

PRÁTICAS DOCENTES E DISCENTES NO ENSINO REGULAR E SUPERIOR NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADES SOCIAIS E DESIGUALDADES¹

Kassandra Muniz (UFOP)²

Resumo: Este artigo apresentará as bases para a inserção da temática da diversidade nas salas de aula de todo o Brasil. Apesar da inserção vir por meio de leis, é importante sempre lembrar que é fruto de movimentos sociais e de intelectuais comprometidos com uma educação cidadã e igualitária. Neste sentido, apresentarei a Conferência de Durban, pouco conhecida, mas responsável em grande parte por estes temas estarem em sala de aula, e a Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Afro-Decendentes. A partir disso, discuto as repercussões desta temática em um curso de formação de professores.

Abstract: This article will present the bases for the insertion of the thematic of the diversity in the classrooms of the Brazil. In spite of the insertion to come by means of laws, is important always to remember that it is fruit of social movements and intellectuals that fight for an education citizen and equal. In this direction, I will present the Conference of Durban, little known but responsible to a large extent for these subjects to be in classroom, and Law 10.639/03, that it institutes the obligatoriness of the education of the History of Africa and the Afro-Descendants. From this, I argue the repercussions of this thematic one in a course of formation of professors.

1.Introdução

Era uma vez uma Conferência que mudou a educação brasileira: DURBAN e a Lei 10.639/03

Não constitui tarefa fácil responder se as pesquisas desenvolvidas dentro de uma Universidade necessariamente têm que dialogar com o mundo fora dela, mas sem dúvidas constitui tarefa indispensável se questionar sobre isso, arcando com as conseqüências que essa resposta acarretará no nosso modo de pensar e fazer ciência. Neste artigo, tomando como ponto de partida a conferência de Durban e a Lei 10.639/09 e a sala de aula vista sob a perspectiva de um curso de formação de professores sobre língua portuguesa na perspectiva da diversidade, pretendo interrogar a prática docente no tocante às questões das relações étnicorraciais. A intenção é discutir como as relações sociais que se dão em meio escolar extrapolam os muros institucionais e se refletem em discursos e práticas, muitas vezes discriminatórias, advindas de professores. Alguns fatos históricos que marcam a luta por ações afirmativas no Brasil, assumiram a forma de leis após muitas reivindicações e debates, como é o caso da Lei 11.639/03, alteração da LDB de 1996, que institui o ensino da história de África e de seus Afro-Descendentes no Brasil. Mais recentemente, em 2008, tivemos a Lei 11.645/08, que institui a história da população indígena nos âmbitos escolares. Ambas atendem às reivindicações dos movimentos negro e indígena para que a educação não “vire as costas” para a contribuição histórica desses povos para a constituição da cultura, da educação, dos costumes, da intelectualidade do Brasil e da língua “brasileira”. Neste sentido, a Conferência de Durban ganha destaque porque é tida como um marco mundial na luta contra toda forma de discriminação e seu relatório, assinado por várias nações, entre elas o Brasil, alerta para a necessidade de políticas de ação afirmativas para promover a equidade entre os diferentes segmentos populacionais do país, especialmente os que se encontram em desigualdade social por conta das desigualdades de raça e gênero no país. As leis supracitadas são ações afirmativas para diminuir as desigualdades étnicorraciais da educação brasileira e, embora, sejam recentes, é importante frisar que a reivindicação por uma educação igualitária é luta antiga desses movimentos, principalmente da população negra do país, que será alvo principal das reflexões deste artigo.

¹ Este artigo é uma parte da tese de doutorado “Linguagem e identificação: uma Contribuição para o debate sobre ações Afirmativas para negros no Brasil”, defendida em fevereiro de 2009 por mim, no departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas

² Professora do depto. de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto e coordenadora do núcleo de estudos afro-brasileiros (NEAB) desta instituição. E-mail: kassymuniz@gmail.com; neab@ichs.ufop.br

Trazer o relatório de Durban neste artigo é mostrar mais uma vez aos professores que a Lei 10.639/03 é fruto de um processo histórico brasileiro, no qual a luta de atores sociais organizados coletivamente enxortaram o governo a tomar medidas para diminuir a desigualdade no país. Não é uma medida vertical, de cima para baixo, mas sim um dos resultados de uma luta que vem desde a época da abolição, quando os negros escravizados empreendiam rebeliões e fugiam em busca de uma vida mais digna.

A educação é um dos lugares no qual essa história se faz mais presente, então reservaremos a parte final do texto para mostrar como a Lei é um dos frutos dessa conquista. Conquista essa que não vem sem tensões e conflitos e, por isso, trago algumas situações das formações para professores que dei no estado de São Paulo para ilustrar as dificuldades das formações, mas também os avanços que obtemos por meio destas.

II. Conferência de Durban: compromisso do Estado Brasileiro com Políticas Afirmativas

A “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas”³, em Durban, na África do Sul, em setembro de 2001, assinalou um momento extremamente importante para o Brasil no que toca à implantação de políticas públicas para a população negra. Esse não foi o primeiro acordo internacional que o governo brasileiro assinou, assumindo a responsabilidade que adviria disso. Em 1968, o Brasil ratificava a “Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial” e em 1984 o Brasil ratificou o documento da “IV Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher”. Nos dois documentos constam artigos que explicitam a necessidade de implementar medidas com vistas a promover uma igualdade de direitos para os grupos raciais discriminados e para as mulheres. Na “Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial” aparece no artigo 1º, nº 4:

Não serão consideradas discriminação racial as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar o progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem da proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberdade fundamentais, contanto que tais medidas não conduzam, em consequência, à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados os seus objetivos. (apud Gomes, 2005:72)

Como é possível observar desde 1968 já estavam previstas medidas como as ações afirmativas. Desse modo, todos os argumentos que dizem ser a reserva de vagas inconstitucional não se sustentam. São conhecidas as ações em benefício de vários segmentos das populações brasileiras, mas quando estas se referem à população negra as posições contrárias se acirram e o medo de perder privilégios se torna maior. Não há dúvidas de que entre as ações realizadas em prol da mulher e em prol dos negros, por exemplo, as mulheres avançaram muitíssimo mais, embora ainda sejam alvo de discriminações e lhes faltem muitos direitos. O papel do Estado, nesse contexto, é fundamental para que se mude este quadro perverso. Se algumas ações houvessem sido implementadas desde 1968, não estaríamos ainda debatendo e reivindicando, ou melhor, tendo que provar que a situação de negros e negras, aqui no Brasil, é precária e por isso ações têm que ser empreendidas com urgência. **Ações que não só imponham um certo número de vagas, mas que busquem promover mudança, alteração de consciência e atitudes no seio da sociedade.** É papel da sociedade civil buscar isso e é papel do estado promover as condições para que essas mudanças se configurem e se concretizem. Nas palavras “benditas” do ex-presidente do Supremo Tribunal federal (STF), Marco Aurélio de Mello (2001:5, apud Bento, 20005:169):

Falta-nos, então, para afastarmos do cenário as discriminações, uma mudança cultural, uma conscientização maior dos brasileiros; urge a compreensão de que não se pode falar em Constituição sem levar em conta a igualdade, sem assumir o dever cívico de buscar o tratamento igualitário, de modo a saldar dívidas históricas para com as impropriamente chamadas minorias, ônus que é de toda a sociedade. (...) É preciso buscar a ação afirmativa. A neutralidade estatal mostrou-se um fracasso. (...) Deve-se reafirmar: toda e qualquer lei que tenha por objetivo a concretude da Constituição não

³ Conferência de Durban – (anexo 1)

pode ser acusada de inconstitucional. Entendimento divergente resulta em subestimar ditames maiores da Carta da República, que agasalha amostragem de ação afirmativa, por exemplo, no artigo 7º, inciso XX, ao cogitar da proteção de mercado quanto à mulher e da introdução de incentivos; no artigo 37º, inciso III, ao versar sobre a reserva de vagas – e, portanto, a existência de quotas –, nos concursos públicos, para deficientes; nos artigos 170º e 227º, ao emprestar tratamento preferencial às empresas de pequeno porte, bem assim à criança e ao adolescente.

A Conferência de Durban exorta, insta e incentiva que os estados tenham papel ativo nessas transformações que se fazem necessárias contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata. As medidas têm, explicitamente, um caráter de reparação e compensação, principalmente para países como o Brasil que tiveram o regime de escravidão humana. A principal tese por trás desses argumentos, e que fundamentam muitos dos atores sociais que são a favor de ações reparatórias (e as cotas se inserem nesse quadro), é que esse regime deixou sua marca na população afro-descendente, nos números absurdos de miséria, exclusão, discriminação e desigualdade a que essas populações estão sujeitas. Eis algumas passagens do relatório final (anexo 1)⁴ da Conferência nas quais fica clara a associação entre a escravidão, o racismo e a discriminação racial sofridas até hoje:

13. Reconhecemos que a escravidão e o tráfico de escravos, incluindo o tráfico transatlântico de escravos, foram tragédias terríveis na história da humanidade, não apenas por sua barbárie abominável, mas também em termos de sua magnitude, natureza de organização e, especialmente, pela negação da essência das vítimas; reconhecemos ainda que a escravidão e o tráfico de escravos são crimes contra a humanidade e assim devem sempre ser considerados, especialmente o tráfico transatlântico de escravos, estando entre as maiores manifestações e fontes de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; e que os africanos e afrodescendentes, asiáticos e povos de origem asiática, bem como os povos indígenas foram e continuam a ser vítimas destes atos e de suas conseqüências;

14. Reconhecemos que o colonialismo levou ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, e que os africanos e afrodescendentes, os povos de origem asiática e os povos indígenas foram vítimas do colonialismo e continuam a ser vítimas de suas conseqüências. Reconhecemos o sofrimento causado pelo colonialismo e afirmamos que, onde e quando quer que tenham ocorrido, devem ser condenados e sua recorrência prevenida. Ainda lamentamos que os efeitos e a persistência dessas estruturas e práticas estejam entre os fatores que contribuem para a continuidade das desigualdades sociais e econômicas em muitas partes do mundo ainda hoje;

18. Enfatizamos que a pobreza, o subdesenvolvimento, a marginalização, a exclusão social e as disparidades econômicas estão intimamente associadas ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, e contribuem para a persistência de práticas e atitudes racistas que geram mais pobreza;

33. Consideramos essencial que todos os países da região das Américas e de todas as outras áreas da diáspora africana, reconheçam a existência de sua população de descendência africana e a contribuição cultural, econômica, política e científica desta população e reconheçam a persistência do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata que os afeta especificamente, e reconhecemos que, em muitos países, a desigualdade histórica em termos de acesso, inter alia, à educação, ao sistema de saúde, à moradia tem sido uma causa profunda das disparidades sócio-econômicas que os afetam;

Essa relação é fundamental para fazer a ligação com a necessidade de se implantar ações para remediar essa situação, promovendo a integração social, econômica e simbólica a que esses povos têm direito. O fato de vermos em muitos artigos e livros menção à importância da Conferência de Durban para o atual contexto das discussões sobre as ações afirmativas para os negros, não é fortuito. Não há dúvidas de que de todos os tratados internacionais nos quais o Brasil esteve presente, esse foi um dos que mais proporcionou a possibilidade de ação. A Conferência de Durban é um exemplo da *lingüística* do campo político, na perspectiva de Butler (1997a) porque não fica nos limites do discurso, mas age por meio deste. O relatório se pretende como um plano de ação, e não apenas um tratado retórico. Novamente citamos a autora:

O interesse nessa figura do performativo vem de uma convicção de que uma maneira similar N de considerar o discurso como a conduta está no trabalho das diversas esferas políticas e, ao mesmo tempo, para finalidades que nem sempre são reconciliáveis umas com as outras. O próprio enunciado

⁴ O relatório não tem um autor único, assim não é possível mencionar a referência.

é considerado de maneira inflada e altamente eficaz, não mais como uma representação do poder ou de seu epifenômeno verbal, mas como o *modus vivendi* do próprio poder. Nós devemos considerar este fenômeno como a "linguistificação" do campo político. (Butler, 1997a:2)⁵ (Tradução minha)

A declaração final da Conferência, bem como o programa de ação contido nela, acabou por não apenas falar sobre as mazelas sociais que assolam o mundo, mas empreenderam ações concretas por meio desse discurso. A partir do momento que os países assinaram a declaração, e ela se transformou em um documento, promessas de implementação de ações foram feitas. Dentro da teoria da performatividade da linguagem, essas promessas podem ser felizes ou infelizes, a depender da concretização ou não delas, uma vez que estão no plano das estratégias, do político, da performatividade dos sujeitos, não sendo possível pensar em asseverar verdades nesses "jogos de linguagens", mas apenas intenções de promessas feitas.

O mais interessante desses documentos, resoluções e leis relacionados à proposição de ações afirmativas é que há um jogo discursivo em relação à noção de igualdade. Fica explícito que para que se busque a igualdade de direitos universais, tão freqüentemente alardeados em Declarações Universais, Constituições, ONGs, ONUS e países pseudodemocráticos como o Brasil, é necessário se reconhecer as diferenças. As ações precisam ser baseadas não na assunção de que somos iguais, mas justamente no que temos de diferentes.

A declaração da Conferência em vários momentos diz que todos nascemos iguais e que constitui crime qualquer teoria que afirme o contrário, demonstrando preocupação com as novas formas de afirmação de superioridade entre as raças, hoje tão comum em *sites* de *internets* e *orkuts* da vida. Além disso, são cada vez mais freqüentes casos de espancamentos a negros e homossexuais, inclusive no meio universitário, ou principalmente nele. Alguns autores vêm defendendo que a igualdade que deve ser buscada é a igualdade substantiva e não formal. Esta última remonta ao período oitocentista e está presente nos famosos discursos inflamados de Abrahm Lincoln quando ele falava sobre a liberdade e afirmava que todos os homens nascem livres, com iguais oportunidades. Muitas das Constituições "democráticas" foram erigidas sob a égide desta igualdade formal e calcadas na ideologia liberal. Dray (apud Gomes, 2005:46) sintetiza melhor o ideário desta concepção de igualdade:

(...) o princípio da igualdade perante a lei consistiria na simples criação de um espaço neutro, onde as virtudes e as capacidades dos indivíduos livremente se poderiam desenvolver. Os privilégios, em sentido inverso, representavam nesta perspectiva a criação pelo homem de espaços e de zonas delimitadas, susceptíveis de criarem desigualdades artificiais e nessa medida intoleráveis.

E no sentido de repensar essa igualdade que criava muitas desigualdades, o Estado Social de Direito, segundo Gomes (2005) propôs a igualdade material encarnada, substancial e militante, no dizer deste autor, pois os sujeitos nesta perspectiva adquirem corpo, língua, crenças, raça, etnia, gênero e, com essa total reviravolta no Direito, percebe-se que para esses sujeitos poderem ser iguais nos direitos, eles precisam ser vistos na sua diferença. Não é fortuito que a maioria das definições de identidade, principalmente aquelas presentes em documentos políticos, está definida pela diferença; é o que nos estudos culturais Hall (2000) e Woodward (2000) chamam de política de identidades. Essa preocupação em se repensar a questão dos "direitos iguais para todos" veio da percepção de que

em nenhum Estado Democrático, até a década de 60, e em quase nenhum até esta última década do século XX se cuidou de promover a igualação e vencerem-se os preconceitos por comportamentos estatais e particulares obrigatórios pelos quais se superassem todas as formas de desigualação injusta. Os negros, os pobres, os marginalizados pela raça, pelo sexo, por opção religiosa, por condições econômicas inferiores, por deficiências físicas ou psíquicas, por idade etc. continuam em estado de desalento jurídico em grande parte do mundo. Inobstante a garantia constitucional da dignidade humana igual para todos. Da liberdade igual para todos, não são poucos os homens e mulheres que continuam sem ter acesso às iguais oportunidades de trabalho, de participação política, de cidadania

⁵ "The interest in this figure of the performative follows from a conviction that a similar way of regarding speech as conduct is at work in several political spheres at the same time and for political purposes that are not always reconcilable with one another. Utterance itself is regarded in inflated and highly efficacious ways, no longer as a representation of power or its verbal epiphenomenon, but as the *modus vivendi* of power itself. We might regard this phenomenon as the "linguistification" of the political field"

criativa e comprometida, deixados que são à margem da convivência social, da experiência democrática na sociedade política. (Rocha 1996, apud Gomes 2005:48-49)

Ou seja,

Do ente abstrato, genérico, destituído de cor, sexo, idade, classe sócia, dentre outros critérios, emerge o sujeito de direito concreto, historicamente situado, com especificidades e particularidades. Daí apontar-se não mais ao indivíduo genérica e abstratamente considerado, mas ao indivíduo ‘especificado’, considerando-se categorizações relativas ao gênero, idade, etnia, raça, etc. (Piovesan, 1998)

Esse sujeito concretizado é o sujeito das ações afirmativas. Na declaração de Durban, o jogo entre a igualdade formal e a igualdade material está presente o tempo todo, assim como nas reivindicações dos que são a favor dessas ações. O movimento de ressarcir uma determinada ideologia, envolve a dinâmica de reafirmá-la ao mesmo tempo. As políticas diferencialistas, como o são as políticas afirmativas, só foram pensadas porque existiam as políticas universalistas.

10. Reafirmamos que todos têm direito a uma ordem social e internacional na qual os direitos humanos podem ser plenamente exercidos por todos, sem qualquer discriminação;

66. Afirmamos que a identidade étnica, cultural, lingüística e religiosa das minorias, onde elas existam, deve ser protegida e que as pessoas pertencentes a tais grupos devem ser tratadas igualmente e devem gozar dos direitos humanos e liberdades fundamentais sem discriminação de qualquer tipo;

No que tange à denominação daqueles que devem ser beneficiados por essas ações, como era de se esperar, visto que a declaração é um documento de cunho internacional, estas denominações são generalizadas, sem identificar etnias muito específicas ou mesmo a forma como os países lidam com a construção das identidades nacionais e das coletividades. Em todo o documento, é possível encontrar “grupo identificável, coletividade ou comunidade”, “muitos povos”, “minorias”. No que se refere a grupos étnico-raciais, eles são assim denominados: “asiáticos e povos de origem asiática”, “povos de origem indígena”, “população de descendência africana”, “povos de origem africana”. No item “**II. Vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Vítimas: Geral**”, há um item específico para falar sobre os negros: “Africanos e Afrodescendentes”. É possível ver em toda declaração, assim como no programa de ação, várias menções aos africanos e seus descendentes, porém neste item são feitas considerações mais específicas em relação às ações que devem ser empreendidas para essa parcela da população mundial, espalhados que estão no que se configura como diáspora africana.

Desde incentivo a pesquisas até o reconhecimento da intolerância racial e étnica a que esses povos estão sujeitos, o programa coloca o papel do Estado como fundamental para que as ações sejam realizadas. Não só isso: não se trata apenas de o Estado favorecer esses programas, mas de implementá-los, no sentido de que é obrigação deste remediar a situação que os **descendentes dos negros escravizados** estão sofrendo até hoje nos países que tiveram o regime de escravidão, principalmente. O ponto principal a ser anotado aqui consiste em não deixar de ter em vista que já não é mais possível o Estado fechar os olhos para as desigualdades existentes ou apenas admitir que somos um país racista, como o então Presidente Fernando Henrique o fez, apenas em 1996!

Apesar de parecer algo óbvio, é somente a partir desta declaração oficial que o Governo Federal se considerou e foi considerado responsável pela desigualdade social que uma sociedade estruturada em um sistema racial e racista produz. Após décadas de denúncia do Movimento Negro Brasileiro, essa declaração oficial permitiu o fomento das políticas públicas necessárias para que um Estado de fato democrático possa existir. Anos mais tarde, em 2001, mais do que constatar o que já sabemos, a Conferência de Durban serviu para marcar a posição de que é preciso agir.

III. AÇÕES PÓS DURBAN: perspectivas de inclusão a partir da Lei 10.630/03?

O título encerra-se com uma interrogação por vários motivos, listo alguns:

- i) O que é a Lei 11.645/08? Quantas pessoas estão sabendo que existe essa Lei e o que ela traz, ou melhor, pode trazer de novo para o cenário escolar?
- ii) Partindo-se do pressuposto que se conhece o conteúdo dessa Lei, será que projetos de lei têm o poder de mudar realidades?
- iii) Levando-se em conta o item ii, será que há interesse em mudar, por parte das instituições escolares, a realidade racial e social dessas instituições?
- iv) Supondo que haja interesse, qual o novo modelo de escola que teríamos a partir de então, e como isso refletiria nas relações interpessoais que são estabelecidas nesse ambiente?
- v) Como essa Lei se relaciona com o Projeto de Lei 73/99, que propõe ações afirmativas em universidades públicas para a população negra?

Novamente as perguntas que provavelmente não serão respondidas. Antes de tentar responder a algumas dessas inquietações, que são mais do que simples indagações, contarei uma historinha: aula de história do Brasil para a 6ª série. Começa a professora a falar da escravidão no Brasil e a única menina negra da classe, de uma escola de periferia, mas que não era pública, afunda-se cada vez mais na cadeira à medida que a professora “avança” na história. O sentimento de vergonha e impotência vai aumentando dentro dela à medida que todos os olhares da classe, inclusive os da professora, vão identificando aquela criança com aquele povo “primitivo”, com costumes estranhos, que havia, de fato, de ter algo ruim dado que *mereciam* serem escravos. Aquela identificação que estavam lhe impondo não condizia com a que a menina tinha para si, e, por isso, os sentimentos de vergonha, impotência, e alívio, finalmente, com o término da aula. Essa é uma historinha que embora pertença a uma narrativa pessoal, com uma ou outra alteração, pode fazer parte da história pessoal da maioria das crianças negras aqui no Brasil.

A escola, com seus olhares acusadores, silêncios barulhentos, apagamentos das diferenças e discriminações produz não só sentimentos de vergonha e revolta, mas a exclusão de milhares de crianças negras. Entre outras razões, isso acontece porque a **escola se recusa a adaptar-se a essas novas realidades** que colocaram, mas não incluíram a mulher, o negro, o trabalhador rural, o índio, o deficiente, o imigrante nos bancos escolares. A escola sempre foi um lugar de privilégios para privilegiados, mas o crescente inchaço das populações urbanas e o aumento da pressão por escola principalmente a partir dos anos de 1950, 1960, provocou a entrada de um contingente de pessoas antes excluídas desse universo. Outras realidades sociais estavam dentro da escola, mas isso não implicou, infelizmente, em mudanças dentro do modelo escolar vigente na época; modelo este que ainda é facilmente perceptível na atualidade. Não é preciso fazer muitas inferências para saber quem teve que se adaptar nesse jogo e não conseguiu, dado ainda o nível alarmante de pessoas que não conseguiram ultrapassar o ensino básico no Brasil. É para tentar mudar esse modelo de escola e, com isso, a situação, que a Lei 13.639/03 vem, menos do que como uma medida governamental como tantas outras, e mais como o cancelamento de possibilidade de construirmos uma outra escola, um outro contexto escolar.

No que concerne à população negra brasileira, a orientação da Lei é promover a valorização de uma história e cultura sempre posta à parte, a não ser quando se tratava de falar de futebol e samba. Ao se conhecer a história afro-brasileira e africana, vai se entrar em contato também com séculos de exploração do trabalho africano e com 350 anos de escravidão do Brasil e os desdobramentos pós-abolição da escravatura. Além disso, a Lei possibilita que sejam produzidos materiais didáticos que contem outras versões das histórias sobre a África e seus descendentes; uma História mais positiva e fiel à realidade desse continente explorado, saqueado, escravizado, mas que ainda assim soube construir suas estratégias de sobrevivência da sua riqueza intelectual e cultural. Ao se conhecer a história, se desconstrói o mito da democracia racial bastante frutífero para perpetuar as desigualdades. Este é o grande responsável por se difundir a idéia de que se os negros não atingem os mesmos patamares sociais e econômicos que os brancos e, no que se refere à escola, que se as crianças negras evadem e repetem, é porque são incompetentes e desinteressadas, uma vez que aqui no Brasil não existe racismo e todos têm as mesmas oportunidades.

O reconhecimento das desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica trouxe de prejuízos para os negros faz emergir as políticas de reparação e de reconhecimento, e esta Lei é um fruto dessas políticas. Essas políticas, que se realizam por meio de programas de ações afirmativas, exigem que um novo modelo de escola surja; modelo este que contemple um projeto de educação que envolva professores, coordenadores, comunidade, alunos e pais comprometendo-os com um processo de formação de cidadãos que não mais produzam e reproduzam os preconceitos e as práticas discriminatórias que promovem as desigualdades e a conseqüente exclusão do alunado negro das escolas. Essa é a aposta que os movimentos negros e outros setores fazem quando reivindicam que mais pessoas conheçam esta Lei, trabalhando para que ela seja efetivamente implementada nos sistemas de ensino, escolas particulares e públicas de todo o país. Além disso, é necessário que o currículo dos cursos de licenciatura inclua na sua grade esta temática, uma vez que são nestes cursos que se formarão os futuros professores que estarão ministrando aulas e educando classes com sujeitos heterogêneos e plurais.

IV. Construção de identidades a partir da Lei 1A.639/03...mudanças?

O que poderia ter acontecido à menina que aparece no começo desta seção se, ao invés de ver retratado os povos africanos como primitivos e selvagens pela professora, houvesse tido uma aula que mostrasse a cultura africana, e o legado histórico deixado pelos africanos aqui no Brasil, recriado nas nossas crenças, na nossa forma de comer e dançar; na construção do nosso pensamento intelectual, lugar esse sempre negado aos africanos e a seus descendentes. Possivelmente uma diferente abordagem houvesse ajudado a construir de forma mais positiva o sentimento de pertença racial que estava apenas brotando naquela criança. Sentimento esse que acaba sendo abafado por experiências tais como as relatadas por Gomes (2005:150), quando esta questiona a autonomia do professor em rejeitar, por exemplo, a Lei 11.645/08, e se recusar a cumpri-la; problema esse que infelizmente vem sendo constatado em diretorias de ensino do país todo. Ela se pergunta se

em nome de uma suposta autonomia, uma professora pode colocar uma criança negra para dançar com um pau de vassoura durante uma festa junina porque nenhum coleguinha queria dançar com 'negrinho'. Discutir essa 'autonomia' do professor representa, também, denunciar práticas em que o (a) professor (a) estabelece que o castigo para os alunos 'desobedientes' será sentar ao lado do aluno negro da sala.

Exemplos como esses nos mostram a complexidade do caminho para a mudança desse modelo de escola, uma vez que ele está enraizado no campo dos valores e das representações sobre os negros que a sociedade ainda mantém, sustenta, reproduz, também na escola, inclusive nos professores e alunos negros e brancos. Costumo sempre brincar que raramente alguém se olha no espelho e diz: "Uau!!Sou negro!!Legal!!" Se se parte aqui neste trabalho que a identificação se dá em um *processo* (Hall, 1997), quando falamos sobre o negro, essa noção de processo passa a de um simples conceito a uma experiência, na maior parte das vezes, dolorosa. Nunca se é negro, sempre se torna!Quando não somos nós que nos percebemos como negros, temos essa condição gritada no tratamento recebido nas escolas, na entrada de bancos, de lugares tidos como caros, no emprego que procura pessoas com boa aparência, entre tantas outras situações discriminatórias.

Principalmente para as crianças, para quem a auto-identificação ainda não se configurou na sua consciência, ser nomeado como negro, preto, encardido, macaco, sujo etc pode causar marcas indeléveis na alma, no processo de formação identitária, pois esses nomes acabam por configurar uma violência já que pretendem constatar, na e para a criança uma condição na qual ela não se reconhece. Ser negro não é uma *constatação*, mas um tornar-se, um desejar-se ser, ou seja, autonomear-se negro é um ato de linguagem antes de tudo *performativo* (Austin, 1990), como já afirmei anteriormente.

Essa identificação sempre irá acontecer de forma violenta uma vez que a questão fica restringida aos negros, como se toda a população brasileira não fosse atingida pela configuração racial e desigual do nosso país. Para que realmente as relações inter-raciais dentro da escola e na sociedade sejam alteradas, é preciso se pensar nos negros, mas sem esquecer dos brancos. Esse processo de identificação doloroso também acontece com as pessoas brancas? O que é ser branco dentro desse contexto? É interessante levantar essas questões porque inclusive na literatura existente sobre relações raciais, só quem tem “raça” é o negro, o índio, o asiático etc. Como bem salienta Bento (2002: 41)

... os estudos silenciam sobre o branco e não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude como uma guardiã silenciosa de privilégios. Assim, não é à toa que mesmo os pesquisadores mais progressistas não percebiam o seu grupo racial, implicados num processo indiscutivelmente relacional. Não é por acaso a referência apenas a problemas do Outro, considerado diferente, específico, em contraposição ao humano universal, o branco. Esse daltonismo e cegueira caracterizam um estranho funcionamento de nossos cientistas e estudiosos, aqui incluídos psicólogos e psicanalistas, que conseguem investigar, problematizar e teorizar sobre questões referentes aos indivíduos de nossa sociedade de forma completamente alienada da história dessa sociedade...

Já é extremamente pernicioso ver que as relações raciais no Brasil são tidas como um “problema” de apenas um segmento da população. Mais grave ainda, é que fica posta como uma questão de negros, quando deveria ser visto como um problema a ser resolvido por todos e todas, visto que diz respeito a todos nós, à construção de uma nação mais igualitária de fato. Não podemos esquecer a herança positiva econômica e simbólica, como nos diz Bento, que os brancos receberam da escravidão. Dessa forma, é imprescindível que para se mudar as relações étnico-raciais que são estabelecidas na escola e na sociedade como um todo, que todos nós paremos de olhar para essas questões como se fossem problemas de outro que não somos nós.

Terminarei esta seção sobre a Lei 11.645/08 e as mudanças necessárias que ela indica com outra historinha ocorrida em contexto escolar. Vale ressaltar que toda mudança, ao menos para uma boa parte das pessoas, causa estranheza, medo, preocupação, enfim, resistência. Não seria diferente com esta Lei. Para alguns professores, é extremamente difícil se desarraigar de posturas e sentimentos que, muitas vezes, eles repudiam nos outros, mas que também fazem parte de como eles vêem e sentem esse mundo em que vivemos. O primeiro grande desafio para a 11.645/08 é fazer com que os professores reconheçam o racismo presente nas suas atitudes em relação aos alunos e aprendam a lidar com ele, pensando que a despeito de nossas crenças individuais, a escola tem que ser um lugar de respeito para com todos e todas.

Ao ministrar uma aula sobre educação anti-racista em um curso de formação de professores, deparei-me com reações que ou exprimiam descrédito ao que estava sendo dito ou deslocavam a questão racial para colocar em relevo o argumento de que se trata única e exclusivamente de questões sociais, entenda-se econômicas. É passível de compreensão comentários como esse, proferidos pelos professores: “Vocês (entenda-se negros! Ali eu deixei de ser uma ”autoridade” no assunto para ser mais uma negra ressentida) ficam procurando pelo em ovo!” Ou ainda “Não consigo enxergar nada disso do que você está apontando!” Note-se que esses comentários foram ditos quando eu estava mostrando uma pesquisa realizada pela Heloísa Pires Lima (2005), que investigou como os personagens negros apareciam em alguns livros de literatura infanto-juvenil. Dentre outras coisas, algumas imagens reforçavam os estereótipos de “macaco”, “burro, estúpido”, “conformado” atribuídos aos negros e negras em geral. Por que é compreensível? Aprendemos a não perceber, inclusive nós, negros, em imagens como essas ou nos discursos que elas veiculam, o quanto os negros e negras estão formatados, condicionados a uma identidade que não lhes permite “ser” além do que esses estereótipos ditam. Esse apagamento, essa invisibilidade, esse não discutir questões como raça, porque causam polêmica, gerou essa dificuldade extrema que muitas pessoas sentem de ir além do que a superfície dessas imagens e desses discursos estereotipados permite.

O meu discurso como professora, pesquisadora e formadora só foi novamente autorizado quando mostrei dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que mostravam a situação extremamente desigual e injusta da população afro-brasileira. Ou seja, deixou de ser uma “fala de preto”, uma vez que os dados escancaravam e explicitavam que todos os índices desfavoráveis seja no trabalho, na educação, na habitação, entre outros, mostravam os negros e, especificamente, as mulheres negras na base da pirâmide social, reafirmando o que há muito tempo denunciam os movimentos negros: a pobreza tem cor.

Mesmo os brancos, de tão pobres que são, como diria Gilberto Gil, ficam pretos. Essa historinha mostra que existem muitos desafios e resistência a serem enfrentados na construção de um ambiente educacional que saiba reconhecer a pluralidade existente nele. Nesse caminho, é explícito o fato de que mais do que uma Lei, precisamos debater, pesquisar sobre questões raciais, seja na própria escola, seja em cursos de formação. É triste, mas é necessário que façamos formações para professores que mostrem a contribuição positiva dos negros e negras aqui no Brasil, uma vez que a História apagou da sua memória, e das nossas, esses fatos. Mas já temos bons resultados: é preciso continuar a historinha acima e dizer que alguns professores que estão participando desses cursos ou fazendo projetos relacionados ao tema, manifestam algumas opiniões que demonstram que o processo de mudança, embora lento, já está em andamento.

Destaco aqui o depoimento de uma professora, tida como rígida pelos colegas, que disse o seguinte, embora não exatamente com essas palavras: “*Nunca havia me pensado como racista antes. Nunca havia me pensado como branca e o que isso significa. Depois do curso, percebi que muitas ações minhas com meus alunos negros haviam sido porque na verdade tinha preconceito contra eles. É ruim me perceber assim, mas agora estou mais atenta às minhas ações e reações.*”

Duas coisas importantes a destacar nesse depoimento: primeiramente, a constatação de que, para quem realmente está se esforçando para aproveitar esses cursos e não apenas cumprindo uma “intimação” da diretora da escola, o fato de se discutir e começar a conhecer fatos relacionados à “temática negro e educação”, está produzindo efeitos na dinâmica escolar, no sentido, ao menos, de não ser mais possível não perceber situações de racismo na escola. A outra coisa é que a questão da identidade está muito fortemente colocada aí. Se perceber como racista e reconhecer os efeitos positivos economicamente e simbolicamente de ser “branca”, faz com que se comece a deslocar esses questionamentos para que parem de ser temáticas negras para ser temáticas de todos nós.

É importante salientar que chamar o problema para si não se trata de um favor que se faz, uma concessão porque somos bons, visão essa que muitas pessoas têm das políticas de reparações. Antes de qualquer coisa, trata-se de reconhecer que fazemos parte da História também e que o legado do passado ainda continua a fazer parte do presente e, se não começarmos a ter sensibilidade e a negociar pactos éticos no tocante a essas questões, fará parte do nosso futuro também.

V. Referências Bibliográficas

- AUSTIN, John. (1990) *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas. Trad. Danilo Marcondes.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. (2002) Branqueamento e branquitude no Brasil. In: Bento, Maria Aparecida Silva & Carone, Iray. (orgs.). *Psicologia Social do racismo – Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BENTO, Maria Aparecida Silva & CARONE, Iray (orgs.) (2002). *Psicologia Social do racismo – Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BUTLER, Judith. (1997). *Excitable speech: a politics of the performative*. London and New York: Routledge.
- GOMES, Nilma Lino. (1999-2005). Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Munanga, Kabengele. (org.). *Superando o racismo na escola..* Brasília: MEC, SECAD.
- HALL, Stuart. (2000) Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. Tadeu da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes
- MUNANGA, Kabengele. (org.).(1999-2005). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, SECAD.
- SECAD. (2005). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639./03. Brasília: MEC, SECAD. (Coleção Educação para todos).