravidão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1998.

RODRIGUES, Raimundo Nina. *Os Africanos no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Nacional, 1977.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. *Racismo em livros didáticos: estudos sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Anexo

Livros Didáticos analisados

ARRUDA, José Jobson de A. & PILETTI, Nelson. *Toda a História: História Geral e História do Brasil*. 10 ed. São Paulo: Ática, 2000.

AZEVEDO, Gislane Campos e SERIACOPI, Reinaldo. *História*. São Paulo: Ática, 2008.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. *História, Sociedade e Cidadania*. São Paulo: FTD, 2004.

BRAICK, Patrícia Ramos e MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao Terceiro Milênio*. São Paulo: Moderna, 1997.

COTRIM, Gilberto. *História Global: Brasil e Geral*. Volume Único. São Paulo: Saraiva, 2005.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. *História*. São Paulo: Ática, 2002.

MARQUES, Adhemar. *Pelos Caminhos da História*. Curitiba: Positivo, 2006.

MELANI, Maria Raquel Apolinário. *História*. São Paulo: Moderna, 2006.

RODRIGUE, Joelza Ester. *História em Documento: Imagem e Texto*. 2 ed. São Paulo: FTD, 2002.