

## **CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM EDUCAÇÃO E A LEI 10.639**

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de – PUC-Rio – axeluz@uol.com.br

GT: Didática / n.04

Agência Financiadora: Sem Financiamento

O presente trabalho aborda a problemática dos conflitos étnico-raciais e a tensão entre igualdade e diferença nas subjetividades e nas concepções docentes diante da aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais em Educação e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo do Ensino Básico.

Desde a publicação da Lei 10.639/03 pelo poder executivo federal e sua regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação, que garantiram a inclusão do artigo 26 – A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação brasileira, as escolas e os professores, vêm sendo desafiados a incluir nos currículos, uma nova leitura sobre o lugar da África na história da humanidade e o papel dos afrodescendentes no Brasil, não mais estigmatizados e nem postos à margem da história oficial.

As novas diretrizes não estão mobilizando os professores somente na discussão de como incluir nos currículos o novo artigo da LDBEN, mas vão além, apresentam aspectos mais profundos do ponto de vista da formação docente e das subjetividades dos professores que exigem pensar uma perspectiva não mais tradicional de práticas de ensino, a partir de contextos multiculturais, onde se encontram questões referentes às identidades étnicas.

A partir de enfoques teóricos que repensam os contextos educacionais com base numa leitura intercultural dos processos educativos, veremos que as implicações para a educação das relações étnico-raciais são muito mais complexas e tensas do que se possa imaginar. Ou seja, exigir dos docentes a aplicação das novas diretrizes que incluem nos currículos, histórias da África e das relações étnico-raciais em educação, significa mobilizar subjetividades, desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial e enfrentar preconceitos raciais muito além dos muros escolares.

As reflexões trazidas aqui, sobre conflitos étnico-raciais e as tensões entre igualdade e diferença nas subjetividades e concepções de ensino de docentes, partirão das contribuições teóricas de Boaventura de Souza Santos (1996 e 2006) e Vera Candau (2001). Com base nesses referenciais, analisar-se-ão algumas concepções sobre relações

raciais na educação e o estudo de história da África, expressas por docentes que debateram e refletiram sobre a Lei 10.639, em diversos eventos ocorridos em escolas da rede pública do Rio de Janeiro.

O que há de comum nestes eventos e nas falas docentes em diferentes contextos escolares, não é somente a discussão sobre a referida Lei, mas também, as concepções e leituras iniciais de docentes que, desafiados pela obrigatoriedade da Lei 10.639, expressaram dilemas acerca de sua formação profissional e tensões teóricas em suas práticas de ensino diante de possíveis conflitos étnico-raciais na escola e na sala de aula e da suposta dicotomia entre igualdade e diferença.

### **O contexto das reflexões**

De 2004 a 2006, realizei diversas visitas em escolas das redes municipais de Macaé, Rio de Janeiro e São Gonçalo, da rede de escolas da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro – FAETEC e algumas escolas da rede estadual de Educação, para discutir junto aos docentes, a implementação da Lei 10.639. Nestas visitas, ora como palestrante convidado, ora como ouvinte interessado em pesquisar o tema das relações étnico-raciais em educação, presenciei uma série de reflexões e discussões acerca da Lei, entretanto, o que mais chamou atenção em todas as unidades escolares, foi o surgimento de questões semelhantes que extrapolavam a discussão étnico-racial e a Lei 10.639 em si, ou seja, nas falas docentes se expressavam tensões e dilemas sobre a precariedade formativa e profissional, certa incapacidade subjetiva sobre a forma de enfrentar a discussão de um tema gerador de conflitos entre estudantes e entre professores e uma tensão entre o ato de educar para a igualdade posta em contraposição ao ato de educar para/na diferença.

Estes eventos se constituíam em reuniões pedagógicas ordinárias de algumas unidades escolares, de seminários temáticos e debates mobilizados pelas direções das escolas. Ao todo, reuniram-se ao longo desses anos, cerca de 1.500 docentes dos diversos níveis de ensino.

Todos esses eventos foram mobilizados por professores que estão preocupados com a crescente presença das questões étnico-raciais na educação, ou seja, em cada unidade escolar percebia-se que existiam professores que estavam atentos às novas demandas de discussões no campo da educação, por conta de estarem cursando pós-graduações ou por estarem ligados aos movimentos negros.

Como veremos, estes docentes se mobilizaram não somente a partir dos conteúdos referentes ao que a lei 10.639 e as Diretrizes Curriculares instituem como obrigatoriedade, mas, prioritariamente, a partir da forma como esses dispositivos legais deveriam ser aplicados em sala de aula.

### **Dilemas profissionais nas falas docentes diante da Lei 10.639**

Ao longo dos diversos encontros com docentes, percebi a presença permanente de cinco questões teórico-práticas abertas pelas novas diretrizes.

Em primeiro lugar, a grande maioria dos docentes, ao longo de suas carreiras e formação inicial, já acumulara saberes pedagógicos, práticos e étnico-raciais que, em grande parte, são marcados pela ausência de reflexões sistematizadas e pelos estereótipos consubstanciados pelo mito da democracia racial. A partir de algumas falas como “*Na África a escravidão existe até hoje*” (para justificar a inferioridade dos povos negros), percebe-se que há uma série de reflexões conceituais a serem realizadas, que mobilizam conflitos teóricos, concepções eurocêntricas, e que também, mesmo tratando-se de concepções epistemológicas, históricas e didáticas amplamente consolidadas, estão sendo insistentemente postas à prova diante da nova realidade educacional brasileira.

Em segundo lugar, a disputa política que se abre com a questão das ações afirmativas e as políticas de reparações em educação, estão mobilizando a produção de pesquisas questionadoras das experiências educacionais dos docentes nas relações étnico-raciais em educação.

Nestas pesquisas vêm se destacando os chamados saberes da experiência que, se relacionados às falas dos docentes, confirmam concepções hegemônicas de senso comum, desconhecimentos históricos, a pessoalidade das relações que procura evitar conflitos cognitivos ou constrangimentos de opinião. Nestes aspectos, se inserem as falas de professores que, constrangidos pela evidência do racismo, não sabem lidar com pais de alunos ou não repreendem posturas racistas, seja lá de onde vierem. Ou também, quando não enfrentam os acobertamentos de colegas de profissão, quando estes solicitam “deixar de lado” um possível conflito advindo de uma situação de discriminação contra crianças e jovens negros como: “*as crianças negras são chamadas de faveladas e o professor não intervém*”. Enfim, há uma distância entre as reflexões

teóricas e conceituais sobre a questão étnico-racial e a disponibilidade efetiva, de grande parte dos docentes, de enfrentar possíveis conflitos na prática de ensino.

Em terceiro lugar, nas falas docentes, outro fator surge nas questões étnico-raciais na educação: as péssimas condições de trabalho, ou seja, a falta de recursos e de tempo (tomados por uma carga altíssima de trabalhos) intimamente relacionadas às condições acadêmicas objetivas, isto é, o não hábito de pesquisa e de leituras permanentes. Aqui se revela uma dimensão pedagógica pouco discutida pelos especialistas da questão racial em educação, ou seja, as condições objetivas da docência, aparentemente não relacionadas com a questão racial, mas que interferem na predisposição da grande maioria dos professores, de enfrentarem a discussão. Ora, se não há incentivo à pesquisa por parte dos sistemas de ensino, pouco investimento em material didático, pouca valorização da leitura docente e, o que é o pior, uma precariedade de condições de trabalho, como exigir desses profissionais a pesquisa, a leitura ou o investimento com dedicação na formação intercultural e anti-racista de seus alunos? Ou como diz uma professora: *“os professores, atualmente, têm que entender as várias culturas. Não temos tempo para isso”*.

Em quarto lugar, surgem as questões das imposições administrativas, da permanente cobrança de resultados nas avaliações e da precariedade salarial que vêm instalando um cenário de dificuldades, de desmobilização e de desânimo entre os profissionais da educação, que por sua vez, servem de justificativa para manter tudo do modo como está, já que, na lógica de um círculo vicioso na maioria das falas docentes, não adianta mudar nada, pois nada muda na gestão educacional. Enfim, como desabafa uma professora: *“na minha escola o discurso do professorado reforça o desânimo”*.

Por fim, surge a grande questão da concepção de educação para a igualdade e para a diversidade. A maioria das falas docentes é permeada pela concepção de que as novas diretrizes curriculares dão um caráter problemático à educação, pois o que se pretende com a nova legislação, segundo a leitura e interpretação da maioria, é um tratamento especial para negros, contrariando a concepção de educação igualitária. Por outro lado, aparecem nas falas o reconhecimento da diversidade como um problema a ser enfrentado na sala de aula. O que se percebe, portanto, é uma tensão nas relações entre igualdade e diferença, às vezes contrapostas, às vezes ambigualmente formuladas. Como na pergunta de uma professora onde se expressava uma tensão: *“Como falar das diferenças na sala de aula se a educação é para todos?”*.

## **A lógica do conflito na educação e relações étnico-raciais**

Essas cinco questões servem como pano de fundo para uma análise mais atenta de duas questões teóricas que chamam nossa atenção. A primeira é a possibilidade do estabelecimento do conflito na relação pedagógica em sala de aula e na escola, relacionado à subjetividade docente e suas concepções sobre as relações étnico-raciais no Brasil, e a segunda, a tensão entre igualdade e diferença que perpassa o contexto das discussões atuais sobre interculturalidade na educação, revelando um amplo debate teórico e de concepção do ato de educar.

Durante três anos de visitas as unidades escolares, percebi uma gama de relatos, descrições de situações e falas (que expressavam concepções) sobre as relações étnico-raciais na educação que, de forma constante, revelavam certas realidades. Por exemplo: geralmente, nesses encontros com docentes, as discussões se iniciavam com a informação da lei, pois nem todos a conheciam, e caminhavam do estudo da história da África às influências culturais e sociais da África no Brasil, logo em seguida, passavam pelos padrões conhecidos de relações étnico-raciais no Brasil às tensões dessas relações dentro da sala de aula. Neste sentido, algumas falas docentes são bem interessantes na perspectiva de revelar certas concepções.

Um primeiro bloco de falas pode ser sintetizado na força ideológica do mito da democracia racial como: *“Todo mundo é uma mistura”*, *“Não sei a minha cor”*, *“Tem gente que procura o preconceito”*, *“Quem é branco e quem é negro no Brasil?”*, *“Falar do ser negro é forçar a barra, nós somos brasileiros”* e *“Não vejo mais o preconceito no Brasil, pois, minha filha, por exemplo, tem como melhor amiga uma moça negra”*.

Estas formulações, apesar de terem sido expressas em contextos escolares diferentes, foram explicitamente ditas, inclusive na sua forma, com o mesmo significado, ou seja, há uma compreensão de que a miscigenação é uma característica do Brasil e, portanto, existiria uma identidade nacional uniformemente construída e o preconceito racial é muito localizado e individualizado.

Nestas falas, a concepção da democracia racial no Brasil é fundamentada, se constituindo como um substrato ideológico de posturas subjetivas dos docentes diante de situações de conflito surgidas no espaço escolar. Na forma de constrangimentos, incapacidade de intervenção pedagógica imediata, no momento de manifestações de discriminação racial, os docentes expressam o receio de estabelecer um conflito:

*“Alguns pais não aceitam o senso escolar racial e nós não temos argumentos para nos contrapor”, “As crianças são chamadas de favelada e o professor não intervém”, “Chamaram uma criança de princesa negra e a mãe não gostou. E a professora pediu para procurar o psicólogo”, e continua, “A professora encaminhou à psicóloga, pois não se sentia preparada e também porque é mais uma preocupação, diante de tantas que temos”.*

Em outros espaços escolares presenciemos mais falas e relatos de situações conflituais: *“É difícil ir contra as tradições”* (professores se referindo ao fato de questionar as datas comemorativas de origem eurocêntrica como Páscoa, dia do índio, do folclore ou natal), *“Os professores não conseguem dialogar com os pais sobre a questão do preconceito na escola”, “Como educar no conflito?”, “Nós buscamos o culpado e continuamos a não fazer nada”, “Conhecer e estudar é fácil, difícil é transformar”, “Como o professor vai rebolar?”* (referência ao fato da Lei 10.639 ser de difícil aplicação, pois pode gerar conflitos religiosos e raciais). Uma outra professora relatou: *“uma vez um aluno disse uma frase em sala de aula: ‘seu pai, aquele preto!’, e a professora calou-se”*. Outra ouviu de uma criança: *“Minha mãe não quer que eu brinque com ela”* (outra menina negra) - e a professora se omitiu. Em outra situação: *“Quando dei aula, tinha uma única aluna negra na sala e ela se desenhou loira dizendo: ‘quero que meu cabelo voe’”, e em seguida relatou: “não sabia o que fazer”.*

Estas falas e relatos, que expressam o medo de estabelecer uma situação de conflito, geralmente, vêm acompanhados de um instrumento de defesa subjetiva por parte de alguns docentes, ou seja, se não há referenciais ou modelos de enfrentamento dessas situações, ou se o modelo que há é aquele de que os conflitos raciais no Brasil são localizados ou individualizados, não resta outro mecanismo senão aquele da culpabilização do outro, no caso, ora o próprio estudante, ora a família do estudante ou ora os próprios negros: *“Os alunos não querem nada”, “Nossas crianças dizem que não são negras. Elas são preconceituosas”, “Tem uma escola que os loirinhos são discriminados”* (para justificar que não são somente os brancos que discriminam), *“Os alunos têm apelidos entre eles por isso são preconceituosos”, “O preconceito vem dos pais”, “A criança é o espelho do que é a família”* (sobre crianças negras que manifestam preconceitos), *“Tive uma experiência com um grupo de alunos que não queriam nada, eram malandros. Eles gostavam de Funk”, “É difícil conscientizar as crianças de que elas são negras, pois elas se ofendem quando são identificadas como negras”* e *“Os negros são os mais racistas”*.

Essas últimas falas e descrições de situações, não são exclusivas de pessoas com perfil étnico branco. O que nos leva a inferir que há uma questão além da aplicação normativa da Lei 10.639, ou seja, as concepções subjetivas docentes em relação às questões raciais no Brasil que nos remetem a reflexão sobre o elemento conflitual inter-racial que se estabelece quando se evidencia esta discussão nos espaços educacionais.

Boaventura de Souza Santos no texto, *Para uma pedagogia do conflito* (1996), defende a idéia de uma educação que parta da conflitualidade dos conhecimentos, ou seja, um projeto educativo conflitual e emancipatório, onde o conflito sirva, antes de tudo, para vulnerabilizar os “modelos epistemológicos dominantes”.

Boaventura fundamenta esta posição política e epistemológica, argumentando que em tempos de globalização, da sociedade do consumo e da informação, a burguesia internacional tem na tese do fim da história, seu referencial epistemológico de celebração do presente e da idéia da repetição, que permite ao presente se alastrar ao passado e ao futuro, canibalizando-os. Com a derrota do “socialismo” e a consolidação da vitória da burguesia, para o autor, o espaço do presente como repetição foi se ampliando e, “Hoje a burguesia sente que sua vitória histórica está consumada e ao vencedor consumado não interessa senão a repetição do presente. Daí a teoria do fim da história” (SANTOS, 1996:16).

O autor afirma ainda que essa mesma teoria “contribuiu para trivializar, banalizar os conflitos e o sofrimento humano de que é feita a repetição do presente” (SANTOS, 1996:16). Este sofrimento, por sua vez, é mediatizado pela sociedade de informação, se transformando “numa telenovela interminável em que as cenas dos próximos capítulos são sempre diferentes e sempre iguais às cenas dos capítulos anteriores” (SANTOS, 1996:16). E mais: “Essa trivialização traduz-se na morte do espanto e da indignação. E esta, na morte do inconformismo e da rebeldia” (SANTOS, 1996:16).

Quando examinamos as falas e relatos de docentes sobre situações de conflitos étnico-raciais, percebemos concepções e saberes práticos que aceitam o que existe de relações raciais no Brasil, que não percebem a trivialização de sofrimentos, mobilizados por brincadeiras e constantes posturas omissas e discriminatórias e que olham posturas, gestos e concepções preconceituosas como fatalidades humanas.

Boaventura nos permite perceber as falas docentes sobre as conflitualidades étnico-raciais dentro das escolas como elementos históricos mais amplos, que devem ser evitados, pois, tratar-se-iam de questões “retrogradadas”, já que na concepção do pensamento social hegemônico, o passado, os sofrimentos humanos, as injustiças, as

opressões, o racismo, são vistos como elementos que devem ser evitados e que seriam superáveis num futuro próximo e radioso, ou seja, um futuro como sinônimo de progresso.

Entretanto, Boaventura nos informa outro aspecto dessa discussão, ou seja, atualmente as energias do futuro parecem desvanecer-se, pelo menos enquanto o futuro continuar “a ser pensado nos termos em que foi pensado pela modernidade ocidental, ou seja, o futuro como progresso” (SANTOS, 1996:16). Ele nos diz, que os vencidos da história “descrêm hoje do progresso porque foi em nome dele que viram degradar-se as suas condições de vida e as suas perspectivas de libertação” (SANTOS, 1996:16).

Neste sentido, consubstanciado pelo mito da democracia racial, parece ser esclarecedor o entendimento de falas e concepções docentes que evitam a manifestação da conflitualidade que surge ou possa surgir quando da discussão em sala de aula sobre relações étnico-raciais no Brasil. Evita-se falar com os alunos sobre racismo no Brasil quando se afirma em várias escolas que: *“Todo mundo é uma mistura”*, *“Quem é branco e quem é negro no Brasil?”*, *“Tem gente que procura o preconceito”*, *“Falar do ser negro é forçar a barra, nós somos brasileiros”* e *“Não vejo mais o preconceito no Brasil (...)”*. Nessas afirmações ou perguntas (carregadas de gestos e posturas corporais que expressam certezas) que apareceram nos eventos sempre na parte inicial dos debates, procura-se de antemão afirmar que os conflitos raciais no Brasil não existem, e quando se manifestam, são localizados, individualizados ou fazem parte do repertório de outras pessoas que *“procuram o preconceito”*.

Parece que a perspectiva inicial de argumentação seria prevenir um conflito latente e evitar a revelação das discriminações no Brasil e no espaço escolar. Entretanto, no decorrer dos debates as questões conflituais vão se revelando, mas o enfoque epistemológico, expresso na inevitabilidade do conflito, se transforma numa perspectiva de dúvida e incapacidade teórica e prática de enfrentar a conflitualidade que, de latente, passa a manifestar-se: *“É difícil ir contra as tradições”*, *“Como educar no conflito?”*, *“Conhecer e estudar é fácil, difícil é transformar”*, *“uma vez um aluno disse uma frase em sala de aula: seu pai, aquele preto!”* e *“E a professora calou-se”*.

Estas situações, parecem mesmo revelar o que Boaventura (1996) diz sobre a morte da indignação, do espanto, a trivialização das conseqüências perversas da sutilidade das discriminações raciais no Brasil.

Em seguida, no calor dos debates e falas apaixonadas, buscam-se culpados, pois não se encontram respostas satisfatórias para diminuir ou evitar o conflito. Mas, o que



parece ocorrer com esses docentes, no momento que conflitos se revelam, é um sentimento de solidão dentro da sala de aula, pois, a conflitualidade nas discussões raciais aparece no momento em que o docente se encontra solitário, despido de uma base teórica e experiência prática de combate ao racismo, sem apoio institucional, restando a ele a culpabilização do outro como melhor mecanismo de defesa e de proteção diante da solidão: *“Os alunos têm apelidos entre eles por isso são preconceituosos”, “O preconceito vem dos pais”, “É difícil conscientizar as crianças de que elas são negras, pois elas se ofendem quando são identificadas como negras”* e enfim, *“Os negros são os mais racistas”*.

Somado as outras questões como as condições de trabalho, as cobranças institucionais e uma formação profissional, que não contempla a questão das diversidades na prática de ensino, parece que essas falas também revelam um mal-estar em relação à própria profissão. Nestas situações de reflexões raciais nas práticas de ensino, por outro lado, surge o sentimento de negatividade em relação ao outro, ao diferente, ao estranho ou em oposição a uma proposta educacional voltada para a edificação de uma harmonia, ou seja, o aluno negro “não pode”, “não tem” ou “não consegue”. Ao final, para se evitar um conflito, crianças, jovens e docentes, vão se socializando no embotamento, na submissão e no silêncio. Enfim, a dinâmica dos debates nestes eventos, nos revela um círculo vicioso, entre predisposição em debater o tema e a incapacidade subjetiva de solucionar conflitos, que parece não se resolver. Entretanto, não é somente a questão do conflito que surge nestes debates, mas também uma questão mais complexa, a tensão entre educar para igualdade e/ou educar para/na diferença.

### **Tensões entre a igualdade e a diferença na educação das relações étnico-raciais**

A tensão entre igualdade e diferença perpassa todo o contexto das discussões atuais sobre interculturalidade, multiculturalismo e relações étnico-raciais em educação. E nesta discussão, as falas dos docentes também são reveladoras e nos dão a impressão de uma regularidade, pois, em diversos espaços escolares, se expressam sentidos e significações muito semelhantes sobre igualdade e diferença. Apesar de algumas falas se referirem as situações que não dizem respeito diretamente à questão étnico-racial no Brasil, o pano de fundo é a Lei 10.639.

Em vários momentos e espaços de discussão presenciamos as seguintes idéias: *“Há grande diversidade de aprendizagem”*; *“As crianças podem estar matriculadas na escola, mas suas culturas não estão”*, *“Querendo ou não nós vamos ter que lidar com a diferença na sala de aula”*, *“Passa como normal tratar todos os alunos igualmente, mas a sociedade trata os negros de forma diferenciada”*, *“Como classificamos o outro na escola? A partir daí damos atribuições a certos comportamentos?”*, *“Qual é o nosso modelo de aluno”*, *“Há muito tempo atrás nas escolas não existiam negros”*. (professoras de 4ª série justificando a dificuldade, hoje, de ensinar), *“Alguns professores dizem que não há necessidade de tratamento especial para negros, mas é preciso tratar todos de forma igualitária”*, *“Se a escola é para todos não se pode rejeitar o aluno envolvido com o tráfico”* (professora de uma escola em que o problema do tráfico cresce entre negros), *“Não sabemos quem são os alunos”*, *“Nesta discussão a sala de aula é o último lugar que ocorrerão mudanças”* (comentário de uma professora sobre as dificuldades de mudanças nas mentalidades dos docentes a partir da Lei 10.639), *“O olhar da criança é muito atento às questões da negação da negritude”* e *“Quando somos adultos não sentimos a sutileza do racismo”*.

A tensão entre igualdade e diferença está se constituindo atualmente como uma das reflexões mais férteis do interculturalismo e do multiculturalismo na educação e, o parecer 03 do Conselho Nacional de Educação, de 10 de março de 2004, que fundamenta teoricamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação, aponta nesta perspectiva de discussão:

*“(…) Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis”. (MEC, 2005:18)*

O diálogo no campo teórico que podemos realizar aqui, e que nos oferece uma chave de interpretação dessas tensões, são as formulações de Vera Candau (2001) e Boaventura de Souza Santos (2006). Vera Candau, em um de seus escritos, nos informa

que a questão da tensão entre igualdade e diferença é uma questão fundamental no momento atual:

“Para alguns a construção da democracia tem que colocar a ênfase nas questões relativas à igualdade e, portanto, eliminar ou relativizar as diferenças. Existem também posições que defendem um multiculturalismo radical, com tal ênfase na diferença, que a igualdade fica em um segundo plano”. (CANDAUI, 2001)

Ou seja, com o advento das questões multiculturais e da forte presença de movimentos sociais que reivindicam suas especificidades, não mais simplesmente baseado em questões econômicas, passamos a presenciar debates entre a luta pela igualdade ou pela afirmação de uma diferença. Entretanto, para a autora:

“O problema não é afirmar um pólo e negar o outro, mas sim termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade”.

“(…) não se deve opor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença e sim à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo o ‘mesmo’, à ‘mesmice’”. (CANDAUI, 2001)

Para fundamentar esta posição, ela cita Boaventura: "*temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza.*". (SANTOS, 2006:462)

Entretanto, nas falas e relatos de professores, existe uma tensão entre educar para a igualdade e educar para/na diferença, pois, o que se expressam nessas falas são profundas dicotomias como: “*Alguns professores dizem que não há necessidade de tratamento especial para negros, mas é preciso tratar todos de forma igualitária*”, “*Se a escola é para todos não se pode rejeitar o aluno envolvido com o tráfico*”, “*Querendo ou não nós vamos ter que lidar com a diferença na sala de aula*”. Ou seja, a certeza que existe é a concepção de uma educação igualitária, entretanto, a diferença,

que se torna cada vez mais presente na sala de aula, incomoda, instiga e questiona profundamente a concepção igualitária dominante.

Uma simples pergunta de uma professora, em um desses encontros, causou um mal-estar: “*Qual é o nosso modelo de aluno?*”. Esta pergunta, surgida no calor de uma discussão sobre alunos negros em sala de aula e as dificuldades das práticas pedagógicas para discutir questões raciais, não obteve resposta consensual, pois, a maioria dos presentes, afirmara que o justo seria uma prática pedagógica voltada para a igualdade, porém, o modelo ideal de aluno tão almejado não existia, portanto, mesmo considerando as diversidades dos alunos e suas necessidades, não se poderia renunciar a prática pedagógica para a igualdade em nome da diferença. Por outro lado, alguns docentes reivindicaram uma postura de contextualização das diferenças, porém, ao final, dever-se-ia alcançar os mesmos objetivos para todos. Enfim, a tensão permanecia sem solução.

As falas docentes parecem confirmar uma simplificação que toda a matriz da modernidade enfatizou na questão da igualdade, ou seja, os professores têm como concepção a igualdade de todos, independentemente das origens étnico-raciais, enfim, a igualdade como chave para entender as relações sociais e a luta por direitos.

Essas questões mobilizam reflexões e tencionam o debate sobre igualdade e diferença, a ponto de instigar Antonio F. Pierucci:

“Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes *de fato* (...). Mas somos também diferentes de direito. É o chamado ‘direito à diferença’, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. *The right to be different!*, como se diz em inglês o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos. Motiva-nos muito mais, em nossas demandas, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida

compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros”. (PIERUCCI, 1999:7)

O autor parece que esteve presente nos debates dos professores: “Somos iguais ou somos diferentes?” Devemos reconhecer as especificidades dos afrodescendentes ou continuar a educar para a igualdade de todos, independentemente de etnia ou raça?

Passarei a desenvolver por fim, algumas reflexões propostas por Boaventura de Sousa Santos.

### **Reflexões a partir das concepções dos docentes**

Afirmávamos anteriormente que as novas diretrizes exigem dos professores mobilizarem subjetividades, desconstruirmos noções e concepções apreendidas durante anos de formação, além de enfrentarem preconceitos e racismos muito além dos muros escolares.

De fato, duas questões nos chamaram atenção nas falas docentes: a questão do conflito e da tensão entre igualdade e diferença. Nestas, Boaventura de Sousa Santos (2006) nos propõe uma reflexão instigante e uma possibilidade de leitura epistemológica e política.

O autor nos convida a reflexão sobre a necessidade de uma pedagogia que promova a conflitualidade dos conhecimentos, ou seja, questionando a idéia do fim da história, afirma a possibilidade de uma outra teoria da história, que devolva ao passado “sua capacidade de revelação”, isto é, um passado reanimador que, através de “imagens desestabilizadoras” e da conflitualidade, nos faça potencializar e recuperar nossa capacidade de espanto e indignação perante o “apartheid global” e os sofrimentos humanos.

Este é o projeto educativo emancipatório enunciado pelo autor. Ou seja, produzir imagens desestabilizadoras a partir de um passado concebido não como fatalidade, mas como produto da iniciativa humana. Para o autor, a sala de aula teria que se transformar em campo de possibilidades de conhecimentos dentro do qual há que optar. Ele esclarece melhor esta formulação afirmando:

“As opções não assentam exclusivamente em idéias, já que as idéias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam

igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis.” (SANTOS, 1996:18)

Ou seja, através de imagens desestabilizadoras, se tece a esperança e se alimenta o inconformismo e a indignação, mas sem renunciar a proposição de estabelecer a conflitualidade de conhecimentos, isto é, professores e alunos discutindo duas ou mais concepções de mundo, suas diferenças e semelhanças e suas possibilidades de experimentação social.

Um exemplo disto ocorreu num dos debates entre os docentes. Questionados pelo fato de somente serem visualizados os referenciais curriculares sobre a escravidão para crianças negras, marcando em suas vidas o entendimento de que os africanos escravizados no Brasil só possuíam essa história, ou seja, terror, submissão e sofrimentos, e que por sua vez, contribuía para que essas mesmas crianças negras não se sentissem identificadas com este passado e por fim, deixando um legado étnico de sofrimentos e baixa auto-estima, alguns docentes se propuseram a partir daquele debate, demonstrar em suas aulas que a África possuía tecnologias, culturas e organizações políticas tão avançadas quanto os europeus, e que, portanto, esse “novo” conhecimento curricular, poderia marcar as novas gerações, construindo novos referenciais identitários positivos. Ou seja, faria alguma diferença na auto-estima de crianças negras, afirmar que os africanos formaram as primeiras grandes civilizações humanas ao invés de dizer que seus antepassados eram somente escravos?

Uma proposta interessante, mas para a sua realização, faz-se necessário um debate permanente entre os docentes, pois, num projeto educativo conflitual, que faz do conflito de conhecimentos um modelo pedagógico, ou como diz Boaventura, uma “*pedagogia das ausências*” que possibilite a imaginação de modelos curriculares que nunca existiram, os professores deveriam exercitar novas sociabilidades étnico-raciais e novas posturas nas suas subjetividades.

Nas tensões entre igualdade e diferença, Boaventura (2006) propõe o exercício da hermenêutica diatópica, ou seja, a partir dos *Topoi* das culturas – que são os lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura –, mesmo considerando que esses são fortes e que são incompletos quanto a própria cultura a que pertence, faz-se necessário um diálogo dialógico. A partir do entendimento de que a “(...) incompletude não é visível do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo” (SANTOS, 2006:448), para o autor, o objetivo da

hermenêutica diatópica é ampliar ao máximo a consciência da incompletude mútua através de um diálogo que se desenvolve, como um pé numa cultura e outro pé em outra.

Mas, este exercício dialógico requer a superação de algumas premissas teóricas como: a superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural, pois todas as culturas são relativas e todas aspiram valores universais, porém, relativismo e universalismo, são filosoficamente incorretos por não permitem diálogos interculturais sobre questões isomórficas; todas as culturas possuem concepções diferentes de dignidade humana, mas nem todas elas a concebem em termos de direitos humanos; todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana. Esta incompletude provém da própria existência da pluralidade, pois, se cada cultura fosse completa, existiria apenas uma cultura e, por fim; todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos entre dois princípios de pertença hierárquica: o princípio da igualdade e o princípio da diferença.

O reconhecimento das incompletudes mútuas, é condição para o diálogo intercultural, é também um processo de construção de conhecimento, um processo coletivo e que pode evitar e combater o imperialismo cultural, sem falar no seu caráter emancipatório.

A hermenêutica diatópica é a base de uma política de articulação entre igualdade e diferença e neste sentido, Boaventura quer nos informar que uma nova política de identidade e de diferença pressupõe um novo paradigma epistemológico, isto é, que não há ignorância em geral tal como não há conhecimento em geral. Na ciência moderna, a ignorância é o caos e o conhecimento é a ordem, conhecer dentro do paradigma moderno é percorrer uma trajetória do caos à ordem, aqui também se quer afirmar que a diferença é o caos e, portanto, ignorância e conhecer significa superá-la pela ordem do universalismo anti-diferencialista.

Portanto, na hermenêutica diatópica, o conhecimento e o reconhecimento das diferenças pressupõem um outro paradigma de conhecimento, que tenha como ponto de partida a ignorância como colonialismo e o conhecimento como solidariedade. Nessa perspectiva, conhecer significaria a trajetória do colonialismo à solidariedade.

A partir deste enfoque teórico, as falas docentes que acompanhamos durante três anos, se ainda não estão próximas do exercício da hermenêutica diatópica, pelo menos nos parecem próximos ao reconhecimento de uma tensão entre igualdade e diferença.

Como afirma Vera Candau:

“O multiculturalismo é um dado da realidade. (...). Pode haver várias maneiras de se lidar com esse dado, uma das quais é a interculturalidade. Esta acentua a relação entre os diferentes grupos sociais e culturais”. (CANDAUI, 2001)

Entretanto, o exercício da perspectiva intercultural não é ingênuo. Devemos ter a consciência de que nas relações sociais não existem somente diferenças, mas também desigualdades, assimetrias de poder e conflitos. No entanto, a interculturalidade como proposta pedagógica:

“(...) parte do pressuposto de que, para se construir uma sociedade pluralista e democrática, o diálogo com o outro, os confrontos entre os diferentes grupos sociais e culturais são fundamentais e nos enriquecem a todos (...)”. (CANDAUI, 2001)

Concordando com a autora e percebendo as falas docentes, considero que esta é uma questão difícil, pois, como verificamos, tem-se muita dificuldade em lidar com as diferenças. A sociedade, os professores e a escola estão informados por uma visão cultural hegemônica de caráter monocultural. O diferente nos ameaça, nos confronta, e os professores se situam em relação a ele de modo hierarquizado.

Mas, conforme Candau:

“A interculturalidade aposta na relação entre grupos sociais e étnicos. Não elude os conflitos. Enfrenta a conflitividade inerente a essas relações. Favorece os processos de negociação cultural, a construção de identidades de ‘fronteira’, ‘híbridas’, plurais e dinâmicas, nas diferentes dimensões da dinâmica social”. (CANDAUI, 2001)

As questões étnico-raciais que a Lei 10.639/03 suscita na educação, geram desafios e tensões na dimensão cognitiva e subjetiva dos docentes e nos espaços escolares. Por outro lado, a Lei não é de fácil aplicação, pois trata de questões curriculares que são conflituais, desconsiderados como relevantes ou questionam e desconstruem saberes históricos considerados como verdades inabaláveis. A questão



curricular se desdobra também na necessidade de uma nova política educacional de formação inicial e continuada, para reverter positivamente às novas gerações, uma nova interpretação da história e uma nova abordagem da construção de saberes.

Por fim, a aprendizagem que podemos tirar dessas visitas em escolas de Ensino Básico, é a necessidade de mobilizar constante e cotidianamente essas discussões, desconstruir paradigmas e enfrentar inevitáveis conflitos na sala de aula para articular e promover uma perspectiva intercultural, baseada em negociações culturais, favorecendo um projeto comum, onde as diferenças sejam patrimônios comuns da humanidade.

### **Referências Bibliográficas:**

- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e Direitos Humanos. In: [www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/multiculturalismo.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/multiculturalismo.htm), 2001.
- \_\_\_\_\_. (Org) *Educação Intercultural e Cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA. Brasília: MEC, 2005.
- OLIVEIRA, I. B. de. *Boaventura e a Educação*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006.
- PERUCCI, A. F. *Ciladas da Diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- SANTOS, B. de S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. et. al. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.