

DISCRIMINAÇÃO *racial* NAS ESCOLAS

BRASIL/ED/21

ENTRE A LEI
E AS PRÁTICAS SOCIAIS

Hélio Silva Jr.



Discriminação Racial
nas Escolas:
entre a lei e as práticas sociais

Hédio Silva Jr.

Brasília – 2002

© UNESCO 2002. Edição publicada pelo Escritório da UNESCO no Brasil.

O autor é responsável pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são, necessariamente, as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião, por parte da UNESCO, a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

Discriminação Racial nas Escolas: *entre a lei e as práticas sociais*

Hédio Silva Jr.



Conselho Editorial da UNESCO no Brasil

Jorge Werthein
Cecília Braslavsky
Juan Carlos Tedesco
Adama Ouane
Célio da Cunha

Comitê para a Área de Ciências Sociais e Desenvolvimento Social

Julio Jacobo Waiselfisz
Carlos Alberto Vieira
Marlova Jovchelovitch Noleto

Revisão e Diagramação: Eduardo Perácio (DPE Studio)

Assistente Editorial: Larissa Vieira Leite

Projeto Gráfico: Edson Fogaça

Capa: Paulo Silveira

© UNESCO, 2002

Silva Jr., Hédio

Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais /

Hédio Silva Jr. – Brasília: UNESCO, 2002.

96 p.

ISBN: 85-87853-80-5

1. Educação 2. Discriminação Racial 3. Direitos Humanos
4. Problemas Sociais 5. Exclusão Social I. UNESCO II. Título

CDD 370

Division of Women, Youth and Special Strategies

Youth Coordination Unit/UNESCO-Paris



Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar

70070-914 – Brasília – DF – Brasil

Tel.: (55 61) 321-3525

Fax: (55 61) 322-4261

E-mail: UHBRZ@unesco.org.br

SUMÁRIO

Abstract	07
Apresentação	09
Introdução	11
Objetivo	13
Parte I	15
1. Os estudos estatísticos.....	15
1.1. Algumas estatísticas da discriminação racial.....	20
2. Possíveis outros fatores macrosociais.....	27
3. A discriminação no interior da escola.....	31
3.1. A questão dos PCNs e a exclusão.....	32
4. A discriminação racial no livro didático.....	34
4.1. Possibilidades e dificuldades da inclusão de conteúdos.....	39
5. Os estudos empíricos.....	41
6. Estudos de observação direta.....	42
6.1. O silêncio como discurso.....	49
Parte II	59
1. Educação e racismo no sistema jurídico brasileiro.....	59
2. Pensando uma educação para a igualdade racial.....	74
3. Áreas de conhecimentos a serem exploradas.....	84
Bibliografia	85
Nota sobre o Autor	95

ABSTRACT

Essentially, this book is a comprehensive proposal to overcome racial discrimination in the school system.

The book analyses the most common ways that racism is expressed nowadays in society. Discussions include existing stereotypes as well as the importance of using the law to fight discrimination. This involves a discussion of judicial legislation. The author points out that both civil and penal laws must be effective. They must also be obeyed where schools are concerned.

The growing importance of education in terms of helping to achieve better living standards is explored. Finally, the author stresses the importance of tackling discrimination by establishing affirmative actions. These include raising the quality of the teaching staff and raising the quality of the classes, as both of these actions are considered to be very useful in assuring that Afro-descendents become part of the higher education system.

APRESENTAÇÃO

O Plano de Ação aprovado na “III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”, realizada na África do Sul, em setembro de 2001, registra uma proposição destinada especialmente à UNESCO: “Exorta que a UNESCO apóie os Estados na preparação de materiais didáticos e de outros instrumentos de promoção do ensino, com o intuito de fomentar o ensino, capacitação e atividades educacionais relacionadas aos direitos humanos e à luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata”¹.

Em atenção a esta determinação da III Conferência e coerente com os crescentes esforços feitos pela Representação da UNESCO no Brasil, no sentido de contribuir para o equacionamento da problemática da discriminação racial no sistema de ensino, temos a satisfação e o orgulho de publicar o presente texto.

Trata-se de um primoroso trabalho de compilação dos principais estudos quantitativos e qualitativos sobre discriminação racial e escola, um verdadeiro inventário da produção de conhecimento e, o que é igualmente interessante, da produção legislativa referente ao tema.

O autor, advogado, jurista renomado e experimentado quadro político do Movimento Negro brasileiro, coordenador do CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, soube combinar com maestria uma descrição do problema com a indicação das soluções legais que têm sido adotadas e, especialmente, com fórmulas e sugestões úteis para diminuir a distância que ainda separa o direito formalmente declarado da triste realidade da discriminação racial que atinge negativamente jovens e crianças negras.

¹ Parágrafo 156.

Se é verdade que políticas de promoção da igualdade racial podem diminuir as taxas de desigualdades entre negros e brancos, atacando a discriminação, não podemos esquecer que é preciso atacar com a mesma intensidade a raiz do problema, isto é, o racismo e o preconceito. Neste campo, não será demais lembrar que apenas a educação pode mudar valores, contribuindo para a valorização da diversidade e a construção de um senso de respeito recíproco entre os grupos que conformam esta rica geografia de identidades culturais denominada Brasil.

Com a publicação do presente texto, esperamos impulsionar o debate sobre propostas de superação do problema, seja no campo conceitual, seja, sobretudo, no campo das políticas públicas, envolvendo órgãos públicos, pesquisadores, intelectuais e organizações da sociedade civil – todos juntos na promoção da igualdade racial na escola.

Jorge Werthein
Diretor da UNESCO no Brasil

INTRODUÇÃO

O Brasil assiste a um fenômeno sem precedentes na experiência jurídica nacional: a crescente judicialização de certas temáticas, isto é, o crescimento de demandas populares encaminhadas para o Poder Judiciário, notadamente com o objetivo de fazer valer direitos anunciados formalmente, mas ineficazes no cotidiano.

O direito à educação situa-se perfeitamente no rol daquelas demandas, de modo que já se tornou um fato quase corriqueiro a propositura de ações judiciais que visam a obrigar o Poder Executivo a aplicar percentuais orçamentários na área de educação, ou a disponibilizar vagas nas escolas, ou mesmo a pagar mensalidades em instituições privadas para alunos aos quais não se assegurou vagas em estabelecimentos públicos. Num passado recente, integrantes do Ministério Público chegaram mesmo a propor denúncias e inquéritos policiais para punir pais negligentes no encaminhamento de seus filhos à escola.

Este fenômeno ilustra, de um lado, a ampliação da consciência social de direitos e, de outro, a expansão do controle exercido pela sociedade civil sobre a ação do Estado, especialmente no tocante às obrigações previstas em lei e, não raro, ignoradas pelos dirigentes públicos.

Sendo a educação um direito público, nada mais natural que os indivíduos, sobretudo em ações coletivas, demandem o Estado, responsabilizando-o pelas carências, pela exclusão e outras violações de direitos que decorram de ações ou omissões das políticas educacionais.

No caso específico do problema da desigualdade e da discriminação racial no sistema escolar, é flagrante o hiato que separa os enunciados legais, os direitos anunciados nos tratados internacionais da alarmante

realidade, visível a olho nu, diagnosticada nos estudos e pesquisas sobre o tema e denunciada, há décadas, pelas entidades do Movimento Negro.

Aquí emergem os dois pilares nos quais ambicionamos ancorar o presente texto. De um lado, um esforço de compilação dos estudos e pesquisas quantitativos e qualitativos voltados para a descrição dos principais aspectos das relações raciais no sistema de ensino. De outro lado, um inventário da legislação federal pertinente, acompanhado de um panorama de propostas de políticas educacionais direcionadas para a igualdade de oportunidades e tratamento no sistema de ensino.

Durante longo período se acreditou que a experiência de discriminação racial em sala de aula teria como sujeitos, via de regra, professor *versus* aluno, e, uma vez ocorrida a discriminação, a solução passaria pela incriminação – a sanção penal do professor acusado de discriminação.

Contudo, a experiência concreta evidenciou os limites de uma tal equação.

De fato, não se trata de um conflito entre indivíduos, mas entre o Estado e uma parcela significativa da população brasileira – ao menos metade dos brasileiros(as), segundo o IBGE. Ademais, tão ou mais importante do que punir comportamentos individuais, necessitamos de políticas públicas, políticas educacionais que assegurem eficácia ao princípio da igualdade racial.

Mais do que punir, podemos e devemos prevenir. Mais do que combater a discriminação, devemos promover a igualdade.

Um caminho possível para cumprirmos este desiderato deverá passar, necessariamente, pela diminuição e mesmo pela eliminação da distância que separa a igualdade prevista na norma legal das desigualdades que decorrem da omissão e da ineficiência das políticas educacionais.

Quiçá o presente texto colabore não apenas para a medição da referida distância, mas, sobretudo, para a indicação de pistas de aproximação dos aludidos pilares, de modo que a noção de igualdade racial no sistema de ensino deixe de ser letra morta da lei e passe a designar um dado da realidade.

OBJETIVO

O escopo deste *paper* subdivide-se em duas linhas distintas e complementares de análise, às quais, ao final, anexamos um esboço de propostas de superação do problema demarcado. Assim, temos, de um lado, uma revisão das pesquisas e estudos que privilegiaram a reflexão, tanto quanto a demonstração das principais formas de manifestação e do impacto do racismo, dos estereótipos raciais (especificamente aqueles de natureza antinegro) e da discriminação racial no interior da sala de aula; de outro, um exercício de confrontação entre os dados da realidade e os instrumentos disponibilizados pelo sistema jurídico brasileiro para o enfrentamento do problema – com ênfase nos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário; e, por fim, tomando a título de exemplo algumas políticas de estado e de governo assumidas pelo Ministério da Educação, buscamos agregar proposições favoráveis à implementação de uma política educacional para a igualdade racial.

Seja do ponto de vista da produção acadêmica, da escala de prioridades do Movimento Negro brasileiro ou da produção legislativa, a temática da discriminação racial no sistema educacional desponta como um dos aspectos da problemática racial brasileira, ao qual tem sido dedicada prioridade absoluta.

A produção acadêmica, por exemplo, contabiliza uma variada gama de estudos, que ora enfocam certos aspectos puramente teóricos das manifestações e fontes da discriminação, ora registram e analisam iniciativas e demandas apresentadas pelo Movimento Negro.

Em face deste quadro, e tendo em conta os objetivos deste trabalho, optamos por selecionar os estudos mais representativos de uma corrente de pesquisadores que privilegiam o campo empírico enquanto *locus* de

acurada observação e registro. Partindo deste procedimento, procuram confirmar ou contrariar teorias, métodos ou modelos analíticos mais adequados à realidade brasileira.

Embora uma tal produção seja ainda escassa, aquelas que se orientam por esta vertente fornecem, por um lado, um cabedal de conhecimento sobre a variedade de manifestações com que a discriminação e o racismo projetam-se no cotidiano escolar; por outro, aportam novas abordagens, preocupadas com propostas de intervenções adequadas ao contexto brasileiro e orientadas para a superação da natureza efêmera, voluntarista e descontínua que marca as atividades postas em prática, ainda hoje, na escola brasileira.

Por meio da releitura de pesquisas e estudos, procuramos fundar as bases para o argumento final, no qual se realça não apenas a necessidade de se assegurar efetividade aos instrumentos legais de sanção – civil ou penal – da discriminação, mas, sobretudo, a premência da adoção de medidas que promovam a igualdade de oportunidade e de tratamento no sistema educacional.

As manifestações da discriminação racial na escola conformam um quadro de agressões materiais ou simbólicas, de caráter não apenas físico e/ou moral, mas também psíquico, em termos de sofrimento mental, com conseqüências ainda não satisfatoriamente diagnosticadas, visto que incidem cotidianamente sobre o alunado negro¹, alcançando-o já em tenra idade.

Partimos, portanto, da constatação de que a escola é, concretamente, um preditor de destinos profissionais, ocupacionais e de trajetórias de vida, segundo a raça-cor do alunado, repercutindo sobre sua vida social e intrapsíquica, podendo ser um desencadeador ou um entrave ao seu pleno desenvolvimento².

1 Neste texto usamos o termo *negro*. A expressão *afro-decidente* só será utilizada nas citações onde esta classificação prevaleça.

2 Segundo Uri Bronfenbrenner, em seu estudo sobre a *Ecologia do Desenvolvimento Humano*, o ambiente de cada sistema (micro, meso, exo e macro) e as interações entre sujeitos, nestes sistemas, podem ser benéficas ou maléficas ao desenvolvimento humano, enquanto adaptação contínua às mudanças internas do sujeitos em interação e àquelas emanadas das relações entre os sistemas. (Cf. Bronfenbrenner, 1985).

PARTE I

1. OS ESTUDOS ESTATÍSTICOS

Preliminarmente, vejamos alguns dados genéricos referentes à educação no Brasil.

As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, consoante determina o art. 9, IV da LDB, complementadas pelas normas dos sistemas de ensino dos estados e municípios, estabelecem os marcos para a elaboração das propostas pedagógicas para as crianças de 0 a 6 anos.

Por determinação da LDB, as creches atenderão crianças de 0 a 3 anos, ficando a faixa de 4 a 6 para a pré-escola, e deverão adotar objetivos educacionais, transformando-se em instituições de educação, segundo as diretrizes curriculares nacionais emanadas do Conselho Nacional de Educação.

Para a faixa de 4 a 6 anos, dispõe-se de dados consistentes, coletados pelo sistema nacional de estatísticas educacionais. Segundo o último censo do IBGE, cerca de 10,1 milhões de crianças estão nessa faixa etária; destas, cerca de 5 milhões – 4.973.329 – matricularam-se na pré-escola em 2002, o que equivale a 49%. O atendimento maior se dá nas idades mais próximas da escolarização obrigatória, de sorte que a maioria das crianças de 6 anos já está na pré-escola.

Existiam, em 2001, 90.682 pré-escolas, das quais o Nordeste detém quase metade (45,8%) e o Sudeste, 1/4 delas (26%). Em relação a 1987, observa-se o mesmo fenômeno que ocorreu com as matrículas: os estados se retraíram, mais acentuadamente a partir de 1994, visto que em 1993 detinham 31% dos estabelecimentos e, atualmente, somente 8,8%. Os municípios passaram de 47,4% para 65,7%, e a iniciativa privada, de 22,7% para 25,4%. Em relação ao número de alunos por estabelecimento,

é interessante observar que quase metade (45%) atende a até 25 alunos, o que caracteriza pequenas unidades pré-escolares de uma sala. Com mais de 51 alunos temos apenas 29,4% dos estabelecimentos. A média de alunos por turma, em 2001, na pré-escola era de 21,3.

Estes dados são merecedores de atenção, considerando-se que nos primeiros anos de vida, dada a maleabilidade da criança às interferências do meio social, especialmente da qualidade das experiências educativas, é fundamental que os profissionais sejam altamente qualificados. Nível de formação acadêmica, no entanto, não significa necessariamente habilidade para educar crianças pequenas.

Daí porque os cursos de formação de magistério para a educação infantil devem ter uma atenção especial à formação humana, à questão de valores e às habilidades específicas para tratar com seres tão abertos ao mundo e tão ávidos de explorar e conhecer, como são as crianças.

Note-se que, a partir de 1993, as matrículas quase estacionaram no patamar de 4,2 milhões, certamente não por ter alcançado a satisfação da demanda, uma vez que o déficit de atendimento é bastante grande. Considerando o aumento do número de famílias abaixo do nível de pobreza no Brasil, que vem-se verificando nos últimos anos, conclui-se que há uma demanda reprimida ou um não-atendimento das necessidades de seus filhos pequenos.

Observando a distribuição das matrículas entre as esferas públicas e a iniciativa privada, constata-se uma redução acentuada no atendimento por parte dos estados, uma pequena redução na área particular e um grande aumento na esfera municipal. Em 2002, de um total de 4.973.329, o número de matrículas dos estados corresponde a 302.317, enquanto que as matrículas nos municípios foram de 3.400.968, o que equivale a 68%. Já a iniciativa privada registrou cerca de 1.266.293, ou seja, 25%. Esse fenômeno decorre da expressão e pressão da demanda sobre a esfera de governo (municipal) que está mais próxima às famílias e corresponde à prioridade constitucional de atuação dos municípios nesse nível, simultaneamente ao ensino fundamental.

De acordo com a Constituição brasileira, o ensino fundamental é obrigatório e gratuito. O art. 208, modificado pela Emenda Constitucional nº 14, preconiza a garantia de sua oferta, inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. É básico na formação do cidadão,

pois, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 32, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo constituem meios para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar no meio social e político. É prioridade oferecê-lo a toda população brasileira.

O art. 208, § 1º, da Constituição Federal afirma: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, e seu não-oferecimento pelo Poder Público ou sua oferta irregular implica responsabilidade da autoridade competente.

As matrículas do ensino fundamental brasileiro superam a casa dos 35 milhões, número superior ao de crianças de 7 a 14 anos (que é de 26.963.288) representando 130,6% dessa faixa etária. Isto significa que há muitas crianças matriculadas no ensino fundamental com idade acima de 14 anos. Em 2002, havia mais de 8 milhões de pessoas nesta situação.

A exclusão escolar de crianças na idade própria, seja por incúria do Poder Público, seja por omissão da família e da sociedade, configura uma forma perversa de exclusão social, pois nega o direito elementar de cidadania, reproduzindo o círculo da pobreza e da marginalidade e alienando milhões de brasileiros de qualquer perspectiva de futuro. “A repetência devastadora que grassa nas escolas públicas do país, indiscutivelmente, costuma funcionar como um ônus para qualquer político. Infelizmente, não se apresenta como um ônus tão pesado como devia, porque atinge especialmente uma faixa da população, a pobre (...) que, equivocadamente, atribui os maus resultados escolares dos seus próprios filhos à sua incapacidade hereditária de aprender na escola” (Grossi, 2000).³

É uma prática recorrente atribuir exclusivamente ao aluno a responsabilidade pelo fracasso escolar. Em pleno processo de industrialização, o analfabetismo foi, e ainda o é, visto como causa e não como efeito da situação econômica. Em 1947, o adulto analfabeto foi assim definido:

Dependente do contato face a face para enriquecimento de sua experiência social, ele tem que, por força, sentir-se uma criança grande, irresponsável e ridícula (...). E, se tem as responsabilidades dos adultos, manter uma família e uma profissão, ele o fará em plano deficiente.

3 Esther Pillar Grossi, *Pátio*, p. 40.

O analfabeto, onde se encontre, será um problema de definição social, quanto aos valores: “aquilo que vale para ele é sem mais valia para os outros e se torna pueril para os que dominam o mundo das letras”. (Paiva, 1983)

De acordo com o censo escolar, em 2001 a distorção de idade/série era de 39,1%. No Nordeste essa situação é mais dramática, chegando a 57,1%.

Esse problema dá a exata dimensão do grau de ineficiência do sistema educacional do País: os alunos levam, em média, 10,4 anos para completar as oito séries do ensino fundamental. Segundo informações do MEC, este número vem diminuindo a cada ano, sendo que, em 1995, era de 11 anos.

Além de indicar atraso no percurso escolar dos alunos, o que tem sido um dos principais fatores de evasão, a situação de distorção idade-série provoca custos adicionais aos sistemas de ensino, mantendo as crianças por período excessivamente longo no ensino fundamental.

Por outro lado, de acordo com a contagem da população realizada pelo IBGE em julho de 1996, são cerca de 2,7 milhões de crianças de 7 a 14 anos fora da escola, parte das quais nela já esteve e a abandonou. O atraso no percurso escolar, resultante da repetência e da evasão, sinaliza para a necessidade de políticas educacionais destinadas à correção das distorções idade-série. A expressiva presença de jovens com mais de 14 anos no ensino fundamental, demanda a criação de condições próprias para a aprendizagem dessa faixa etária, adequadas à sua maneira de usar o espaço, o tempo, os recursos didáticos e às formas peculiares com que a juventude tem de conviver.

Muitas vezes, porém, os programas especiais voltados para jovens e adultos, não vão além da oferta de um ensino de qualidade inferior ao oferecido no ensino regular, sem ampliar as oportunidades educativas deste grupo ou atender a suas necessidades básicas de aprendizagem. O termo supletivo, cunhado na década de 30 – período em que a reforma educacional passa a dimensionar a relação faixa etária e série – já nasce carregado de um caráter pejorativo, motivado pela idéia de uma noção educativa parcial, concentrada, limitada e limitante. Os conteúdos oscilam entre noções básicas de leitura, escrita e cálculos, a orientações para a

inserção no mercado de trabalho, sem discutir qualidade de vida, igualdade de condições e os mecanismos que os colocaram fora do ensino regular e precocemente no mercado de trabalho. Grande parte dos alunos que chegam à escola de jovens e adultos quer apenas um “diploma” que lhe conceda alguma vantagem no mercado de trabalho. A dificuldade em estudar à noite, após uma longa jornada de trabalho, faz com que inicie e interrompa várias vezes a mesma série. Os cursos não presenciais, por sua vez exigem grande disciplina e inviabilizam os momentos de troca, fundamentais para a aprendizagem.

A LDB, em seu art. 34, § 2º, preconiza a progressiva implantação do ensino em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino, para os alunos do ensino fundamental. À medida que forem sendo implantadas as escolas de tempo integral, mudanças significativas deverão ocorrer quanto à expansão da rede física, atendimento diferenciado da alimentação escolar e disponibilidade de professores, considerando a especificidade de horários.

Por seu turno, o número reduzido de matrículas no ensino médio – apenas cerca de 8.783.737 da população de 15 a 17 anos, que é de 10.702.499 jovens, segundo o Censo 2000, é alarmante. A exclusão do ensino médio deve-se às baixas taxas de conclusão do ensino fundamental, que, por sua vez, estão associadas à baixa qualidade daquele nível de ensino, da qual resultam elevados índices de repetência e evasão.

Entre 1996 e 2002, a expansão neste nível de ensino foi de 53%, com o ingresso de 3 milhões de estudantes. De 2001 a 2002, houve um crescimento de 5%, o que representa um acréscimo de 386 mil matrículas. O ensino médio convive, também, com alta seletividade interna. Se os alunos estão chegando em maior número a esse nível de ensino, os índices de conclusão, nas últimas décadas, sinalizam que há muito a ser feito. No coorte 1970-73, 74% dos que iniciavam o ensino médio conseguiam concluí-lo; no coorte 1977-80, este índice caiu para 50,8%; no de 1991-94, para 43,8%; de 1994 a 2001, houve um crescimento de 102% no número de concluintes.

As metas de expansão da oferta e de melhoria da qualidade do ensino médio devem estar associadas, de forma clara, a diretrizes que levem à correção do fluxo de alunos na escola básica, hoje com índices de distorção idade-série inaceitáveis.

Já quanto ao nível superior, a matrícula nas instituições de educação superior vem apresentando um rápido crescimento nos últimos anos. Apenas em 1998, o número total de matriculados saltou de 1,945 milhão, em 1997, para 2,125 milhões, em 1998. Em 2000, o número de matrículas no ensino superior foi de 2.694.245, segundo dados do Inep. O MEC assinala que houve um crescimento de 62% entre 1994 a 2000, com uma taxa de expansão de 11% ao ano entre 1997 e 2000.

Por fim, as funções docentes em educação básica, em todas as modalidades de ensino, passam de 2 milhões. O número de professores é menor, considerando que o mesmo docente pode estar atuando em mais de um nível e/ou modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento, sendo, nesse caso, contado mais de uma vez. As funções docentes estão assim distribuídas, segundo os dados de (MEC/INEP 2001):

Educação infantil: 248.632

Classes de alfabetização: 41.045

Ensino fundamental: 1.553.181

Ensino médio: 448.569

Educação especial: 42.641

Educação de jovens e adultos: 152.302

1.1. Algumas Estatísticas da Discriminação Racial

Durante um certo período, quando se abordava a questão da discriminação no trabalho, neste país, tanto o Movimento Negro quanto estudiosos e pesquisadores acreditavam que a discriminação manifestava-se na ponta final das relações raciais, isto é, a parcela negra da população defrontava-se com o racismo no momento do ingresso e/ou no curso da relação de trabalho. Posteriormente, com o auxílio de estudos – principalmente estatísticos – sobre o processo educacional brasileiro, notou-se que essa discriminação estava situada na ponta inicial do processo, uma vez que a trajetória de escolaridade era intensamente diferenciada por raça/cor, desde o acesso, passando pela permanência e finalização da trajetória escolar, a qual, por sua vez, era definidora de capacidade competitiva, num mercado de trabalho formal que demandava cada vez mais competências específicas e altamente desenvolvidas.

Perguntas começaram a surgir, direcionadas primeiramente para a permanência no sistema público de ensino, considerado o mais acessível para a população negra, especialmente aquela situada nas grandes metrópoles, já que as taxas de permanência dos vários grupos raciais localizados nas regiões mais pobres apresentam menor distância entre si, comparativamente às regiões mais desenvolvidas. Assim, Fúlvia Rosemberg e Edith Piza destacavam: “Residir no Nordeste ou Sudeste não afeta as oportunidades de ser alfabetizado se o rendimento for superior a dois salários mínimos; ter 10 ou 39 anos também pouco afeta – entre sulinos e nordestinos – as oportunidades de aprender a ler e a escrever, se os níveis de rendimentos forem superiores. Porém, ser pobre nestas regiões afeta, e muito, as oportunidades de letramento. Assim, para todas as faixas etárias, os índices de analfabetismo são piores nas regiões que concentram um maior número de pobres”⁴. A conclusão de que pobreza e raça-cor estão inextricavelmente ligados aos anos de escolaridade e trajetória escolar tem sido a tônica, que por sua vez não permitiria mais isolar raça-cor como variáveis, mas como invariantes a serem pesquisadas em todas as coletas sobre população. Assim, dados recentes do Ipea apontam as discrepâncias entre populações negras e brancas. O presidente do Ipea “[...] abordou a relação entre desenvolvimento, pobreza e questões raciais. Segundo Paes de Barros, a pobreza também está concentrada no Nordeste. Lá estão 63% dos pobres do país e apenas 15% dos ricos”. “Se acabássemos com as diferenças educacionais dessas pessoas, eliminaríamos metade da diferença de renda”⁵, ressaltou. O Ipea calcula que 65% dos brasileiros pobres são negros, contra 20% dos ricos” (*Folha de S.Paulo*, 08/5/2001). Ricardo Henriques declara que “Os efeitos idade raça se combinam de forma a que os oito piores grupos de nossa estratificação correspondem ao conjunto de homens e mulheres pretos ou pardos entre 0 e 14 anos de idade. Em todos esses grupos a pobreza é superior a 60%. No outro extremo, temos um total de 12 grupos, onde a pobreza incide

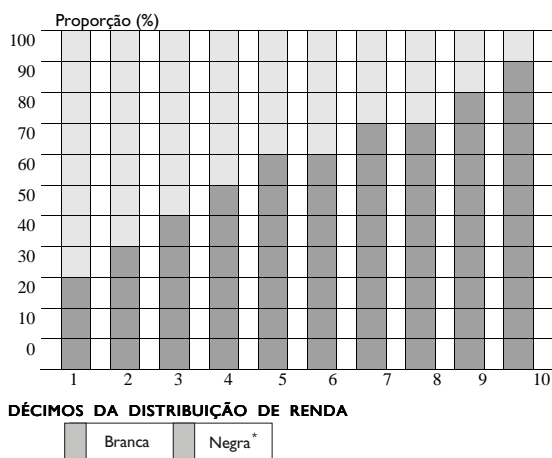
4 Fúlvia Rosemberg & Edith Piza. *A educação nos Censos Brasileiros*. p. 84.

5 Ricardo Paes de Barros; Ricardo Henriques & Rosane Mendonça. *A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil*. p. 26. Lauro Ramos & Maria Lucia Vieira. *Desigualdade de rendimentos no Brasil nas décadas de 80 e 90: evolução e principais determinantes*. p. 11.

entre 8,5% e 25%, sendo que os sete primeiros grupos – os relativamente menos afetados entre os pobres – são todos brancos adultos. A incidência da pobreza extrema [...] respeita a mesma hierarquia entre grupos”⁶.

Gráfico 1

Distribuição da população por décimos da renda, segundo a cor – Brasil: 1999



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1999.

Nota: *A população negra é composta por pardos e pretos.

No Gráfico 1, Henriques demonstra que: “A análise da composição dos extremos de distribuição nos revela não só a inaceitável desigualdade de renda brasileira, mas também sua perversa composição racial”⁷.

O mesmo autor comenta: “o reconhecimento de que a maioria dos negros pertence aos segmentos de menor renda *per capita* e que os negros ricos são menos ricos que os brancos ricos nos permite derivar uma clivagem socioeconômica que pode traduzir-se em dois mundos: um “Brasil branco,

6 Ricardo Henriques. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*, p. 15.

7 Idem, *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*, p. 18.

mais rico e mais desigual, e um “Brasil negro”, mais pobre e mais equânime [...] O Brasil branco é cerca de 2,5 vezes mais rico que o Brasil negro”⁸.

Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, comparando os dados das PNADs de 1976, 1986 e 1998, observam que embora os anos de estudo tenham aumentado para as populações de todas as regiões, isto não se reverteu em benefícios diretos para as populações.

Gráfico 2

Anos de Estudo das Pessoas de 15 Anos ou Mais, segundo Cor, Sexo, Região e Quintos de Renda Familiar *per capita* 1976, 1986 e 1998

	1976	1986	1998
Brasil	3,8	4,5	5,9
Branco	4,5	5,4	6,8
Não-Branco*	2,7	3,9	4,7
Ñ-B/B %	58,9	63,1	69,0
Homens	3,9	4,6	5,8
Mulheres	3,7	4,5	6,0
M/H %	94,9	98,0	103,6
Norte/Centro-Oeste**	4,5	4,8	6,0
Nordeste	2,4	3,1	4,5
Sudeste	4,5	5,2	6,6
Sul	4,0	4,8	6,3
Coefficiente de Variação	0,203	0,150	0,111
1	1,4	2,0	3,3
2	2,1	2,8	4,1
3	2,9	3,8	4,9
4	4,2	5,0	6,4
5	6,8	7,9	9,4
+20/-20	4,8	4,0	2,9

Fonte: Tabulações especiais das PNADs de 1976, 1986 e 1998.

* Não-Branco inclui pessoas de cor preta e parda.

** Somente população urbana da região Norte.

8 Idem, *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*, pp. 19 e 20.

Os autores comentam: “A lenta, mas contínua, expansão educacional das últimas duas décadas elevou o nível de instrução da população e diminuiu a desigualdade educacional entre regiões, grupos de cor, gênero e estratos de renda. O exercício de decomposição dos fatores explicativos da melhoria educacional proposto neste trabalho sugere, como estimativa conservadora, que aproximadamente 60% dessa melhoria é devido à mudança nas condições de vida e à distribuição geográfica das famílias, decorrente da urbanização e da transição demográfica, devendo-se os 40% restantes às melhorias efetivas no desempenho do sistema educacional. Destaca-se, finalmente, que, nestas duas décadas finais do século, a elevação do patamar educacional, junto com a diminuição das desigualdades educacionais, não foram acompanhadas por uma elevação do nível de renda e uma melhoria na sua distribuição”⁹.

Com base nas coletas sobre educação da PNAD-1982 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio), Hasenbalg e Valle Silva concluíram que, quando comparados aos brancos, os pretos e pardos têm probabilidade três vezes maior de continuar sem instrução ou sem completar a primeira série do primeiro grau. Destacam ainda que, entre os grupos de cor (pardos e pretos), o grau de maior desigualdade de oportunidades encontra-se no nível do ensino superior: No Brasil, os brancos, com relação aos pretos, têm 8,5 vezes mais chances de acesso à universidade e relativamente aos pardos a probabilidade é de quase cinco vezes mais. Hasenbalg e Valle e Silva concluem ainda que o Brasil aproxima-se mais da África do Sul do que dos Estados Unidos, no que diz respeito às oportunidades que negros têm de ingressar no ensino superior (Hasenbalg e Silva, 1991: 245).

Fúlvia Rosemberg e colaboradoras¹⁰ realizaram um importante estudo sobre rendimento escolar dos segmentos raciais branco e negro no Estado de São Paulo. Ela conclui que as crianças negras tendem a repetir o ano com uma frequência maior do que as brancas. As autoras destacam, também, que as crianças negras são excluídas mais cedo do sistema escolar, particularmente na passagem da 3ª para a 4ª série do 1º grau. As crianças

9 Nelson do Valle Silva & Carlos A. Hasenbalg. *A tendência das desigualdades educacionais no Brasil*, pp. 7 e 18.

10 Rosemberg, Fúlvia; Pinto, Regina & Negrão, Esmeralda. *A situação educacional de negros (pretos e pardos)*, p. 19.

negras, segundo Rosemberg, apresentam uma trajetória escolar mais acidentada do que as crianças brancas, vivenciando um maior número de afastamentos e retornos para a escola, o que indica uma interação difícil entre o sistema escolar e o alunado negro. Rosemberg e colaboradoras ressaltam que, apesar das dificuldades, o alunado negro esforça-se por permanecer na escola. A autora levanta, ainda, uma importante hipótese sobre as dificuldades do alunado negro, que tende a ser encaminhado ou aceito com mais frequência pelas escolas carentes: segundo Rosemberg, as famílias negras podem estar encaminhando seus filhos para equipamentos sociais freqüentados por negros ou por populações brancas mais pobres, como um mecanismo de defesa contra a discriminação racial. Rosemberg formula, também, a hipótese da segregação espacial dos segmentos raciais, que vem a ser confirmada pelos estudos de Edward Telles¹¹. Telles aponta uma segregação residencial no espaço urbano brasileiro, estando os negros confinados às áreas mais pobres e carentes dos centros urbanos, ainda que legalmente a segregação espacial não exista no Brasil. Note-se que, nestas áreas, os equipamentos educacionais públicos são menos adequados, seja do ponto de vista da conservação dos prédios, seja da qualidade do ensino ministrado¹².

Estudos, anteriores, como os de Luiz C. Barcelos, Nelson do Valle Silva e em outros mais recentes, como o de Nelson do Valle Silva e Carlos A. Hasenbalg¹³, e o de Ricardo Henriques¹⁴, apontam que os índices educacionais para negros e brancos continuam apresentando diferenciais mais do que significativos, especialmente nos níveis de 2º e 3º graus, embora, as diferenças venham-se reduzindo gradativamente para a escola de 1º grau. Em 1992, a escolarização das crianças negras de 7 a 14 anos

11 Edward E. Telles. *Contato racial no Brasil urbano: análise da segregação residencial nos quarenta maiores centros urbanos do Brasil, em 1980*, p. 362.

12 Pierre Bourdieu, em *Contrafogos: tática para enfrentar a invasão neoliberal*, comenta a política habitacional européia pós-liberal. Diz ele: “Penso particularmente na política da habitação. (...) Esta política, em certo sentido, foi bem-sucedida demais. Seu resultado ilustra o que eu dizia há pouco sobre os custos sociais de certas economias. Pois ela é certamente a causa maior da segregação espacial, com isso, dos problemas ditos ‘de subúrbio’”, p. 15.

13 Luiz Cláudio Barcelos. *Educação: um quadro de desigualdades raciais*, pp. 7-23; Nelson do Valle Silva. *Distância social e casamento inter-racial no Brasil*, pp.17-53; Nelson do Valle Silva e Carlos A. Hasenbalg. *Tendências da desigualdade Educacional no Brasil*, s/p.

14 Idem, *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*, p. 30.

era 12% inferior à das crianças brancas. Em 1999, esta distância foi reduzida para 4%, segundo dados do MEC.

Luiz Carlos Barcelos¹⁵, em particular, levantou um quadro de desigualdades, em 1988, que parece persistir, como afirma Ricardo Henriques, entre gerações. Entretanto, mesmo nos níveis de 1º grau, a defasagem entre a média de anos de estudo para pessoas de 25 anos ou mais ainda é bastante expressiva entre negros e brancos. Uma pessoa branca chegava a atingir, em 1999, 6,6 anos de estudo, enquanto uma pessoa negra, no mesmo ano, estaria estacionada em 4,4¹⁶. Essa diferença pode parecer inexpressiva, num universo onde a taxa de analfabetismo para pessoas negras de 15 anos e mais é de 21,0%, enquanto para as pessoas brancas é de 8,3% (PNDA, 1999). Entretanto, os jovens de 25 anos e mais apresentam diferenciais bem mais substantivos.

“De fato, a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos. Apesar de a escolaridade de brancos e negros crescer de forma contínua ao longo do século, a diferença de 2,3 anos de estudo entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos de estudo é a diferença entre os avós desses jovens. Além de elevado, o padrão de discriminação racial, expresso pelo diferencial na escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações”¹⁷.

Aqui, deve-se considerar o significado simbólico e concreto dessa defasagem. Ter terminado o primeiro grau oferece sempre alguma chance a mais no universo do trabalho e da possibilidade de continuidade dos estudos. Entretanto, a ausência expressiva de negros a partir da 7ª série do 1º grau pode ser preditora de determinados lugares sociais e funcionais de baixíssimo rendimento, impossibilitando mobilidade social.

Se os estudos dos dados estatísticos acompanham *pari passu* mudanças ou permanências no processo de exclusão escolar da população

15 Luiz Carlos Barcelos. *op. cit.*, Tabelas 3.1 e 3.2, em anexo, p. seguinte.

16 Ver idem. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*, p. 30.

17 Ricardo Henriques, 20/11/2001, mimeo.

negra, por outro lado, estabelecem um outro fator que não pode ser desconsiderado.

O que se observava nos primeiros estudos era a dimensão econômica desigual, quando as faixas de rendimento da população estivessem abaixo de dois salários mínimos. E era óbvio que a parcela da população com rendas abaixo desta faixa era composta por boa parte do contingente negro da população. Entretanto, se os aspectos econômicos alteravam trajetórias, uma outra pergunta se colocava: para os que se encontravam na mesma faixa de possibilidade de permanência, qual o fator de diferenciação de trajetórias?

Ademais, a incipiente alteração nos dados sobre anos de escolaridade por idade e raça-cor, capturada nas estatísticas mais recentes, conferiu a esta pergunta um maior grau de complexidade: para as crianças negras que conseguiriam acesso e um maior tempo de permanência na escola, que fatores agiriam no sentido de excluí-las da igualdade de oportunidade?

2. POSSÍVEIS OUTROS FATORES MACROSSOCIAIS

A educação de primeiro grau, no Brasil, passou por reformas drásticas no período dos últimos 30 anos. De uma escola elitista e direcionada para a formação da classe média branca, foi rapidamente expandida, a partir da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971; porém esta democratização do acesso ao ensino de primeiro e segundo graus não foi acompanhada de uma preparação do magistério para lidar com classes numericamente grandes e racialmente heterogêneas. Os paradigmas do ensino prosseguiram apoiando-se em valores de classe média branca, independentemente da classe social de professores(as) que ministrariam aulas nesta classe. A insuficiência de equipamentos escolares levou à diminuição da carga horária e das atividades escolares em até três turnos, o que diminuía, em muito, a disponibilidade de professores(as) no atendimento a problemas específicos de aprendizagem. Assim, a “democratização” foi feita nos moldes da quantidade de alunos atendidos e não na qualidade do ensino ministrado.

A formação de professores foi ainda prejudicada pela regionalidade do ensino, previsto em lei, ou seja, cada região desenvolveria suas próprias

modalidades de ensino (especificamente o da Língua Portuguesa), já que diferentes regiões poderiam incluir um vocabulário regional de conhecimento imediato do aluno. A questão não estava em se um aluno do Nordeste nunca tinha visto uma maçã (e, portanto, maçã deveria ser substituída por jaca), mas se o grau de preparo de professores(as) – bastante diferenciado por região – para lidar com as ditas regionalidades estaria à altura das demandas do alunado, se previa a curiosidade infantil e se contemplava a rapidez das informações às quais as crianças brasileiras estavam expostas – em todas as regiões – pela expansão dos meios de comunicação. Outra, era a situação de professoras de comunidades negras, especialmente no Nordeste. Mulheres que atingiam um certo grau de escolaridade – não necessariamente o 2º grau, como previa a lei¹⁸ – voltavam a seus locais de origem para ensinar em classes multisseriadas, tendo de dar conta não apenas de ensinar, mas de preparar a merenda, limpar a escola, a cozinha e preparar material e exercícios para que as crianças, em sua maioria negras, fossem realizando, enquanto elas se ocupavam de outros afazeres ligados ao cotidiano das pequenas escolas rurais¹⁹. O acúmulo de perdas decorrentes do mau planejamento da expansão de acesso ao ensino de 1º grau mereceria, por si só, um estudo bastante aprofundado, pois as maiores taxas de evasão, especialmente do alunado negro, ocorrem no período entre 1980 e 1990, quando as decorrências do processo de democratização já estavam plenamente instaladas²⁰.

Uma outra resposta possível poderia englobar três aspectos mais atuais: 1) processos da chamada educação progressiva, que possibilitariam menores índices de repetência; 2) a facilitação de a educação progressiva proporcionar melhoria efetiva na qualidade do ensino, sem pressupor formação adequada de professores e funcionários diante dos fatores básicos de discriminação; 3) os sistemas de inclusão de crianças com problemas de aprendizagem em classes regulares e a predição sobre os destinos escolares de crianças negras; e 4) como pondera Silva (2001), a

18 Lei nº 5.692, de 11/08/71, p. 11.

19 *Caderno de Pesquisa*. Dossiê Raça Negra e Educação, 1988.

20 Ver Luiz Carlos Barcelos, 1998, e seu trabalho sobre anos de escolaridade e rendimento entre alunos negros e brancos.

educação escolar, por si mesma, não poderia prevenir o racismo e a intolerância, como tratam as legislações sobre este tópico.

No que se refere à educação progressiva, há um acirrado debate sobre seus propósitos e seus efeitos. A organização do sistema educacional em ciclos, como preconizado pela LDB/96 (Lei nº 9.394/96) se fundamenta em alguns pressupostos: o aluno repetente é oneroso para o Estado; a reprovação contribui para a exclusão escolar, uma vez que afeta a auto-imagem do aluno; o ciclo seria a única forma de organização do ensino, capaz de romper a artificialidade da divisão do conhecimento em séries. Alguns autores defendem que “o fator tempo (...) um dos mais influentes componentes do complexo processo de ensino-aprendizagem, fica muito menos rígido e muito mais próximo do ritmo real [natural] de cada criança” (Lüdke, 2000)²¹. A mesma autora pondera, porém, que mudanças bruscas, sem maior aprofundamento e discussão, pode levar a “fracassos totais”: promoção automática, supressão da avaliação, passando o aluno de um professor para o outro, sem que se verifique e faça os necessários ajustes para que haja aprendizagem.

Outra autora é bastante contundente na crítica aos ciclos, rebatendo o conceito de “ciclos naturais” de aprendizagem, questionando o fato de que “aprender não é um processo biológico natural. É, sim, um processo psicossocial no coração de uma experiência cultural. Ele resulta intrinsecamente de uma intervenção pedagógica, formal ou informal, do ambiente onde se inscreve quem aprende. Aprende-se porque outros nos ensinam” (Grossi, 2000)²². Nesta concepção, a reprovação seria fruto de uma inadequada intervenção pedagógica, devendo ser atacada justamente neste aspecto: objetivos educacionais bem definidos e “realizáveis concretamente”; “estratégias didáticas inteligentemente articuladas”; valorização dos vínculos entre os alunos, pela permanência dos grupos; avaliação permanente como forma de “orientar o planejamento do professor”.

Ciclo ou série? O que se tem é um grande descontentamento por parte de pais, educadores e sociedade em geral, a partir da constatação de

21 Menga Lüdke. *Um olhar sociológico sobre a avaliação escolar*, pp. 14-19.

22 Esther Pillar Grossi, *Pálio*, p. 40.

que os jovens têm chegado ao ensino médio sem saber se comunicar por meio da escrita. Os alunos, por sua vez, dizem perder o interesse em ir para a escola, pois o professor nem reprova nem ensina. Não estaria aí mais um mecanismo de “exclusão velada” da população negra?

Analisando o terceiro aspecto por nós apontado, Fúlvia Rosemberg diz que, com o crescimento do número de pré-escolas e o barateamento dos custos com pessoal especializado, a criança negra vem sofrendo um processo de transição da pré-escola para a escola formal de 1º grau, “[...] marcado por um processo de retenção de certos segmentos de alunos: especialmente negros e do sexo masculino. O ensino fundamental [atualmente merecendo uma atenção maior quanto ao preparo de professores] depura-se por meio da educação infantil: retém alunos(as) candidatos(as) ao ‘fracasso’ [...]”]; e continua: “No plano micro, o mesmo padrão de segregação espacial, associado a trajetórias paralelas de educação infantil e de educação geral para crianças maiores (7 a 11 anos) – quando a pré-escola define-se e dirige-se a crianças de 0 a 6 anos – e aos preconceitos social/racial praticados cotidianamente no sistema educacional, permitem entender os ‘guetos’ socioraciais observados. Não encontro outra explicação possível, alega-se a manutenção do ‘pessimismo racial’, que nos acompanha desde o século XIX (a apatia, indolência e imprudência do populacho negro), para entender a retenção tão precoce de crianças negras na educação pré-escolar. Aposta-se, de antemão, que esta criança terá problemas no ensino fundamental.”²³

O que o estudo aponta, como sugestão, é que, no processo de retenção de crianças em idade incompatível com as creches, está subentendido um aspecto que pode ser considerado como altamente transgressor dos valores constitucionais e dos programas sociais de escolarização da população. Ao instituir a inclusão de alunos com deficiências de aprendizagem em classes regulares, a resistência do sistema de ensino geral recai sobre crianças negras, vistas, *a priori*, como “menos dotadas” intelectualmente. Sob este aspecto, o tratamento dado a estas crianças, seja em creches – retidas como subdotadas – ou mantidas à parte e sofrendo a pressão constante de colegas e professores – com

23 Fúlvia Rosemberg, *Educação, Gênero e Raça*, p. 21.

punições e outros comportamentos que têm sido apontados por estudo feito na região de Itararé, São Paulo, por Giovanna Gusmão²⁴ –, o processo de inclusão (mais apropriado seria dizer exclusão velada) de crianças consideradas “com problemas de aprendizagem” não passa nem pelas estratégias de verificação neuropsicopedagógicas, nem pela crítica aos modelos instrucionais adotados. Correm paralelas à discriminação sociorracial e ancora-se em atitudes preconceituosas que levam a práticas discriminatórias que beiram a ilegalidade.

No quarto caso, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva afirma que a educação escolar, por si mesma, não poderia ser um elemento de prevenção contra o racismo e a intolerância, como propõem as normas e leis que se remetem à ela, sem que haja “deliberado empenho em recriar as relações sociais com que vamos construindo nossa identidade e nossa nação [...]”. Embora concordando com os aspectos, de que faz elaborada reflexão, sobre a construção histórico-social das hierarquias em sistemas patriarcais, desejamos ressaltar que as tomadas coletivas de propostas educacionais variadas, visando à comunidade negra, podem sofrer alterações e descontinuidade, sem o amparo legal e normativo de atividades de formação sólida, principalmente da comunidade branca, para consolidar que as relações entre grupos e pessoas tornem-se efetivamente igualitárias, na escola, na educação como um todo e em todos os planos da vida social e comunitária”²⁵.

3. A DISCRIMINAÇÃO NO INTERIOR DA ESCOLA

Se as próprias instâncias governamentais se preocupam atualmente em trabalhar, no interior dos currículos, temas voltados para a superação da discriminação e da exclusão social étnico-raciais, deve-se considerar que estas mesmas instâncias reconhecem a existência da discriminação. Portanto, a resposta para a problemática das relações raciais no espaço escolar poderia ser buscada, especialmente, no interior mesmo das escolas. Porém, poucos foram os estudos que se propuseram a observar as

24 Giovanna Gusmão. *O papel do coordenador pedagógico na política de inclusão de crianças com deficiência de aprendizagem na escola fundamental*. (Dissertação em andamento)

25 Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. *Pode a educação prevenir contra o racismo e a intolerância*, p. 105.

interações e relações entre professor-aluno e aluno-aluno, no interior da escola. Menos ainda, a relação alunos-agentes educativos (diretores, coordenadores, inspetores de aluno, equipe operacional), que muitas vezes é marcada por autoritarismos e visões estereotipadas, que poderiam ser exemplificadas nas falas: “O pessoal da favela só vem na escola para comer”; ou “Não adianta chamar o pai, porque ele só sabe beber!”; ou ainda, “Os alunos negros são os que mais dão trabalho no recreio. Adoram uma bagunça!”

Em um primeiro momento, os estudos voltaram-se para a estereotipia em livros didáticos e paradidáticos, apontadas como responsáveis pelas imagens negativas com as quais alunos negros tinham de conviver e que, portanto, era necessário reconsiderar o livro didático na diversidade racial de seu público-alvo, formulando novas imagens, mais positivas e igualitárias. O peso conferido às imagens de negros em livros didáticos e paradidáticos foi efetivamente tratado como um “caso de polícia”, pelo menos em uma situação, cujos traços emblemáticos ilustram com fidelidade a dimensão e a gravidade deste problema na sociedade brasileira.

3.1. A questão dos PCNs e a exclusão

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), criados pelo MEC em 1998, apesar do seu caráter de “parâmetro” e não-obrigatoriedade, é complementar às orientações curriculares e à LDB/96, quando propõem a abordagem da “Pluralidade Cultural” como um tema transversal, com os objetivos, entre outros, de possibilitar o conhecimento do patrimônio étnico-cultural brasileiro; reconhecer as qualidades da própria cultura, valorizando-a criticamente e enriquecendo a vivência da cidadania; repudiar e denunciar toda e qualquer forma de discriminação baseada em diferenças de raça, etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais. Silveira chama atenção para o fato de predominar nos PCNs, respondendo a uma tendência mundial, um enfoque do “culturalismo acrítico, baseado em considerações essencialistas acerca de valores e práticas supostamente característicos de cada cultura (...) sem perguntar em que medida os conflitos, as lutas e as desigualdades sociais atuam como determinantes, tanto das características que vão assumindo as sociedades como na construção da diversidade cultural”. Assim, os conceitos de diversidade, multiculturalismo e diferença, devem estar articulados com

o conceito de desigualdade social, rompendo com o silêncio e a indiferença às diversidades presentes no espaço escolar, “eficaz mecanismo de produção do fracasso escolar”²⁶.

Se por um lado existe o aparato da legalidade e das intenções, por outro, nos deparamos com as dificuldades e despreparo de educadores para efetivar tais propostas. “Professores alegam não ter recebido qualquer tipo de orientação pedagógica sobre a questão racial no Brasil por ocasião de seu curso de formação profissional”²⁷ e continuam tratando a questão racial e a diversidade humana, como um conteúdo de história e de artes, de caráter efêmero, sem assegurar uma abordagem contínua e transversal.

Os PCNs, apesar de não serem impostos compulsoriamente para as escolas, afirmam, de modo incontestável, a necessidade dos currículos escolares serem “atravessados” por temas da atualidade, que vêm sendo debatidos pela sociedade: ética, cidadania, sexualidade, pluralidade cultural, meio ambiente etc. A expectativa de que os parâmetros iluminem os projetos pedagógicos e os planos de aula, é indiscutivelmente louvável, mas insuficiente, se não for combinada a outros esforços de sensibilização, informação, formação, acesso a pesquisas atualizadas e propostas concretas para o tratamento de tema tão delicado, como o das relações raciais em sala de aula. Na vivência diária das escolas, os PCNs podem oferecer importantes diretrizes político-educacionais para as propostas curriculares a serem formuladas pelas Secretarias de Educação e Unidades Escolares, especialmente se os dirigentes educacionais e educadores não se detiverem a uma leitura superficial e enviesada que “relativiza as diferenças, tratando-as como pluralidade de experiências”²⁸, sem analisar que, no modelo socioeconômico brasileiro, diferença é sinônimo de desigualdade.

Cabe questionar, ainda, por que os aspectos de natureza ética, nos quais se incluem o respeito à diversidade e a superação da exclusão e da discriminação são considerados como “temas transversais” e não como eixos condutores de todas as atividades educacionais. Ao instituir

26 Marly Silveira. *Pluralidade Cultural ou Atualidade do Mito da Democracia Racial?*, pp. 51-66.

27 Vera Moreira Figueira. *O preconceito racial na escola*, pp. 63-72.

28 Marly Silveira. *Pluralidade Cultural ou Atualidade do Mito da Democracia Racial?*, pp. 51-66.

parâmetros curriculares que se pautem por princípios instrucionais, deixando valores e princípios humanos para serem repensados enquanto temas que “atravessariam” as disciplinas, os PCNs possibilitam que as escolas vejam estes temas como “alternativos” e não fundamentais, ou ainda que escolham dentre as “diversidades” aquelas menos conflitivas para incluir em suas propostas pedagógicas.

Assim, nossa proposta, melhor detalhada na Parte II, prevê que os PCNs sejam trabalhados em conexão com a LDB e as orientações curriculares, nos aspectos de valorização da diversidade étnico-cultural e eliminação das desigualdades raciais. Sugerimos que se inverta a ordem de inclusão e prioridade de compreensão dos PCNs, tornando os temas transversais os primeiros orientadores para todas as etapas deles decorrentes: conteúdos disciplinares a serem ministrados; escolhas de livros didáticos focalizando a natureza ética dos textos, bem como a qualidade de informação sobre aspectos de diversidade humana – física, biológica, social e cultural; tratamento dos temas que se apresentem nos livros-textos ou outros suportes didáticos; e, principalmente, uma acurada pré-seleção de todo material que seja produzido pelo Estado, visando a cumprir as metas dos temas que, deixando de ser transversais, seriam eixos de reflexão.

4. A DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO LIVRO DIDÁTICO

Na década de 1990, a Comissão de Religiosos, Seminaristas e Padres Negros do Rio de Janeiro – Brasil formulou um dossiê sobre Discriminação Racial no Livro Didático – Um caso concreto²⁹, o qual focalizou uma cartilha denominada *O sonho de Talita*, da Editora Didática e Científica Ltda., indicada na lista nacional de materiais didáticos elaborada pelo Ministério da Educação. O referido material foi denunciado publicamente por um cidadão negro da cidade paulista de Lins, Sr. Edir Soares, como um dos livros didáticos de teor racista mais agressivo. A Comissão Religiosa assumiu a denúncia e instou a Editora a se explicar.

29 Comissão de Religiosos, Seminaristas e Padres Negros do Rio de Janeiro – Brasil. *Dossiê sobre Discriminação Racial no Livro Didático – Um caso concreto*, p. 2.

Embora se saiba que o livro didático é um importante meio de veiculação de racismo, este ultrapassava tudo que se tinha visto, posteriormente à década de 70, quando, em decorrência do impacto de estudos, pesquisas e gestões políticas do Movimento Negro, ocorreu um processo de dissimulação do preconceito, no livro didático e paradidático, sem que se registrassem alterações substantivas nas ilustrações e textos referentes à diversidade racial.

Reproduzimos abaixo algumas passagens do livro – texto e ilustração, tal como aparecem no aludido Dossiê:

Gráfico 3



O bolo de coco

Vovô fez um bolo.
 O bolo é de coco salado.
 Ele leva ovo.
 O bolo ficou fofo e bombo.
 A garotada comeu o bolo todo.
 Como estava gostoso!
 Divo comeu mais.
 Ele é guloso, guloso!

Diferença entre crianças
 comestoras e não comestoras
 de que um pedaço de bolo



Um passeio de carro

Sábado todas foram a Copacabana.
 Foram no carro da papai.
 Levaram Mauro, Nara, Vera e Divo.
 Beberam Coca-Cola na garrafa.
 Como o mar é bonito!
 E as barracas coloridas!
 Todos eram da cara da Divo.

É que Divo tem de dizer
 nome das demais crianças
 pois para todos têm
 da cara dele?

Note-se que Diva ora é branca, ora é negra. O texto atribui aleatoriamente comportamento das crianças brancas diante de Diva sem que se explicita a razão pela qual Diva é motivo de chacota. Por que todos riem da cara de Diva? Nada ocorreu que possa justificar o riso gratuito. Mas Diva carrega em si os traços de um personagem patético: gulosa, desastrada, imprevidente, desobediente (em outras situações), e, por fim, a “palhaça”. Dagoberto J. Fonseca alerta: [...] a piada na relação entre negros e brancos na sociedade brasileira configura-se como um processo discriminatório e de descontração, projetando-se como discurso de dissimulação, de consolidação e denúncia da exclusão social e do racismo. Neste sentido, ela vai contra o pano de fundo da ideologia da democracia étnico-racial e social, desvelando sua farsa³⁰.

Na década de 1980, Fúlvia Rosemberg realizou uma pesquisa de fundo sobre a imagem estereotipada de negros em livros didáticos e paradidáticos escritos entre as décadas de 30 e 50, utilizando uma amostra de 157 textos. Na análise de conteúdo, a pesquisa considerou não apenas o texto, mas, igualmente, a ilustração. Os resultados da análise apontaram aspectos específicos atribuídos a personagens negras: ignorância, subordinação, desumanização (personagens negros associados a figuras de animais) e, principalmente, indiferenciação. Esta chegava a tal ponto que, num dos textos analisados, duas personagens femininas negras apareciam com nomes diferentes, mas na ilustração eram representadas de forma idêntica³¹. No início da década de 90, Esmeralda V. Negrão percebeu poucos sinais de progresso na representação gráfica de personagens, incluindo, uma vez mais, a desumanização e um caso particular de indiferenciação: num texto paradidático, sobre um menino que vive em uma favela, o menino não aparece. Em seu lugar, a cada página ilustrada vê-se a figura de um tambor de escola de samba³².

No final da década de 1980, Ana Célia da Silva, realiza uma pesquisa intitulada “Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1º grau, nível 1”, identificando estereótipos nos textos e ilustrações de 82 livros de Língua Portuguesa³³.

30 Dagoberto José Fonseca. *A piada: uma forma sutil de exclusão*, p. 8.

31 Fúlvia Rosemberg. *Literatura infantil e Ideologia*, p. 83.

32 Esmeralda V. Negrão. *História e histórias da literatura infantil brasileira*, s/p.

33 Ana Célia da Silva. *A Discriminação do Negro no Livro Didático*, p. 28.

Dentre os estereótipos presentes se destacam: a) negros rejeitados explicitamente: apareciam como “criança negra barrada”, “castigada”, “faminta”, “isolada”, “em último lugar”; b) exercendo atividades subalternas: doméstica, trabalhador braçal, escravo; c) considerado minoria; d) incapaz: burro, ingênuo, desatento, desastrado, inibido; e) sem identidade: sem nome, sem origem e) pobre: maltrapilho, favelado, esmoler; f) estigmatizado em papéis sociais específicos: cantor, jogador de futebol; g) desumanização do negro: associado a objeto, a formíga, a burro, a macaco.

Assim, o que a Comissão Religiosa denunciou era apenas a “ponta do iceberg”, num período em que, imaginava-se, a figura pífia ou subordinada do negro no livro didático já se encontrasse banida dos textos que as editoras, fornecedoras vitalícias do MEC, produziam em escala nacional.

A Comissão manifestou-se junto à editora e consultou um advogado que “elencou cinco possibilidades, não excludentes, de levar a questão pelo caminho jurídico”³⁴. A editora respondeu prontamente aos reclamos da Comissão, mas só retirou os atributos de Diva, mantendo a inconsistência das imagens, quando a Comissão, declarou que iria levar o caso à justiça. Diz o Dossiê: “No dia 08/06/90, recebemos as primeiras cinco cartilhas [re]impresas, o que foi festejado por todos nós como uma grande vitória do povo negro que intensifica sua organização. Em todo o processo, não esqueçamos a importância do papel psicológico exercido pela determinação de usarmos o *caminho jurídico* para colocar fim em mais esta fonte geradora de racismo”³⁵.

Na mesma década, uma análise do Projeto “Salve o Treze de Maio?”³⁶, que propiciou debates nas escolas paulistas sobre a importância do livro didático, foi fundamental para se compreender que a estereotipia no livro didático tinha uma certa importância nas relações intra-escola, mas o que permitiria um uso menos tendencioso deste instrumento didático, era menos o teor de seus textos e material visual e mais a postura do professor diante da discriminação explícita nos livros e, principalmente, na vivência do cotidiano escolar. A maioria dos professores que responderam ao questionário sobre a necessidade de se trabalhar com

34 Comissão de Religiosos, p. 5.

35 Comissão de Religiosos, p. 20.

36 Rachel de Oliveira. *Salve o Treze de Maio: uma experiência de intervenção*.

o livro didático onerava a criança negra e sua condição social e familiar pelo “desencorajamento” diante dos estudos, por um lado; por outro, as professoras declaravam que não sabiam como lidar com a discriminação racial.

Deste ponto de vista, se estudos como os de Fúlvia Rosemberg, Regina Pahim Pinto e Esmeralda V. Negrão³⁷, Pinto³⁸, Negrão³⁹ e Silva⁴⁰ entre outros, serviam de denúncia ao preconceito, não observavam que, na interação entre professor e alunos negros e brancos, o que sustentava a discriminação era um imaginário que preservava os lugares sociais da criança negra; e não conseguia orientar crianças brancas para uma atitude menos discriminatória.

O foco do mais recente trabalho de Silva⁴¹ foi o livro didático. Desta feita, não fez apenas o levantamento dos estereótipos presentes neste instrumento que, sem dúvida, é o material pedagógico mais utilizado pelos educadores; deteve-se, particularmente, em desconstruir os estereótipos atribuídos aos negros nos livros didáticos, tomando como sujeitos de pesquisa professores que, até aquele momento, não haviam identificado tais estereótipos e muito menos inferido sobre a existência de uma ideologia de inferiorização do negro, que contribui para colocá-lo sob rejeição ou suspeita, sendo que o “produto final da invisibilidade e do recalque é a auto-rejeição e a rejeição ao outro assemelhado étnico-racial. É o ódio contra si próprio e contra seu outro assemelhado, um tipo insidioso de autodesvalorização, que resulta em desagregação da identidade étnico-racial e em desmobilização coletiva”⁴².

Podemos concluir que a sistemática negação de uma justa imagem “do outro”, a negação e a visão estereotipada dos negros, é um dos mecanismos mais violentos vividos na escola e é um dos fatores que mais

37 Fúlvia Rosemberg; Regina Pahim Pinto & Esmeralda V. Negrão. *A situação educacional de negros (pretos e pardos)*. 1986 [Relatório de Pesquisa].

38 Regina Pahim Pinto. *A representação do negro em livros didáticos de leitura*. p. 19-23.

39 Esmeralda V. Negrão. *Preconceito e discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis*.p. 52-65.

40 Ana Célia da Silva, *A Discriminação do Negro no Livro Didático*, p.28.

41 Ana Célia da Silva, *Desconstruindo a discriminação do Negro no Livro Didático*, p. 15.

42 Idem, p.19

concorrem para a eliminação da criança negra. Segundo Bordieu⁴³, o sistema escolar, valendo-se da ideologia da “escola libertadora”, concorre eficazmente para a conservação social, uma vez que legitima as desigualdades sociais, tratando a herança cultural e social como dons naturais. As diferenças de êxito são tratadas, freqüentemente, como diferenças de dons e no final “as oportunidades objetivas se encontram transformadas em esperanças ou desesperanças subjetivas (...) Os psicólogos observam que o nível de aspiração dos indivíduos se determina, em grande parte, em referência às probabilidades de atingir o alvo visando: ‘*aquele que vence*’, escreve Lewin, “situa seu próximo um pouco (mais não muito) acima de seu último êxito. Assim, ele eleva regularmente seu nível de aspiração (...) Aquele que malogra, por outro lado, pode ter duas reações diferentes: ele pode situar o seu alvo muito abaixo, freqüentemente aquém de seu êxito passado (...) ou então ele situa seu alvo acima de suas possibilidades”⁴⁴. Cabe, cada vez mais, interrogar-nos sobre a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades.

Boudieu conclui que não há melhor forma de continuar favorecendo os favorecidos e desfavorecendo o desfavorecidos, senão ignorando, “no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão dos conteúdos e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais”.

No interior da questão do livro didático, um outro aspecto se desenvolveu, junto à comunidade negra: o da inclusão da História da África, na expectativa de que conhecer as origens era despertar uma outra dimensão de sujeitos que tinham sido incorporados a uma outra história, sem passado e sem origens. Porém, a complexidade do assunto demandava uma série de questões que se sobrepunham e que, de certo modo, se anulavam na total ignorância da educação ocidental sobre o continente africano.

4.1. Possibilidades e dificuldades da inclusão de conteúdos

Sobre a inclusão da História da África, as demandas eram no sentido de valorizar uma população que, no seu local de origem, era dotada de

43 Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, *Escritos de Educação* (orgs), p. 70.

44 Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, *Escritos de Educação*, *op. cit.*

cultura e valores que foram desmantelados com o processo de escravização, perdendo assim vínculos com seus povos, família, língua, tradições religiosas e aspectos da cultura de cada grupo ou nação. A dizimação da população jovem da África, durante os primeiros anos da captura e escravização incluiu diferentes culturas e etnias que foram formando um amálgama de população negra, sem considerar diferenças inerentes a cada grupo. Instituir uma História da África como um continente único e com uma população com os mesmos traços culturais derivaria em considerar todos os africanos como idênticos, ou seja, sem traçar os limites de suas tradições e contradições. Num texto de grande interesse para pensar o que seria considerar a História da África, do ponto de vista da imensa diversidade de grupos e dos estereótipos que sempre pesaram sobre o continente, V. Y. Mundimbe estabelece a dificuldade de se trabalhar com culturas desconhecidas, com valores atribuídos pelo colonizador a um universo cuja “história” não considerava a equivalência de culturas. Diz o autor: “Considerando seriamente o relativismo cultural de Herkovits, eu sugeriria que a questão real não é aquela da teoria *versus* coleta empírica. É, principalmente, sobre o silêncio e a escolha, *a priori*, da verdade que um dado discurso estabelece. Neste contexto, considero verdade como uma abstração derivativa, como um signo e uma tensão. Unindo e separando objetivos conflitivos de sistemas constituídos sobre as bases de diferentes axiomas e paradigmas, a verdade não é nem idéia pura nem simples objetivo”⁴⁵.

Assim, a característica que embasou a questão de uma disciplina voltada para o ensino da História da África tinha embutida muito mais uma perspectiva antropológica do que pedagógica, embora visasse a retirar, do contexto de uma história puramente nacional e sem “passado”, o contingente da população negra brasileira, assim como a própria História do Brasil se tornaria efetivamente complementada pelos episódios referentes a todos os povos que aqui se instalaram, voluntariamente ou não.

Eliza Larkin Nascimento, ao recuperar a cultura Sankofa, anterior à cultura egípcia, alertava para a desinformação sobre a antigüidade

45 V. Y. Mundimbe. *The Idea of Africa*, p. 39.

africana, na qual vastas nações possuíam cultura escrita e poderiam ter influenciado a própria cultura egípcia. Possibilitava repensar os valores trazidos pelos africanos, por meio não apenas de uma cultura oral (própria de “primitivos”) mas um cabedal de conhecimentos, registrados em um complexo sistema de escrita que vai-se estruturando dos símbolos para signos cada vez mais depurados, até atingir o estágio de um alfabeto⁴⁶. Da mesma forma, a idéia de uma África homogeneizada, de cultura oral, como continente “primitivo” não incorporava o fato de que africanos escravizados vinham de regiões onde predominava a religião muçulmana, letrada e que, ao serem escravizados, no Brasil e em outros países, formam proibidos de falar o árabe e escrever em sua língua materna.

A questão de incluir a História da África foi considerada como uma estratégia de recuperação dos fatos, de superação da visão eurocêntrica dos conteúdos, mas também como elemento de valorização da população, num processo que visava à auto-estima por meio do conhecimento de suas origens.

O projeto, incluído em alguns livros de História do Brasil para o 2º grau, na realidade não altera muito do que se sabe ou ainda do que não se sabe sobre este universo. Torna-se objeto inócuo ou pouco elucidativo, já que privilegia aspectos de regiões de uma África contemporânea, pós-colonização, sem abordar que os processos históricos e as atuais relações étnico/raciais, são conseqüentes de interesses e necessidades econômicas originadas no passado.

5. OS ESTUDOS EMPÍRICOS

A partir do momento em que estudiosos negros vão formando um contingente de pesquisadores, a temática passa a incluir uma outra série de propostas. Destacamos os trabalhos que incluem os depoimentos de vivência da discriminação e a percepção acurada do preconceito.

Ao pesquisar a memória das vivências cotidianas de mulheres negras, na infância, na escola e no trabalho, Maria Aparecida da S. Bento⁴⁷,

46 Eliza Larkin Nascimento. *Educação e identidade afro-decedente*, pp. 115-140.

47 Maria Aparecida da Silva Bento. *Resgatando minha bisavó: discriminação racial nas vozes dos trabalhadores negros*, p. 50.

aponta o impacto do racismo e da discriminação e coloca luzes sobre os adolescentes negros, os quais, muitas vezes, devido a seu comportamento, são vistos, pela escola, como transgressores ou desviantes.

A observação direta, porém, tem sido rara e dificultada pelos processos de impedimento que as escolas geram para que esta observação seja efetivamente realizada, temendo, talvez, que se desvelem os comportamentos discriminatórios que ocorrem entre alunos e entre estes e professores. Vera Moreira Figueira⁴⁸ enfatiza a necessidade de estudos que se construam a partir de uma observação direta, de questionários e de tratamento dos dados de forma a não apenas qualificar, mas, igualmente, quantificar os tipos de respostas de crianças sobre seus modelos de identidade social e a expectativa de trajetórias ocupacionais para grupos de brancos e negros. Ela observa que a maioria das crianças brancas e negras preserva valores morais e sociais atribuídos ao grupo branco.

O primeiro estudo desta natureza deu-se durante a década de 50, realizado por Anieli Guinsberg⁴⁹, como parte do relatório de pesquisa sobre Preconceito Racial em São Paulo, ao observar a dinâmica de internalização do racismo entre crianças brancas e negras de um “parque infantil” (creche), utilizando como objeto intermediador bonecas brancas e negras, e constatando a preferência de ambos os grupos de crianças pelas bonecas brancas. Mais recentemente, a educação pré-escolar tem sido objeto de estudos que apontam aspectos extremamente discriminatórios e estigmatizantes de crianças negras, desde a mais tenra infância.

6. ESTUDOS DE OBSERVAÇÃO DIRETA

Os estudos estatísticos e sobre o livro didático não deixam sombra de dúvida sobre o que se passa no cenário da educação brasileira e seus resultados têm sido de grande valia para as estratégias do Movimento Negro de denunciar e buscar recursos legais para garantir a igualdade de

48 Vera Moreira Figueira. *O preconceito racial na escola*, p. 30.

49 Anieli Guinsberg. *Pesquisa sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de cor*, pp. 322-3.

oportunidades. Porém, os estudos de observação direta, que tratam das interações e relações internas na escola são os que, no sentido tanto da etnografia quanto desta como testemunho das problemáticas vivenciadas por professores e crianças negras e brancas, só recentemente têm surgido como veículo de descrição e análise das interações. São, em sua maioria, estudos pautados em aspectos da Psicologia do *Self* ou de estratégias da Psicologia Clínica, no trabalho de descrever e de propor novas iniciativas para a recuperação da auto-estima e identidade positivas.

Uma vez que mais estudos de observação direta e descrição do campo das relações em sala de aula sejam levadas a efeito, as dinâmicas cotidianas de exclusão virão à luz, o que poderia tornar-se, efetivamente, objeto de procedimentos interdisciplinares, tanto quanto de observação rigorosa de leis que protejam crianças em situação de discriminação e sofrimento mental.

A observação direta, como estratégia metodológica, tem oferecido um cabedal de informações e perspectivas de análise que, ao mesmo tempo, recupera a própria trajetória dos pesquisadores. A subjetividade de algumas observações em nada desmerece os estudos, uma vez que teorias de análise e modelos analíticos bem estruturados suportam a narração e análise das interações observadas, gerando propostas de reversão do quadro de preconceito e discriminação que se observa.

Marilene Leal Paré estabelece uma estratégia de coleta das manifestações e ações do preconceito e da discriminação narradas pelos alunos. “[...] escutas atentas, nas escritas, nas leituras e re-leituras compreensivas das entrevistas sensibilizaram-me à criação de textos literários de cada aluno. Da exploração destes textos foram surgindo dimensões que eu ia agrupando em torno de conteúdos significativos – as Essências?”. No que se refere ao preconceito racial, identificou que a maior incidência se dá: “nas piadas, apelidos, brincadeiras, risos zombeteiros e ofensivos ao ‘ser negro’, na postura implicante de professores com atitudes racistas etc.”⁵⁰

Tomando-se o que a autora intitula de 1ª Essência, temos a macroestrutura do *preconceito social brasileiro*⁵¹. Paralelamente, uma tomada de

50 Marilene Leal Paré. *Auto-Imagem e Auto-Estima na Criança Negra: um Olhar sobre o seu Desempenho Escolar*, p. 100.

51 O que Paré chama de preconceito, parece ser, na realidade, ações discriminatórias (Cf. Doray, 1988) que ocorrem como discurso. Falar, atribuir nomes e qualidades (negativas ou positivas) é uma *ação* que vai-se desdobrar em situações psicológicas ou de internalização do preconceito, ou de tentativas de superar a discriminação.

consciência mobiliza a percepção dos comportamentos que propiciam a discriminação. Paré identificou, também, alguns impactos no indivíduo que sofre a discriminação: vergonha de ser negro(a); medo da rejeição; baixa auto-estima; desgosto às piadas raciais; tristeza por não saber reagir; mágoa pela rejeição; desvalia; utilização de mecanismos ou ações de defesa, tais como: xingar, agredir fisicamente, indiferença aparente, negar a discriminação etc.

Estes são conteúdos latentes originários da discriminação e formam um sistema afetivo auto-atribuído que vai da vergonha de ser negro até a desvalorização de si mesmo. Cabe considerar, porém, o impacto dos comportamentos e percepções, naqueles que discriminam, que, em se tratando de escola, ocupam o mesmo espaço. Poderíamos destacar alguns sentimentos que emergem na criança branca: alta auto-estima e auto-confiança, orgulho de ser branco, prazer de rejeitar os outros etc.

Analisando a percepção do aluno sobre o processo de aprendizagem, Paré identifica em sua composição, entre outros, a omissão do professor nos momentos de agressão discriminatória por outros alunos. No eixo horizontal: a desorganização e agitação com dificuldades para aprender, até a expulsão e suspensão do aluno, numa atitude radical de punição. No eixo vertical as variações propostas por professores sobre formas de estudar (ausência de uma metodologia unificada entre professores, pressuposta para o bom desempenho de alunos num clima de estudos interdisciplinares), até o comportamento do professor diante de atos discriminatórios de colegas. Outros componentes, como as diferentes metodologias de ensino na passagem da 4ª para a 5ª série, podem estabelecer o eixo transversal que vincula diferentes metodologias aos resultados de desempenho do aluno e a rejeição às falhas de aprendizado. A 5ª essência, no modo como a compreendemos, é um retrato sem retoques do que se pode observar da formação de professores, da aplicação de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem – muitas vezes improvisadas – e o despreparo para lidar com as manifestações de racismo, em que a discriminação parece operar como um mediador entre as falhas de formação e quem deve ser onerado por essas falhas.

O que se tem assistido é a responsabilização do indivíduo discriminado pela discriminação sofrida.

Nas duas últimas grandes essências, a autora oferece a possibilidade de se refletir se uma não seria decorrência da outra, isto é, se a capacidade

de revidar a discriminação já não comportaria uma dimensão de negritude, ou se o desenvolvimento da consciência negra não estaria na base desta capacidade de enfrentamento do preconceito e da discriminação. É possível que ambas ocorram simultaneamente, uma, anterior, preparando a integração na seguinte, e a última assegurando uma estabilidade afetivo-emocional-cognitiva independentemente das relações e interações discriminatórias.

A esse propósito, a análise das etapas de formação da negritude, formuladas por Cross Jr.⁵² são elucidativas. Demonstram como sujeitos passam da apatia e da estabilidade no interior da negação do preconceito e da discriminação para comportamentos cada vez mais conscientes, até a superação da racialidade, para um processo de plena humanização. Ou que se estabilizem em alguma fase em que seja possível reconhecer o preconceito e a discriminação e atuar individualmente, por meio de mecanismos de autovalorização, já que todo processo de construção de identidade é dinâmico e está em permanente reconstrução.

As dimensões analisadas por Paré, a partir da escuta e análise do discurso das crianças, estabelecem um ponto de partida extremamente importante para se analisar outros estudos que considerem depoimentos como dado empírico para a análise da experiência e da superação do preconceito pela comunidade negra, na escola.

Um outro estudo que elucidava a realidade da escola brasileira em termos de relações raciais discriminatórias – e que se destaca por comparar comportamentos de alunos negros em dois países (EUA e Brasil) – é o de Jonathan W. Warren⁵³. O estudo se baseia em entrevistas e análise dos depoimentos dos entrevistados, destacando as diferentes formas de enfrentamento do racismo, nos dois países. Inicialmente, o autor critica os estudos americanos baseados num declarado confronto de comportamento entre estudantes brancos e negros. Para Warren, seria um viés inter-relativo de parte dos estudiosos negros, sobre o desempenho escolar de alunos negros, a tese do “fardo de agir como branco”. Segundo essa tese, a identidade dos afro-americanos, construída por oposição ao

52 William Cross Jr. *Shades of Black*, cap. III.

53 Jonathan W. Warren. *O fardo de não ser negro: uma análise comparativa do desempenho escolar de alunos afro-brasileiros e afro-americanos*, pp. 107-120.

dos euro-americanos, estabeleceria a negritude como sagrada e a branquidade como profana. Assim, para os negros americanos do norte, realizar uma trajetória escolar bem-sucedida seria “uma afronta à própria identidade do negro e/ou marcava os que [a] adotam como traidores da comunidade negra” Discordando desta postura, Jonathan Warren critica o método de coleta de análise dos dados em estudos que adotam esta tese (associada à teoria do medo do sucesso) apoiando-se em Joyce King, que sugere ser esta postura mais metafórica e se refere à arrogância de negros letrados ou inteligentes, chamados de “metidos”.

O universo brasileiro que este autor escolheu para analisar é quase inteiramente urbano, situado no sudoeste e inclui alunos e ex-alunos do 2º grau, como também professoras negras. O autor considera nas entrevistas, principalmente, como os sujeitos se sentem em situações onde racismo, escravidão e temas correlatos são invocados. Considera ainda o comportamento agressivo de alunos brancos contra alunos negros. Um ex-aluno recorda: “Sempre que se debatia a escravidão na escola, os alunos me provocavam, jogavam coisas em mim. Muitos de meus colegas eram filhos de fazendeiros. Assim, diziam que eu iria trabalhar para eles, que iam me chicotear. Provocavam-me assim [...]”⁵⁴.

Outros alunos reportaram que colegas brancos não faziam amizade com eles e isto era visto como racismo. Uma professora negra relata que, estando na escola e vendo o comportamento de alunos brancos, especialmente os rapazes, os alunos negros pediram autorização para realizar um debate em classe.

“W – O que foi dito durante o debate?

R – Foi sobre racismo. Aconteceu durante o último tempo de aula. Então não houve muito debate. Mas foi bom. Foi ótimo. Só a diretora falou. Ela disse que “no Brasil é impossível que exista racismo, porque todo mundo tem sangue azul⁵⁵, houve muita miscigenação”. [...] e assim, ninguém pode querer estar por cima. Foi a única coisa, a única parte que me interessou, todo o resto foi xerox de racismo.

54 Ibidem.

55 O uso desta expressão não se refere a ser de origem real. Em algumas regiões do Brasil sugere o contrário, é utilizado como uma ironia para se referir à miscigenação.

W – O debate foi um sucesso?

R – Foi. Esse tipo (de racismo) parou na escola toda. Depois melhorou. Por exemplo, o novo ano estava chegando e todo mundo começou a estudar junto. Conversávamos uns com os outros. Acabou completamente.

W – Havia outras formas de racismo na sua escola ou só aquelas dos seus colegas brancos, burgueses? Por exemplo, seus professores ou o currículo eram racistas?

R – Não! Não. Só os garotos, só os colegas da sala. Mas os professores, o supervisor, o currículo... Não. Não eram não.”

O autor nota que, no livro didático que ela usava, só havia imagens de pessoas negras como empregadas domésticas, jogadores de futebol e escravos. Todas as demais eram brancas, mas a então aluna não identifica estes estereótipos como parte de uma experiência racista.

É possível supor que, para o brasileiro negro, o racismo não lhe apareça como algo que o exclua tão completamente da vida escolar, ou social mais ampla, ou que o proíba de interagir com brancos em qualquer situação. A posição social que ele ocupa não é entendida como parte de sua racialidade, mas de uma *classe social* onde alguns brancos também se incluem. Em certo sentido, as experiências sociais não confirmam o que ele entenderia como “racismo”, no entanto, quando provocado, ele reflete e elabora uma situação de sofrimento e de exclusão, sobre a qual deseja agir e, por vezes, age⁵⁶.

Uma terceira pesquisa, que incluímos aqui, foi desenvolvida na década de 90, por Adélia Luiza Portela⁵⁷ que, tendo como sujeitos alunos e professores de seis escolas de Salvador, passa a investigar “a gênese da repetência escolar a partir do estudo do cotidiano da sala de aula”, incluindo entre os elementos que contribuem para o fracasso escolar: “as condições materiais de vida do aluno, seu modo de viver, suas condições de estudo fora da escola, as relações entre a sua vida e a escola”⁵⁸ e a temática racial.

56 Falamos aqui da maioria da população negra, informada mas não atuante, em termos de militância, no Movimento Negro. Na experiência do militante, a consciência e a identidade racial em desenvolvimento permeiam todas as relações e lhe fornece os dados para interpretar o mundo, social, econômica e culturalmente.

57 Adélia Luiza Portela, Escola pública e multirrepetência: um problema superável? *In Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas*, pp. 85-106.

58 Adélia Luiza Portela, *op. cit.*, p. 90.

Foram feitas observações em sala de aula, aplicados questionários e analisados materiais produzidos por alunos e por professores. Do universo de 120 alunos, da 1ª à 4ª série, as idades variaram, na primeira série, de 7 a 15 anos, e da 3ª à 4ª série, entre 12 e 18 anos; apenas 22,9% nunca tinham repetido e 55,1% já haviam repetido mais de uma vez. Utilizando o critério da autoclassificação, 10,1% se identificaram como brancos, 68% como negros (negro, moreno escuro, moreno claro) e 21,8% como outros. Quanto à distribuição por sexo: 63% são homens e 37% mulheres, confirmando a tendência mundial de que as mulheres têm melhor desempenho escolar que os homens.

Quanto ao impacto da família sobre a vida escolar dos filhos, observou que o apoio familiar para a realização dos deveres de casa, influi reduzindo a média de repetência. Um fator preocupante é que a maioria das famílias de classes populares não tem condições de colaborar na realização dessas atividades, seja porque trabalham o dia todo, seja pelo baixo nível de escolarização. *“A professora acha que eu preciso aprender mais, e minha mãe não fala nada, ela chega muito cansada do trabalho”*.⁵⁹ Portela chama atenção para a necessidade da escola “repensar como vem usando o tempo dedicado à realização das atividades escolares, de maneira a não continuar sendo tão desiguais as oportunidades de aprendizagem entre os alunos que podem receber ajuda da família e aqueles que não podem”.⁶⁰

Quanto à autopercepção dos alunos como estudantes, merece destaque o fato de que a maioria (57%) responsabiliza a si próprio pela repetência. E este sentimento de fracasso pessoal não impede que esse mesmo grupo continue gostando de frequentar a escola. Um número significativo de alunos acha que a professora “não liga para eles, não os percebe, nem os valoriza”. Alguns depoimentos podem ilustrar isso:

– *A professora nunca me disse o que acha de mim, eu me acho uma aluna ruim. Meu pai e minha mãe também não dizem nada, são todos uns mudos*.⁶¹

Portela destaca que o conceito de “aluna ruim” ou “mau aluno” raramente, na fala dos alunos, está relacionado à aprendizagem; estes dizem respeito a comportamentos definidos e valorizados pela professora.

59 Adélia Luiza Portela, *op. cit.*, p. 104.

60 Adélia Luiza Portela, *op. cit.*, p. 98.

61 Adélia Luiza Portela, *op. cit.*, p. 100.

– “*Eu sou bom aluno, porque não abuso muito, faço as coisas que a pró [professora] pede, fico quieto e não jogo papel no chão.*”

– “*Não sou boa aluna porque converso muito com meus colegas.*”⁶²

Desta forma, ainda que o desejo seja o de brincar, conversar, festejar quando se aprende algo novo, a criança vai aprendendo que o “silenciar” é virtude do “bom aluno” e, assim, vão negando-se a si mesmas e quando não conseguem, acreditam-se incapazes, incompetentes para o estudo. E a “bagunça”, “a indisciplina”, tão presentes nas salas de aula, vão produzindo fracassos, pois o professor – que foi preparado para trabalhar com o “aluno ideal” do padrão de classe média branca – não sabe trabalhar e “não quer” este “aluno real”.

A autora conclui, “que a multirrepetência é um fenômeno multideterminado por fatores intra e extra-escolares [porém] é na sala de aula que ela é gerada (...). Sendo assim, reconhece-se que, se as condições de vida dos alunos têm um peso importante no seu processo de escolarização, elas não são totalmente determinantes deste processo (...) torna-se, portanto, necessário mudar a escola, palco onde [as desigualdades] podem ser acentuadas e perpetuadas ou palco onde [essas desigualdades] podem ser trabalhadas como pontos de partida para se alcançar um ensino de boa qualidade”⁶³.

6.1. O Silêncio como discurso

Outros estudos consideram a questão do silêncio escolar sobre o assunto, como uma forma de manutenção das diferenças. Entretanto, este silêncio não é em si mesmo uma ausência de discurso, mas um discurso em que o não dito ganha significados ambíguos ou se estabelece em relação apenas a uma das partes da relação racial. Paré⁶⁴ já comentava que, em muitos dos depoimentos de crianças, a família seria um núcleo de silêncio, ou, em última análise, de omissão, em termos de não oferecer o suporte necessário para a vivência da discriminação. Também Barcelos⁶⁵, em certa

62 Adélia Luiza Portela, *op. cit.*, p. 101

63 Adélia Luiza Portela, *op. cit.*, p. 106

64 Marilene Leal Paré, *op. cit.*, p. 32.

65 Luiz Carlos Barcelos, e seu trabalho sobre anos de escolaridade e rendimento entre alunos negros e brancos, pp. 7-16.

medida onerava a família pela ausência de estímulo ao estudo e por não preparar a criança para a discriminação inevitável.

As implicações entre família e escola surgem nos estudos e pesquisas que consideram a socialização da criança como um momento que ocorre primeiramente na família e passa a ser expandida pela escola. Entretanto, deve-se considerar que a socialização oferecida pela família geralmente tende a preservar a criança do universo extraluar e que a socialização na escola se refere à aquisição de um tipo de conhecimento que a família só poderia oferecer em certa medida. Não por acaso os dados estatísticos analisados em estudos comparativos de rendimento entre estudantes negros e brancos consideram a variável *escolaridade da mãe* como um possível preditor do rendimento e trajetória escolar dos filhos. A figura materna é constantemente invocada na constituição da família negra e considerada como responsável pela educação dos filhos. A figura paterna, por sua vez, não aparece, senão se considerarmos o termo *família* como “família nuclear” – composta de pai, mãe e filhos. Parece-nos que a ênfase na figura materna pressupõe a constituição da família negra em termos de família anômica – por uma suposta recorrência da ausência paterna –, como a viram muitos estudiosos americanos das décadas de 30 a 60, e como a viu também Florestan Fernandes, no contexto brasileiro.

Estando, porém, no espaço escolar, as crianças podem se deparar com situações de discriminação na qual o silêncio parte diretamente das professoras. Este silêncio não é especificamente o não-discurso, mas um discurso que ora minimiza a ação da criança branca, ora tenta diminuir o impacto sobre a criança negra e, em muitos casos, não confirma, nem desconfirma a discriminação que o outro percebe e sofre, mas o expande para outras dimensões: classe social, deficiência física, doenças contagiosas⁶⁶. Isabel Aparecida dos Santos⁶⁷ promoveu seminários e *workshops* em treinamentos feitos com professoras durante programa desenvolvido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, em 1997, junto às Delegacias Estaduais de Educação, nos quais se observaram dificuldades para alcançar um

66 Isabel Aparecida dos Santos, *A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos*, p. 104.

67 *ibidem*

comportamento menos passivo ou menos preditivo das professoras sobre alunos negros. Para Santos, muitos educadores(as) têm baixas expectativas diante de crianças negras, e se assustam diante da possibilidade de suas salas serem majoritariamente compostas por alunos negros, “como pode ser ilustrado pela fala de uma professora, que revelou ter ficado assustada quando chegou numa escola nova e encontrou uma sala ‘cheia de meninos... e tudo assim... escuros... negros’ (diz baixinho e com constrangimento). Diz que ficou preocupada, imaginando que o trabalho não daria certo; que seria uma classe de indisciplinados. A surpresa, segundo ela, foi a classe ter-se revelado ótima, de excelentes alunos... educados e estudiosos”⁶⁸; professores(as) atribuem o problema da discriminação à família e às próprias crianças – elas não lutariam para conquistar melhores espaços sociais ou se acomodariam à exclusão; racismo e preconceito não são apenas contra negros, mas também contra mulheres, portadores de HIV, pobres, obesos, desvalidos em geral.

A conclusão a que se chega em atividades dessa natureza é que a discriminação é vista como uma questão dos discriminados (ao gênero “coisa de negros” ou “eles que são negros que se entendam” – invertendo o ditado popular que se aplica a brancos), excluindo, portanto, a responsabilidade da escola de promover igualdade de oportunidades e tratamento, ao invés de manter o que as representações sociais e re-representações culturais determinam como “lugares de negros” e “lugares de brancos”.

Sobre o comportamento de professores(as) em sala de aula, é comum o silêncio diante de atos discriminatórios de crianças brancas contra negras, ou o desvio da questão, apoiando a criança negra, mas não alertando a branca para a ação discriminatória cometida.

Em outra atividade com professores(as), Ana Lúcia Silva Souza⁶⁹ descreve algumas das respostas possíveis de educadores(as), face aos reclamos de crianças negras envolvendo comportamento discriminatório de seus colegas:

68 *ibidem*.

69 Ana Lúcia Silva Souza. *Negritude, letramento e uso social da oralidade*, p. 83.

“Professor, o fulano me xingou de negro!”

O professor, olhando para o aluno, responde:

– [...] (*sinal de silêncio*)

– *Pare de chorar, não ligue, ele é bobo!* [a criança que praticou a ofensa].

– *Não dê importância para isso, somos todos iguais!*

– *Diga que o sangue de todos é da mesma cor!*

– *Esqueça isso, Deus criou todos; nós somos irmãos!*

– *Deixe de besteira e volte para o seu lugar!*

– *Xingue ele também!*

– *Conte-me um pouco mais sobre isso”.*

Note-se que, em nenhuma das respostas, a professora se dirige ao aluno branco. Devendo o aluno negro ser estimulado a pensar na sua igualdade ou a praticar a indiferença. Mas, e o aluno branco? O que ocorre com ele? “Ele é bobo”; “ele é irmão” – só que parece não reconhecer a irmandade; o menino negro que “deixe de besteira”; é ele quem deve esquecer. O outro, o ofensor, não foi alertado sobre a ofensa cometida. Vai-se educando a criança negra a “suportar” o racismo e a discriminação, como se fossem realidades imutáveis, com as quais se deva aprender a conviver.

Em poucas situações se pode observar um discurso da professora dirigido ao discriminador. Quando as professoras declararam não saber lidar com questões raciais na escola, segundo Oliveira⁷⁰, elas não estavam se omitindo conscientemente. Elas realmente não sabem! Prevalece, no universo escolar, um estatuto de branquitude⁷¹, no qual a vítima precisa ser “alertada”, mas ao vitimizador não se tem o que dizer, simplesmente porque este permanece no mesmo território de branquitude, no qual

70 Rachel de Oliveira, *op. cit.*, p. 101.

71 Conf. Piza, (2000). A branquitude é a construção social de uma racialidade branca, fundada na neutralidade racial, no sentimento consciente ou não de superioridade. Segundo Frankenberg (1995) a branquitude é experimentada em sua cotidianidade como algo vago, impreciso, não-nomeado ou territorializado pelo sujeito branco, mas que lhe confere privilégios e situações prazerosas. Nenhum branco é chamado a se ver em situação de raça, apenas nas de classe, e, às vezes, na de gênero e classe. Para Frankenberg (1995), a branquitude pode ser definida por meio de três aspectos básicos:

1) uma situação de vantagem estrutural de privilégios raciais;

2) uma posição ou lugar do qual as pessoas brancas se observam, aos outros e à sociedade;

3) refere-se a um conjunto de práticas culturais que são freqüentemente não-demarcadas e não-nomeadas.

atitudes e comportamentos discriminatórios são parte de um cotidiano e de um “território racial” idêntico. Sair deste território seria dismantelar a própria noção de identidade. Logo, é a identidade do outro que deve mudar. Por outro lado, Nilma Lino Gomes⁷², ao entrevistar professoras negras, constata dois aspectos no processo de inserção desta professora nos quadros da escola pública: 1) a de professoras(es) como profissionais em escolas públicas de periferia – o que equivale a baixo nível de ensino; 2) professora negra em sala de aula nem sempre corresponde às expectativas despertadas na criança negra.

Gomes relata que a presença de uma professora negra desperta nas crianças de mesma raça-cor o desejo de uma certa cumplicidade, de uma acolhida mais positiva. Entretanto, em suas observações, nem sempre isto ocorreu.

Padrões de raça-classe, nos quais professores(as) são formados, não os habilitam, independentemente da própria vivência do racismo e da discriminação, a desempenhar o papel acolhedor que se esperaria. Trata-se menos de empatia e mais de um conjunto de posturas profissionais adquiridas, o qual assegura também uma certa “objetividade” e distanciamento, no processo ensino-aprendizagem.

Eliane Cavalleiro propõe um quadro de posturas do educador para uma educação não-racista:

“CARACTERÍSTICAS DE UMA EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca, permanentemente, uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negras e brancas, sejam respeitadas.

72 Nilma Lino Gomes. *Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade*, p. 71.

4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos os alunos.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados”⁷³.

Estas posturas, entretanto, necessitariam de um treinamento e de um tratamento da questão da diversidade, tanto quanto desta diversidade existente em todas as dimensões dos grupos de raça-cor e classe, especialmente os grupos de classe média branca que formam o grande contingente de professores(as), estruturados sobre o paradigma da hierarquia de raça-classe, mesmo quando o educador vem de classe social mais baixa; isto é, a formação do magistério de primeiro grau dá-se pelos modelos de raça-classe hegemônicos, ou que busca se assemelhar ao hegemônico.

Se o silêncio (enquanto discurso vazio – não dialógico, não expressivo de relações) escolar sobre o racismo e a discriminação provoca na criança negra frustrações e sofrimentos de toda ordem (da agressão verbal, à agressão física e do não reconhecimento da diversidade como aspecto da igualdade), este silêncio, por vezes, é relativizado por um outro discurso: o de que a família negra seria responsável por preparar a criança para a vivência da discriminação.

Cavalleiro argumenta a este respeito que, como espaço de socialização, a escola pode ser um local de reforço dos valores familiares ou de conflito entre estes e os que a escola desenvolve, contribuindo para a formação de uma identidade cívica, entre os “sins” e os “nãos” das experiências familiares e escolares.

73 Eliane Cavalleiro. *Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor*, p. 158.

“[...] nem sempre os conhecimentos valorizados pelo grupo familiar são os mesmos valorizados e reconhecidos pela escola e vice-versa. Logo, os valores, as normas e as crenças inculcadas na criança podem diferir nas instituições educativas. O mesmo equivale para atitudes e comportamentos que também podem ser vistos e analisados de diferentes formas. O que para a escola pode representar um problema ou um momento de conflito, no interior do grupo familiar pode representar, apenas, parte do modo habitual da vida do grupo. Problemas não encontrados pela criança no grupo familiar poderão ser encontrados no cotidiano escolar. Conseqüentemente, a ausência de relação entre a família e a escola impossibilita, a ambas as partes, a realização de um processo de socialização que propicie um desenvolvimento sadio. Coloca em jogo não só o mundo a ser interiorizado pela criança, mas, principalmente, o seu lugar nesse mundo, o lugar de seu grupo social e, sobretudo, a sua própria existência”⁷⁴.

Se o silêncio no lar parece colaborar com o silêncio escolar, este, certamente, está mais acentuado no espaço da família branca, do que, aparentemente, no da família negra. Embora muitos depoimentos se reportem ao fato de que a discriminação não é objeto de conversas nas famílias negras, ou se as famílias reforçam o sentimento de inferioridade, sugerindo amizades e casamentos com brancos, é igualmente verdade que o que é silenciado sobre a discriminação transforma-se em proibições para proteção da criança e do jovem contra estereótipos atribuídos ao negro.

Bento narra tanto o silêncio, quanto o discurso proibitivo. Em determinada passagem, um dos depoentes declara que nunca pôde jogar futebol, na infância, ou participar de festas e tocar instrumentos ou cantar, para que não fosse visto como “negro vagabundo”. De certo modo, a internalização da estereotipia, da qual tanto se fala, parece ser menos intensa, já que, ao reconhecer a possibilidade do estereótipo, a família impede o comportamento que daria ensejo à confirmação do preconceito e a exposição à discriminação⁷⁵.

Quanto ao silêncio branco, este sim envolve aspectos mais sutis e muito mais eficientes. Edith Piza observa que nada se declara expressamente sobre com quem crianças e jovens brancos não devam conviver; e ao não

74 Eliane Cavleiro. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, p. 18.

75 Maria Aparecida da Silva BENTO, *op. cit.*, p. 40.

se confirmar, nem se desconfirmar, relega-se o outro ao lugar da indiferença moral. Uma mulher branca, adulta, narra uma forma especial de silêncio familiar entre brancos, sobre a relação com colegas negras⁷⁶:

“P. Você não era proibida de ter colegas negras?

R. *Não. Proibida não. Eu era proibida de andar com muita gente branca, porque tudo depende se a menina estava namorando antes da ocasião, se estava namorando mais chegado, ou era dessas, como dizia minha mãe, gentinha, daí eu era proibida.*

P. Por *status* moral e de dinheiro...

R. *Não era nem por dinheiro, era moral. Porque de dinheiro, a gente também não tinha dinheiro*”⁷⁷.

Considerando que aspectos morais são atribuições racistas ao outro “diferente”, e que são estes aspectos que congregam a possibilidade de discriminações de toda ordem, a lacuna moral que se institui entre a educação e a socialização dada a brancos sobre os “outros”, e a que se postula e se assegura legalmente como direito humano do outro, está constantemente em descompasso com o discurso e a prática. Os valores familiares das crianças negras não são levados em consideração, a postura branca do que seja apropriado ou impróprio no espaço escolar antecipa comportamentos do professor e dos alunos em relação à criança negra e surgem, então, os conflitos de uma identidade em formação, em que duas possibilidades podem ser adotadas: o aluno se torna o insubordinado que se espera dele; o aluno se torna apático e desinteressado. Em ambos os casos, o conflito gera exclusão.

Desde a eclosão do Movimento Negro no Brasil, foram muitas as propostas voltadas para esta problemática, quer sejam as que visavam a identificar os problemas de integração da criança negra no espaço escolar, quer as que visavam à inclusão da comunidade na sociedade ampla, de forma mais justa e menos discriminatória.

A identificação dos aspectos de integração, num primeiro momento, dizia respeito à identidade racial e sua formação, no interior da

76 Edith Piza. *Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu*, p. 117.

77 Grifo nosso. Propostas de tratamento e interação para relações raciais na escola e na sociedade.

discriminação. Assim, estudos clássicos como a obra “*Tornar-se Negro*”⁷⁸, explicitavam a profundidade de um processo doloroso e devastador da identidade individual e coletiva da comunidade negra, especialmente durante a adolescência e a juventude.

A partir de estudos desta natureza, o Movimento Negro trabalhou durante um certo período com a identidade racial de jovens negros, apontando caminhos de auto-afirmação, de valores culturais e sociais da comunidade, passando, então, às atividades de reforço dessa identidade, com propostas políticas de reivindicação de direitos em todos os âmbitos, sendo que a educação tornou-se prioridade, tanto na identificação das defasagens e das diferenças, quanto no tratamento da criança negra no espaço escolar.

Explorados estes estudos, porém, novas perspectivas se abrem para a efetiva manutenção dos objetivos educacionais e instrucionais que se supõem serem atualmente os mais evidentemente necessários para as transformações que se iniciam.

No momento mesmo em que escrevemos esta reflexão, um imenso e descontraído debate ocorre na sociedade brasileira sobre o sistema de cotas nas universidades federais para estudantes negros. O Ministério da Educação discorda da reserva de vagas, em conflito com a Secretaria de Direitos Humanos do Ministério da Justiça. Suas alegações parecem vir do senso comum que vigora em Estados liberais contemporâneos, segundo o qual ao evidenciar esforços pessoais, pode-se vencer qualquer barreira. Segundo esta visão, o baixo índice de negros nas universidades, deve-se: a) ao passado escravo dos negros, que teria deixado marcas de atraso, subserviência, pobreza, entre outras, apenas nos ex-escravos, pois os brancos não teriam, por sua vez, herdado nada da sua posição de escravizador. Rachel de Oliveira⁷⁹, analisando redações sobre a situação do negro no Brasil, elaboradas por alunos de um dos cursos pré-vestibular de São Paulo, em 1999, conclui que “na percepção daqueles alunos (...) em relação à condição do negro não existe presente ou futuro. O que prevalece é sempre o passado, impossibilitando-os de perceber que os mecanismos de discriminação são recriados cotidianamente; b) às “desigualdades de dons” ou de mérito. De acordo com Bordieu a escola

78 Neusa Santos Souza. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*, p. 30.

79 Rachel de Oliveira, *Despreparo: um argumento que impede o acesso dos jovens negros à universidade*, pp. 148-161.

se esconde numa “pseudoneutralidade”, num silêncio que “sanciona e consagra as desigualdades reais”, transforma-as em “desigualdades de direito”, favorecendo que a elite se justifique, por ser o que é, pela “ideologia do dom”, ao mesmo passo que persuade os jovens negros das classes populares a perceberem-se como “naturalmente inaptos”. As exceções, o sucesso de alguns indivíduos negros, que escapam ao destino coletivo predito, “dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou”⁸⁰. No debate sobre cotas, não raramente são utilizados os argumentos de que os próprios negros não querem entrar na universidade, “com um jeitinho”, pelo caminho “mais fácil”, por uma via “ilegítima”, para não serem prejudicados no momento de conseguir um emprego; c) ao fato de a população negra ser acomodada e estar despreparada para enfrentar desafios intelectuais. Cabe considerar que o despreparo de uma maioria de negros se deve, também, à falta de oportunidades educacionais de qualidade, que começa na educação infantil e se estende até o ensino médio. Ademais, os(as) jovens negros(as) acostumados que estão em superar as adversidades econômicas, políticas, culturais e emocionais da vida, estão “intelectual e emocionalmente muito mais preparados para ingressar na universidade e desenvolver quaisquer atividades (...) quem está despreparada, na verdade, é a Escola. É necessário que ela deixe de ser um obstáculo a mais e prepare-se para superar os preconceitos e conviver com a diversidade humana”⁸¹.

Outros discursos de especialistas em educação apontam, após décadas de silêncio quanto à falta de qualidade do sistema público de ensino, que a solução é investir na educação básica e não no acesso às universidades para os negros. Ainda que a escola pública começasse a ser transformada a partir de amanhã cedo, superando “os fracassos”, potencializando os acertos, rompendo o silêncio sobre as desigualdades... Quantas décadas nós teremos de esperar até que os alunos, ingressantes na educação infantil de hoje, cheguem à universidade e subvertam estas desigualdades raciais?

80 Maria Alice Nogueira, Afrânio Catani, *Escritos de Educação*, p. 70.

81 Rachel de Oliveira, *Despreparo: um argumento que impede o acesso dos jovens negros à universidade*, p. 148.

PARTE II

1. EDUCAÇÃO E RACISMO NO SISTEMA JURÍDICO BRASILEIRO

O tema da educação pluriétnica ou da educação para a igualdade racial mereceu relevo especial na Constituição de 05 de outubro de 1988. Refletindo antigas reivindicações das entidades do Movimento Negro, aquele texto constitucional estabeleceu – ao menos formalmente – uma revolucionária configuração para a escola, no sentido não apenas de assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência dos vários grupos étnicos no espaço escolar, mas também em termos de redefinir o tratamento dispensado pelo sistema de ensino à pluralidade racial que caracteriza a sociedade brasileira.

Antes de adentrarmos ao tema objeto de interesse mais imediato, vale a pena uma breve descrição da normativa constitucional e infraconstitucional referente ao direito à educação.

Segundo norma do art. 23, da Constituição Federal, “é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” (inciso V).

Disciplinando esta regra de colaboração entre as entidades federativas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) emprega a locução *sistemas de ensino*, compreendendo os sistemas de ensino de âmbito federal, estaduais e municipais.

No que se refere aos níveis de ensino, a mesma LDB procede a seguinte demarcação:

- educação infantil, que contempla as crianças de 0 a 6 anos, atendidas em creches e pré-escolas;
- educação básica, compreendendo os níveis fundamental (antigos primário e ginásial), de caráter obrigatório e gratuito, com duração mínima de oito anos, e médio (antigo colegial), com um ciclo de três anos;

- educação de jovens e adultos, destinada aos jovens e adultos privados do acesso ao ensino na idade regular;
- educação profissional;
- educação superior;
- educação especial.

Dicção do art. 205, da Lei Maior, consigna que “a educação é direito de todos e dever do Estado”.

Vejamos, ainda, três outros importantes preceitos constitucionais pertinentes.

“Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;”

“Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.”

“Art. 242. § 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.”

Preleciona José Afonso da Silva que “A educação, como processo de reconstrução da experiência é um atributo da pessoa humana e, por isso, tem que ser comum a todos. É essa a concepção que a Constituição agasalha nos arts. 205 a 214, quando declara que ela é um direito de todos e um dever do Estado. Tal concepção importa, como já assinalamos, em elevar a educação à categoria de serviço público essencial que ao Poder Público impedem possibilitar a todos(...)”⁸².

Na qualidade de serviço público, de natureza essencial, a prestação de ensino pode ser oferecida diretamente pelo Estado ou por intermédio de terceiros, tal como previsto no texto constitucional:

82 José Afonso da Silva. *Curso de Direito Constitucional Positivo*, p. 712.

“Art. 209. O Ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I – cumprimento das normas gerais da educação nacional;
- II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.”

A autorização, que se distingue da concessão e permissão de serviço público, mesmo não estando expressamente regulada na Lei Federal das Concessões e Permissões (Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995), é ato administrativo discricionário, mediante o qual a Administração Pública outorga a terceiros, por meio de decreto ou portaria, o direito de explorar serviço público.

Terceiros, denominados autorizatários, poderão ser pessoas jurídicas, no caso específico, estabelecimentos de ensino que, mediante uma remuneração, têm sob sua direção pessoas para serem educadas e receber instrução. Assim, os autorizatários são as pessoas jurídicas de direito privado, prestadoras de serviços públicos.

Ao estabelecimento de ensino, quer se trate de natureza pública, ou particular, cumpre velar pela integridade física, mental, psicológica, psíquica e moral da criança e do adolescente, respondendo objetivamente pelos danos causados às crianças e adolescentes que estejam sob sua guarda.

Vejamos o enunciado constitucional referente à matéria: “Art. 37, § 6º. As pessoas jurídicas de direito público e as de direito privado prestadoras de serviços públicos, responderão pelos danos que seus agentes, nessa qualidade, causarem a terceiros, assegurado o direito de regresso contra o responsável nos casos de dolo ou culpa.”

Interpretando este dispositivo constitucional, entendeu o Supremo Tribunal Federal que “A obrigação governamental de preservar a intangibilidade dos alunos, enquanto estes se encontrarem no recinto do estabelecimento escolar, constitui encargo indissociável do dever que incumbe ao Estado de dispensar proteção efetiva a todos os estudantes que se acharem sob a guarda imediata do Poder Público nos estabelecimentos oficiais de ensino. Descumprida essa obrigação, e vulnerada a integridade corporal do aluno, emerge a responsabilidade civil do Poder Público pelos danos causados a quem, no momento do fato lesivo, se achava sob guarda, vigilância e proteção das autoridades e dos funcionários escolares” (STF – Recurso Especial nº 109.615-2/RJ – DJU de 02/08/96, p. 25.785).

Ainda no nível das normas constitucionais, observa-se um leque de preceitos destinados à sanção da discriminação racial *lato sensu*.

Assim é que o Preâmbulo da Constituição Federal consigna o repúdio ao preconceito⁸³; o art. 3º, IV, proíbe o preconceito e qualquer outra forma de discriminação (de onde se poderia inferir que preconceito seria espécie do gênero discriminação); o art. 4º, VIII, assinala a repulsa ao racismo no âmbito das relações internacionais; o art. 5º, XLI, prescreve que a lei punirá qualquer forma de discriminação atentatória dos direitos e garantias fundamentais; o mesmo art. 5º, XLII, criminaliza a prática do racismo; o art. 7º, XXX, proíbe diferença de salários e de critério de admissão por motivo de cor, dentre outras motivações, e, finalmente, o art. 227, que atribui ao Estado o dever de colocar a criança a salvo de toda forma de discriminação e repudia o preconceito contra portadores de deficiência.

Os tratados internacionais

Segundo norma do art. 5º, § 2º, “Os direitos e garantias expressos nesta Constituição, não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte”.

A garantia da vigência dos tratados internacionais também foi textualmente prestigiada na Constituição, de modo que a força normativa dos direitos neles elencados está prevista em duas importantes regras processuais constitucionais.

Note-se, ainda, que o dispositivo do art. 109, inciso III, da Lei Fundamental, atribui à Justiça Federal a competência para processar e julgar “as causas fundadas em tratado ou contrato da União com Estado estrangeiro ou organismo internacional”.

83 Trata-se de uma evidente impropriedade semântica, uma vez que o preconceito, uma categoria psicológica, designa elementos volitivos e/ou afetivos situados na esfera da liberdade interior do indivíduo, no terreno da subjetividade, da liberdade de opinião e de pensamento, sendo insuscetível, portanto, de regramento jurídico – ao menos no Estado Democrático de Direito. Com base neste entendimento arriscamos afirmar que ao empregar o termo preconceito, a *voluntas legislatoris*, a vontade do legislador pretendeu significar discriminação, esta sim, uma conduta passível de sanção estatal.

Já na seara infraconstitucional, a inércia ou a omissão do Presidente da República, em face das providências necessárias à execução e ao cumprimento dos tratados internacionais, configura crime de responsabilidade, sujeitando-o ao *Impeachment*, conforme disposto no art. 8º, item 8, da Lei nº 1.079/50.

De outra parte, do ângulo procedimental, a inclusão do tratado internacional ao direito interno resulta da confluência de dois atos prescritos no texto constitucional: a aprovação, pelo Congresso Nacional, por meio de Decreto Legislativo (CF, art. 49, I), e a ratificação pelo Presidente da República (art. 84, VIII), seguida do depósito do instrumento de ratificação, junto ao órgão que o deliberou.

Segundo Flávia Piovesan, “Consagra-se, assim, a colaboração entre Executivo e Legislativo na conclusão dos tratados internacionais, que não se aperfeiçoa enquanto a vontade do Poder Executivo, manifestada pelo Presidente da República, não se somar à vontade do Congresso Nacional”⁸⁴.

Invocando o princípio da máxima efetividade da norma constitucional e ancorada em prestigiosa doutrina, Piovesan adverte para a necessária distinção entre tratados de direitos humanos e tratados de natureza diversa daqueles, concluindo que a Constituição conferiu aos primeiros o *status* de norma constitucional: “A Constituição de 88 recepciona os direitos enunciados em tratados internacionais de que o Brasil é parte, conferindo-lhes natureza de norma constitucional. Isto é, os direitos constantes nos tratados internacionais, integram e complementam o catálogo de direitos constitucionalmente previstos, o que justifica estender a estes direitos, o regime constitucional conferido aos demais direitos e garantias fundamentais”⁸⁵.

Contrariando este entendimento, assim tem-se manifestado o Supremo Tribunal Federal a respeito da matéria:

1. “Os tratados se baseiam em plano de igualdade com atos do Congresso” (Recurso Extraordinário nº 80.004 – Rel. Xavier de Albuquerque – j. 01/06/77);

84 Flávia Piovesan. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*, p. 79.

85 *Ibidem*, p. 89.

2. “Os tratados concluídos pelo Estado Federal tem o mesmo grau de autoridade e de eficácia das leis nacionais” (Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 1.347 – Rel. Celso de Mello – DJU 01/12/95, p. 41685);

3. “Tratados e convenções internacionais – tendo-se presente o sistema jurídico existente no Brasil (RTJ 83/809) guardam estrita relação de paridade normativa com as leis ordinárias editadas pelo Estado brasileiro. A normatividade emergente dos tratados internacionais, dentro do sistema jurídico brasileiro, permite situar esses atos de direito internacional público, no que concerne a hierarquia das fontes, no mesmo plano e no mesmo grau de eficácia em que se posicionam as leis internas do Brasil. A eventual precedência dos atos internacionais sobre as normas infraconstitucionais de direito interno brasileiro somente ocorrerá – presente o contexto de eventual situação de antinomia com o ordenamento doméstico –, não em virtude de uma inexistente primazia hierárquica, mas, sempre, em face da aplicação do critério da especialidade” (STF – Extradução nº 662 – Rel. Celso de Mello – DJU de 30/05/97, p. 23176).

Não padece dúvida, portanto, de que os tratados internacionais estão situados, quando menos, no mesmo grau de hierarquia das leis de direito interno.

Resulta do exposto que os tratados internacionais antidiscriminatórios, dos quais o Brasil é signatário, consoante versaremos oportunamente, conformam instrumentos jurídicos da maior relevância.

A Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, promulgada pelo Decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1968, diz:

“Art. 1º. Para os fins da presente Convenção, o termo “discriminação” abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino e, principalmente:

a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino;

- b) limitar a nível inferior a educação de qualquer pessoa ou grupo;
- c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou
- d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem.”

Importa assinalar que o fenómeno da limitação previsto na alínea “b” da norma transcrita acima, fica perfeitamente evidenciado pelos estudos, pesquisas e vivências cotidianas, há décadas denunciadas pelo Movimento Negro brasileiro.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990

“Art. 19. 1. Os Estados-Partes adotarão todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela.

“Art. 28. 1. Os Estados-Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente: ...

2. Os Estados-Partes adotarão todas as medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana da criança e em conformidade com a presente Convenção.”

“Art. 29. 1. Os Estados-Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de:

- a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial;
- b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
- c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais

do país em que reside, aos do eventual país de origem e aos das civilizações diferentes da sua;

d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena.

Note-se que a questão da violência mental, do direito à identidade cultural própria e da preparação da criança para assumir um espírito de compreensão, paz e amizade entre os grupos étnicos, enquadra-se perfeitamente nas reivindicações feitas pelo Movimento Negro no sentido da redefinição dos conteúdos e das práticas pedagógicas.

É interessante observarmos que o Anexo do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001), registra que “No Brasil, desde o século XVI, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngüe, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas.”

Note-se que a substituição do termo índios pelo vocábulo negros em nada alteraria o sentido desta assertiva, com a simples diferença de que o referido plano prossegue acreditando que o sistema de ensino respeita os valores, a identidade e a cultura da população negra brasileira.

Ao debruçar-se sobre os sentidos da violência, Yves Michaud assevera: “Há violência, quando numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas, em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses ou em suas participações simbólicas e culturais” (p. 11). Prossegue o autor: “Os prejuízos materiais e físicos são considerados mais importantes, nem que seja porque são visíveis, mas as perseguições morais e psicológicas, a intimidação reiterada, os danos sacrílegos às crenças e aos costumes também podem ser graves” (p. 11);

Trata-se de entendimento esposado por Suzana Maria Pimenta Catta Preta Federighi, segundo a qual, “enquanto a violência concreta é aquela que se norteia pela agressão física ou formal (verbal), na violência simbólica, quase todos os códigos culturais se apresentam ligados a uma mesma manifestação dela” (publicidade abusiva – p. 19). E mais: “A verbalização, os signos visuais, os códigos de comunicação mais simples, enfim, podem possuir uma conotação violenta, sendo que ela somente pode ser avaliada dentro da linguagem conjuntural” (publicidade abusiva – p. 19).

Retomando o Anexo do Plano Nacional de Educação, lê-se que:

1. “A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. As ciências que se debruçaram sobre a criança nos últimos cinquenta anos, investigando como se processa o seu desenvolvimento, coincidem em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores. E têm oferecido grande suporte para a educação formular seus propósitos e atuação a partir do nascimento. A Pedagogia vem acumulando considerável experiência e reflexão sobre sua prática nesse campo e definindo os procedimentos mais adequados para oferecer às crianças interessantes, desafiantes e enriquecedoras oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. A educação infantil inaugura a educação da pessoa. Essa educação se dá na família, na comunidade e nas instituições. As instituições de educação infantil vêm-se tornando cada vez mais necessárias, como complementares à ação da família, o que já foi afirmado pelo mais importante documento internacional de educação deste século, a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990).”

2. “Essa determinação segue a melhor pedagogia, porque é nessa idade, precisamente, que os estímulos educativos têm maior poder de influência sobre a formação da personalidade e o desenvolvimento da criança. Trata-se de um tempo que não

pode estar descurado ou mal orientado. Esse é um dos temas importantes para o PNE”.

Não obstante esta justa preocupação do Plano Nacional da Educação, inexistem, em seu bojo, qualquer preocupação quanto à preparação dos professores, seja da educação infantil ou fundamental, para lidarem com conteúdos mínimos, tais como a diversidade humana, ou o fato de que a primeira representação que a criança negra tem de si na escola a projeta como escrava, sujeito passivo da história, escravizada e, num ato de indulgência dos brancos, libertada. Não há feitos gloriosos dos seus antepassados, não há heróis negros, a religião dos negros é tratada como fetiche, a semântica da palavra negro ou preto é empregada como sinônimo de algo ruim, depreciativo; não se estuda história da África e, quando aparece alguma representação da África no presente, ela não consegue fugir dos limites de uma grande selva, povoada por homens trajando tanga e segurando lanças, elefantes, leões e zebras.

É lamentável constatar que o Plano Nacional de Educação, ignorando por completo a problemática da hostilidade racial enfrentada pelas crianças negras no espaço escolar, indique como objetivos básicos: 1) a elevação global do nível de escolaridade da população; 2) a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; 3) a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e, 4) democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Caberia indagar o nível de violência resultante da imposição de estereotipia e de códigos etno e eurocêntricos que norteiam o sistema de ensino, os quais, a rigor, negam a humanidade da criança negra.

Dano Moral e Dano Psíquico

O vocábulo dano, derivado do latim *damnu*, denota prejuízo, perda.

Anota Marcus Cláudio Acquaviva: “Prejuízo sofrido pelo patrimônio econômico ou moral de alguém. O dano pode ser material,

também chamado real, quando atinge um bem economicamente apurável; ou moral, quando macula bens de ordem moral, como a honra”⁸⁶.

Quanto ao dano moral, “a primeira questão é defini-lo, e o fazemos anotando que se cuida do abalo de sentimento, da angústia, da mágoa ou do sofrimento experimentado por uma pessoa”⁸⁷.

Sucedede que é freqüente na doutrina e na jurisprudência, a indistinção entre dano moral e dano psíquico, procedimento objetado por Celeste Leite dos Santos Pereira *et al.*, segundo o qual, em tese, o dano moral (sofrimento) pode não se degenerar para uma patologia, nota característica do dano psíquico (dano à saúde). “Desse modo, o dano psíquico é espécie autônoma ao dano moral, integrando a esfera da proteção à saúde, protegida constitucionalmente”⁸⁸, sintetizam os autores.

Cabe registrar que a Constituição Federal tutela o direito à saúde (art. 196), sendo que a Organização Mundial de Saúde conceitua saúde não apenas como situação de inexistência de doença, mas também como situação de bem-estar.

Distingue-se, portanto, o dano moral, pela ofensa à honorabilidade, à dignidade pessoal ou técnica, à incolumidade moral, à estima social, à auto-estima, à imagem da pessoa.

De sua parte, consiste o dano psíquico em um transtorno mental, uma disfunção, uma deterioração ou um distúrbio⁸⁹, demarcados impecavelmente por Pereira *et al.*: “O estudo da inter-relação entre as correntes do dano e do ofendido, leva-nos a considerar que existem casos em que ocorreu o sofrimento, mas com repercussões biológicas, psíquicas e sociais de pequena monta e aqueles casos em que tal repercussão trouxe agravos significativos à saúde do ofendido podendo ser de natureza biológica (úlceras gástricas, infarto cardíaco, retocolite ulcerativa, acidente vascular cerebral etc.) ou sociais (perda de emprego, desestruturação familiar, perda de clientela, de amizades etc.)”⁹⁰.

86 Marcus Cláudio Acquaviva. *Dicionário Jurídico Brasileiro*, pp. 410-11.

87 *Ibidem*, p. 19.

88 Celeste Leite dos Santos Pereira Gomes; Maria Celeste Cordeiro Leite Santos & José Américo dos Santos. *Dano Psíquico*, p. 29.

89 Enfermidade catalogada na Classificação Internacional de Doenças – CID-10, da Organização Mundial de Saúde.

90 Celeste Leite dos Santos Pereira Gomes; Maria Celeste Cordeiro Leite Santos & José Américo dos Santos. *Dano Psíquico*, p. 15.

Nota final deve assinalar o entendimento de que qualquer pessoa prejudicada possui legitimação para a propositura de ação indenizatória por dano moral: “O interesse e a legitimidade para a ação de reparação de danos não estão restritos aos privilégios de parentesco ou relações de família, tendo-os todo aquele que, direta ou indiretamente, venha a sofrer prejuízo” (TAMG – 2ª C. – Ap. – Rel. Gudesteu Biber – j. 22/04/83 – RT 591/238).

Veja-se extratos de julgados sobre a matéria do dano moral:

“Responsabilidade Civil. Dano Moral. Publicação racista. Negro comparado com macaco. Ofensa à raça negra. Dor íntima sentida por um dos seus integrantes. Pretensão indenizatória perseguida. Se esse ato atingiu ou não a pessoa, que alega ter sentido essa dor íntima, que caracteriza o dano moral, gerando direito ao ressarcimento, deve ser indenizado ou não, constitui mérito da ação e somente pode ser apreciado em sentença final. O fato da ofensa atingir elevado número de pessoas, posto que feita genericamente, com o objetivo de menosprezar a raça negra com um deles sendo comparado a um ‘macaco’, e ser impossível a execução da condenação se todos a pleitearem, não constitui motivo para isentar o agente causador do dano, posto que tal posição seria juridicamente insustentável” (TJRJ – Apelação Civil nº 1996.001.2462 – Rel. Nilton Mondego – j. 15/08/96);

Temos, assim, que a temática do dano psíquico decorrente da prolongada exposição de jovens e adolescentes negros à violência simbólica contida no conteúdo e nas práticas pedagógicas está a demandar atenção e respostas imediatas por parte do Poder Público.

O Estatuto da Criança e do Adolescente

Enunciado do art. 208 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, registra a seguinte redação (extratos):

“Regem-se pelas disposições desta lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não-oferecimento ou oferta irregular:

I – do ensino obrigatório;

.....

III – de atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade;

.....
V – de programas suplementares de oferta de material didático escolar, transporte e assistência à saúde do educando do ensino fundamental;

VI – de serviço de assistência social visando à proteção à família, à maternidade, à infância e à adolescência, bem como ao amparo às crianças e adolescentes que dele necessitem;

Parágrafo único. As hipóteses previstas neste artigo não excluem da proteção judicial outros interesses individuais, difusos ou coletivos, próprios da infância e da adolescência, protegidos pela Constituição e pela lei.”

Note-se ainda que o Estatuto da Criança e do Adolescente prescreve a garantia de que estes possam desfrutar de sua herança cultural específica, e que a Constituição de 1988 estabelece que os conteúdos do ensino fundamental devem assegurar o “respeito aos valores culturais” (art. 210), mencionando especificamente os valores afro-brasileiros (art. 215, § 1º), e impõe a obrigatoriedade da consideração das diferentes contribuições das culturas e etnias conformadoras do povo brasileiro no ensino de história (art. 242, § 1º).

Particularmente interessante é o enunciado do art. 206, da Constituição Federal, segundo o qual deve ser a todos assegurada a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, lembrando que à luz das assertivas acima, o problema básico enfrentado pelo alunado negro na escola assenta-se no aspecto da permanência. Destacam-se os arts. 5º e 17 do Estatuto da Criança e do Adolescente: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” e “O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”. Quando a humanidade da população negra é negada nos currículos escolares, expondo as crianças, adolescentes e jovens negros à sistemática violação de sua identidade e a outras violências, sejam elas concretas ou simbólicas, podemos afirmar que o direito à educação não está sendo garantido como prescreve a lei.

O valor da tolerância também foi prestigiado no sistema jurídico brasileiro, de sorte que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevê que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios do respeito à liberdade e apreço à tolerância (art. 6º).

Ao leitor atento não escapa o fato de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação refere-se à tolerância, ao passo que a Constituição da República preceitua o direito ao pluralismo e à igualdade de condições de acesso e permanência na escola, assim como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Cabe aqui uma breve digressão teórica. Como antítese da intolerância, deriva o conceito de tolerância, cujo sentido lingüístico, por si próprio, apresenta um conteúdo patentemente depreciativo quando aplicado à interação humana.

Holanda Ferreira atribui ao termo pelo menos dois significados de interesse mais imediato: “1) tendência a admitir modos de pensar, de agir e de sentir que diferem das de um indivíduo ou de grupos determinados políticos ou religiosos; 2) margem especificada como admissível para o erro em uma medida ou discrepância em relação a um padrão”⁹¹.

Do mesmo modo, o sentido legal, usualmente atribuído ao vocábulo, denota sua carga negativa, indicando, no mais das vezes, conformismo, infortúnio, condescendência com o mal, complacência, enfim, resignação em face da má sorte. Exemplo ilustrativo é a norma do art. 189 da CLT, que trata das atividades insalubres e se refere a limites de tolerância para os agentes nocivos à saúde.

Em suma, tolerância encerra o sentido básico de abstenção de hostilidades para com algo censurável por princípio, o que pressupõe a existência, obviamente inadmissível, de um paradigma universal, seja religioso, ou, no caso, racial.

Segundo Bobbio, “Quando se fala de tolerância nesse seu significado histórico predominante, o que se tem em mente é o problema da convivência entre crenças (primeiro religiosas, depois também políticas) diversas. Hoje, o conceito de tolerância é generalizado para o problema da convivência das minorias étnicas,

91 Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, p. 1686.

lingüísticas, raciais, para os que são chamados geralmente de ‘diferentes’, como, por exemplo, os homossexuais, os loucos ou os deficientes”⁹². Note-se que o termo tolerância, embora com eles não se confunda, guarda manifesta similaridade com os preceitos constitucionais do pluralismo político (art. 1º, V) e do pluralismo de idéias (art. 206, VI).

De outra parte, a despeito de sua inegável inadequação para qualificar a interação humana, não se pode olvidar que o sistema jurídico a ele se refere especificamente para indicar abstenção de hostilidades em relação à diversidade, à alteridade. Deste teor é a norma do art. 3º da Lei de Diretrizes da Educação, o art. VII da Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial⁹³ e o art. V, alínea “a”, da Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino⁹⁴.

É possível pensar, contudo, que mais do que disseminar um possível sentimento de tolerância, o sistema educacional pode e deve promover a igualdade racial e preparar os indivíduos para a valorização da diversidade humana, tomando-a em sua devida dimensão – um dos maiores patrimônios da humanidade – vivenciando-a em sua grandiosidade e plenitude.

Forçoso é reconhecer, no entanto, a existência de um verdadeiro fosso, um hiato entre os enunciados legais e as variadas práticas discriminatórias presentes no cotidiano escolar.

Ao nosso ver, o sistema educacional brasileiro assumiria uma outra configuração, menos divorciada do ideário igualitário e democrático previsto na Constituição, se esta mesma Constituição, bem como as leis ordinárias fossem levadas em conta pelo Poder Público, notadamente o Executivo e o Judiciário.

Deste modo, entendemos que a promoção da consciência dos direitos já disponibilizados pelo sistema jurídico brasileiro, afigura-se como condição básica para a tomada de uma nova postura diante do problema, seja por parte de educadores, de administradores, lideranças políticas, estudiosos, operadores do direito e/ou demais atores sociais.

92 Norberto Bobbio. *A Era dos Direitos*, p. 203.

93 Promulgada pelo Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969.

94 Promulgada pelo Decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1969.

2. PENSANDO UMA EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE RACIAL

Áreas prioritárias

1. AÇÕES COMPLEMENTARES
2. FORMAÇÃO/CAPACITAÇÃO DE DOCENTES
3. CONTEÚDOS: SELEÇÃO E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E PARADIDÁTICO
4. ENSINO SUPERIOR: ACESSO E PERMANÊNCIA E CENTROS DE PESQUISA

1. Ações Complementares

O Programa de Garantia de Renda Mínima – PGRM – Bolsa-Escola, instituído em 1992, é, segundo o Ministério da Educação e Cultura – MEC, um programa eficaz ao assegurar às famílias com renda *per capita* inferior a meio salário mínimo, condições financeiras que permitam a permanência das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos na escola.

Contudo, os dados indicam a necessidade do PGRM – Bolsa-Escola, adotado nos mais diferentes municípios, ocupar-se das desvantagens experimentadas pelas famílias negras – precariedade no mundo do trabalho; entrada precoce das crianças negras no trabalho; desemprego elevado; concentração em postos de trabalho mais desprotegidos; baixos rendimentos auferidos etc. – engendrando mecanismos compensatórios que as corrijam.

Para que o PGRM – Bolsa-Escola possa contribuir para a construção da igualdade racial, propomos:

- Mapear a população negra por município.
- Inserir o quesito cor na ficha de matrícula dos alunos.
- Contemplar, de forma proporcional, famílias negras e brancas de acordo com a população do município.
- Criar mecanismos na sociedade civil, com apoio de ONGs, entidades do Movimento Negro e do Movimento Social, que possam monitorar e acompanhar as famílias “beneficiadas”.

- Estabelecer esforços no sentido de instalar maciçamente o PGRM – Bolsa-escola nos estados e municípios com maioria de negros, a exemplo de Bahia, Maranhão e Minas Gerais entre outros.

2. Formação/capacitação de docentes

Diante da perversa relação existente entre fracasso escolar e discriminação racial, apontadas neste documento; da responsabilidade dos educadores de reverter este quadro, promovendo a igualdade racial; e, por último, do arcabouço jurídico, incluindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, contemplando a diversidade racial como um dos temas transversais, torna-se imprescindível uma ação imediata, no sentido de investir na formação dos educadores. Uma ação que lhes dê condições de ampliar seus conhecimentos e práticas; desmistificar percepções estereotipadas e preconceituosas; capacitá-los para reconhecer a diversidade étnico-cultural como uma riqueza e um direito dos povos e indivíduos; e contribuir para que estes sejam agentes ativos do processo de redemocratização do sistema educacional, em prol do exercício da plena cidadania.

A constatação do reduzido material pedagógico existente e da quase inexistência de ações de sensibilização e de suporte, capazes de oferecer aos educadores referência de um modelo de cidadania, levando em conta as diferenças étnico-culturais, está na base da reivindicação da introdução da questão racial nos programas e ações do MEC:

- Inclusão da temática racial na proposta técnica, pedagógica e financeira de todos os programas.
- Investigar e desenvolver uma metodologia de tratamento da temática racial/étnica em ambiente escolar.
- Desenvolver um Programa de Formação Continuada sobre Relações Raciais na Educação.
- Introduzir a temática racial no cronograma das várias reuniões e estudos sobre educação.
- Estimular e subsidiar cursos de extensão sobre relações raciais/étnicas na educação.
- Incluir o quesito cor na ficha de matrícula dos professores.

- Elaborar um módulo específico sobre a temática racial para a implementação dos PCNs, a exemplo do Programa Parâmetros em Ação.
- Realizar uma campanha, junto às Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, de incentivo à utilização das referências curriculares, no aspecto da transversalidade, visando à inclusão do tema racial em todas as disciplinas e, inclusive, em seu plano de ações políticas.
- Incluir a temática racial no programa de formação de coordenadores-gerais ministrado pela Secretaria de Ensino Fundamental – SEF.
- Produzir uma série de programas específicos sobre a temática racial, a ser incluída na programação das TVs Educativas, como a TV Escola.
- Desenvolver um Projeto de Formação específico sobre relações raciais para a Educação Infantil, estimulando a criação de modelos de atuação em creches e pré-escolas, que previnam a introjeção e reprodução de estereótipos e preconceitos.
- Apoiar e divulgar experiências bem-sucedidas, desenvolvidas pelos setores não-governamental e empresarial, voltadas para a promoção da igualdade e a eliminação de todas as formas de discriminação no ambiente escolar, como o “Prêmio Educar para a Igualdade Racial: experiências de promoção da igualdade racial/étnica no ambiente escolar”⁹⁵, a exemplo do que é feito para a superação do analfabetismo.
- Garantir um percentual de bibliografia sobre a temática racial em todas as ações de investimento na política nacional de leitura.

3. Conteúdos: seleção e produção de material didático e paradidático

Apresentamos algumas propostas para os promotores de políticas públicas educacionais, em nível nacional, estadual e municipal:

- Elaborar uma série de manuais, para a implementação do tema transversal pluralidade cultural dos PCNs, assegurando o disposto

95 O “Prêmio Educar para a Igualdade Racial: experiências de promoção da igualdade racial/étnica no ambiente escolar” é uma iniciativa do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, em parceria com entidades dos setores governamental, não-governamental e empresarial. No primeiro Prêmio foram inscritas e analisadas 210 experiências educacionais desenvolvidas em escolas públicas e privadas, de áreas rurais e urbanas de todo o país. As 30 experiências selecionadas, das categorias Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série) e Fundamental II (5ª a 8ª série) serão publicadas e distribuídas para todo o país. Detalhes sobre o processo de seleção estão disponíveis no site www.ceert.org.br

no art. 215 da Constituição brasileira, sobre o respeito aos valores culturais afro-brasileiros.

– Elaborar material lúdico (jogos, brinquedos, audiovisual) para trabalhar relações étnico-raciais na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental I.

– Fazer um levantamento das produções gráficas do Movimento Negro, voltadas para a difusão dos valores culturais afro-descendentes para crianças, adolescentes e jovens afim de multiplicá-los e distribuí-los em nível nacional.

– Identificar as dissertações e teses relevantes sobre o tema “raça e educação”, selecionar, publicar e distribuir para escolas, dentro de uma proposta de formação.

– Selecionar uma bibliografia básica sobre o tema “relações raciais”, a ser sugerida para as bibliotecas e salas de leitura das escolas de todo o país.

– Diante da expansão da informática na educação e do crescente acesso dos alunos a computadores, produzir CD-ROM que apresente de forma interativa os múltiplos aspectos (sociais, econômicos, políticos, religiosos e artísticos) da contribuição dos povos de origem africana na formação da sociedade brasileira; disponibilizar *sites* de organizações que trabalham com a temática racial.

– Incluir pesquisadores e estudiosos orgânicos da temática racial nos comitês de avaliação pedagógica dos livros didáticos, que, de acordo com o previsto no Programa Nacional do Livro Didático – PNDL⁹⁶, pela Portaria n° 82, de 20 de janeiro de 2000 do MEC – SEF, devem recomendar livros resenhados para os Guias de Livros Didáticos, que servirão de referência a todos os professores das redes públicas de ensino, comportando procedimentos e critérios que orientem os professores na escolha dos livros.

– Acrescentar uma relação de livros didáticos e paradidáticos, no guia nacional, que abordem a temática das relações raciais na sociedade brasileira.

96 MEC. *Políticas sociais. Anexos*, p. 101.

- Estimular as editoras a produzirem e divulgarem material didático-científico sobre a questão racial de todas as áreas do currículo escolar.
- Criação de uma campanha nacional de sensibilização de educadores, educandos e editoras, para estimular a leitura e publicação de livros sobre a temática racial.

Para a concretização destas ou de quaisquer outras políticas de âmbito nacional faz-se necessário a criação de condições mínimas dentro da estrutura formal do MEC, dentre essas destacamos:

- Criação de uma Secretaria de Educação para Igualdade Racial, a exemplo da já existente Secretaria de Educação Especial, tendo por meta viabilizar a inserção transversal do tema relações raciais em todos os Programas do MEC. Competirá a essa Secretaria coordenar, implementar, supervisionar e fomentar a Política Nacional de Educação para a Igualdade Racial.
- Indicar intelectuais e pesquisadores negros para constituição dessa Secretaria, e garantir a ação sustentada da referida Política Nacional.
- Instituir uma Política Nacional de Educação para a Igualdade Racial, de modo análogo à já existente Política Nacional de Educação Ambiental, tendo em vista a importância desta temática em todo processo educacional formal e não-formal.
- Incluir a referida Política nos marcos e como uma das metas prioritárias do Plano Nacional de Educação.
- Realizar uma campanha de mídia televisiva, em nível nacional, criando condições para aceitação do projeto não só no âmbito dos profissionais da educação, mas da população em geral.
- Estimular a constituição de Grupos de Trabalho sobre relações raciais na educação para os diferentes temas propostos (ações complementares, conteúdos, formação/capacitação de docentes e ensino superior), a partir do levantamento, em todo o território nacional, de nomes dos principais produtores de conhecimentos e protagonistas de experiências de destaque na promoção da

igualdade racial na educação, promovendo encontros dos Grupos de Trabalho, assim constituídos, para:

- * Monitoramento de aplicação das leis que garantem tratamento específico da questão racial na educação brasileira em todos os níveis de ensino.
- * Repertoriar as experiências em curso e desenvolver um plano para sistematizá-las.
- * Desenhar a realização de um levantamento sobre a produção acadêmica relacionada aos diferentes temas aqui propostos.
- * Desenhar um projeto-piloto para a implantação de experiências em cada tema, com vistas a desenvolver metodologia que possa ser reproduzida em todo o país.
- * Pesquisar e sistematizar os documentos elaborados pelo Movimento Social Negro, atinentes às políticas e estratégias de combate à discriminação racial.
- * Desenvolver programas de análise do ensino médio e dos cursos profissionalizantes, tendo em vista que estes funcionam como uma espécie de teto da trajetória educacional da maioria da população negra no Brasil.
- * Propor objetivos e metodologias das novas etapas de trabalho que devem suceder aquelas aqui apresentadas.
- * Criação de órgãos gestores das políticas e estratégias para implantação, acompanhamento e avaliação das propostas.

4. Ensino Superior: acesso e permanência/centros de pesquisa

Ao nosso ver, as políticas de ação afirmativa, entre elas as cotas nas universidades federais para a população negra, são uma medida eficaz na redução da desigualdade racial entre brancos e negros neste país; desigualdades que têm possibilitado que o acesso e permanência no ensino superior sejam tratados como privilégio de alguns.

Os cursinhos pré-vestibulares, criados a partir de 1992, por iniciativa da sociedade civil, tiveram e têm importante papel, estimulando e criando reais condições para que muitos(as) jovens negros(as), possam realizar o sonho de entrar na universidade. É importante que os cursinhos

reconhecidos e legitimados por organizações negras sejam subsidiados por recursos federais, estaduais e municipais, ao mesmo tempo em que sejam criados programas de ação complementar para aqueles que entrem na universidade. O investimento em cursinhos pré-vestibulares deve caminhar lado a lado com os financiamentos estudantis para que os estudantes possam permanecer nos cursos universitários, sejam eles públicos ou privados.

É importante observar que o conjunto de propostas aqui apresentado constitui-se em ações afirmativas da população negra: investimento no ensino médio, na qualidade do material didático, na formação dos professores etc., que devem ser articuladas para a garantia do acesso e permanência da população negra na universidade. Tal articulação pode ser realizada por Comissões Coordenadoras Permanentes (CCPs) municipais, que devem envolver o Poder Público, a iniciativa privada e o Terceiro Setor. Tais Comissões, constituídas de profissionais de educação e áreas correlatas, representantes do Movimento Negro, representantes do MEC, especialistas em ensino médio e, eventualmente, consultores estrangeiros especialistas em políticas de cotas poderão eleger representantes para compor grupos de trabalho de porte estadual, regional e nacional, com a finalidade de definir objetivos comuns, articular ações e avaliar, a intervalos periódicos, os progressos alcançados. No limite, propomos a adoção de objetivos numéricos de metas de inclusão de alunos(as) negros(as), que deverão ser perseguidas pelas universidades públicas e privadas e orientadas por um cronograma que possibilite o monitoramento do esforço efetivamente desenvolvido por cada instituição.

Ensino Superior e Centros de Pesquisa

Como as atividades de Ensino Superior envolvem Ensino, Pesquisa, Divulgação de Conhecimentos, Extensão Universitária e Serviços à Comunidade, é preciso compor, em cada Centro de Ensino Superior – CES, uma Comissão Coordenadora Permanente (CCP), vinculada à Reitoria, como órgão coordenador das atividades de ação afirmativa. Tal Comissão seria constituída nos moldes das CCPs, relatadas no item anterior, acrescidas das diversas pró-reitorias. Cada CCP terá por finalidade:

* propor e acompanhar a implantação de estratégias e políticas de ação afirmativa da população negra;

- * encaminhar às diversas unidades universitárias a proposta de criação de grupos de trabalho (GT);
- * oferecer os subsídios necessários ao desenvolvimento do trabalho nos GTs;
- *fixar objetivos numéricos a serem atingidos dentro de determinados prazos.
- * informar e sensibilizar professores e alunos, incentivando-os a participar da formulação de estratégias e políticas de combate à discriminação e prever encontros entre esses grupos ou seus representantes, a intervalos regulares, para acompanhamento e revisão contínua das propostas de encaminhamento do debate e da ação;
- * propor Programas de graduação e pós-graduação que envolvam projetos de pesquisa e intervenção; criar mecanismos para solucionar dificuldades de financiamento de projetos de pesquisa sobre o tema, considerados freqüentemente como não-prioritários pelos organismos oficiais de fomento à pesquisa; mobilizar as instituições de fomento à pesquisa para que ofereçam atenção especial aos projetos sobre o tema relações raciais;
- * realização de estudos para aferir a presença e condição da população negra, adotando a introdução do quesito cor na ficha de inscrição e de matrícula dos alunos e na de contratação de pessoal;
- *Constituição de grupo responsável pelas atividades de divulgação dos resultados da implantação do projeto, constituindo uma agenda de publicações que privilegiem o tema em questão e agilizem a publicação/divulgação das pesquisas produzidas, tendo por público-alvo tanto integrantes da comunidade científica quanto da sociedade abrangente;
- * Extensão Universitária e Serviços – criação de estratégias de ação afirmativa no âmbito dos serviços oferecidos pela universidade à comunidade circundante, bem como apoio para o desenvolvimento das diversas iniciativas que envolvam, de um modo ou de outro, a população negra.

Algumas considerações finais

São inúmeras as versões que se pode oferecer para a discriminação da criança negra em sala de aula. Porém, qualquer delas que se escolha tem em sua base um longo processo de formação de identidades sociais formadas sob a égide do preconceito e da discriminação.

Os estudos e pesquisas que recolhemos e que privilegiamos nesta breve análise continham relatos ou comentários sobre a discriminação em sala de aula, mas deve-se registrar que são raros e não-privilegiados os estudos etnográficos que observem, relatem, analisem e concluam pelas formas que a discriminação pode tomar, no interior da escola e da sala de aula, em especial. A grande maioria dos estudos baseia-se em teorias que passam a ser o tema da discussão, em função de qual método seria mais eficiente para desvelar e sanar as práticas discriminatórias. Outros oferecem propostas de como tornar efetiva a prática não discriminatória. No entanto, a prática em si fica subentendida como real, constante, efetiva e idêntica em todo o universo escolar.

Nosso questionamento aqui é considerar que práticas discriminatórias existem, ferem os direitos humanos, provocam danos irreparáveis no desenvolvimento humano tanto dos sujeitos discriminados quanto dos discriminadores, mas não podem ser generalizadas sem um processo rigoroso de observação que passe a constituir paradigmas de comportamento passíveis de penalização. As atitudes extremas de racismo, na escola e em outros espaços, ainda não são denunciadas sistematicamente, nem pelas famílias ou alunos, nem por cidadãos que se responsabilizem por mover ações públicas contra a discriminação em sala de aula.

No artigo de Antonio Sérgio A. Guimarães (1997), “Racismo e direitos individuais: a discriminação racial ‘publicizada’”, o autor apresenta um anexo de notícias de jornais sobre denúncia e punição por racismo. Dos dez encartes escolhidos, apenas um se refere a uma aluna que acusa professor de racismo. Não houve denúncia formal. A aluna levou o caso à diretoria do colégio, mas nenhuma outra atitude foi tomada (*Correio Braziliense*, 6 de abril de 1991, *apud* Guimarães, 1997, p. 74).

A denúncia legal, o uso dos procedimentos judiciais em alguns estudos não é visto como o que levaria a uma atitude menos

preconceituosa e discriminatória. Segundo Gomes, “[...] não basta apregoar que o racismo é um crime inafiançável. Deve-se compreender melhor o que é um crime de racismo [...]. Mas a existência legal só se transformará em direito para toda a comunidade escolar à medida que a escola construir, no seu interior, práticas concretas e inclusivas que não excluam nenhum grupo social, étnico ou religioso [...]”⁹⁷.

Certamente este é objetivo de todos os que combatem a discriminação e o racismo, mas sem a ajuda da lei, sem um objeto de coerção social efetivo para as práticas discriminatórias, como tratar, no interior da escola e da sociedade como um todo, a questão de que existe um direito, um meio de impedir a atitude comunitária ou isolada de exclusão e de prejuízos sociais, morais e psicológicos para os que – estes sim – são objeto de coerção?

O debate sobre estas questões não se situa apenas na vontade política ou na conduta ética de alguns. Situa-se primeiramente no espaço da universalidade de direitos, no reconhecimento destes direitos e, principalmente, no respeito às leis que promovam a igualdade. A partir de uma perspectiva que abrace pressupostos legais, constitucionais e do exercício da cidadania baseada no direito, as demandas por transformações necessárias se tornarão menos vagas, menos rarefeitas e voluntaristas. Talvez aí resida uma valiosa oportunidade para que a lei se torne um instrumento eficaz de libertação para todos, negros e brancos, das práticas cotidianas de exclusão e descumprimento do direito à plena igualdade de tratamento e de oportunidades.

Prova disso está no exemplo do Dossiê da Comissão de Religiosos, que, ao invocarem a Justiça, receberam nada menos do que uma total reedição de uma cartilha de alfabetização. Antes que este recurso último fosse citado, as respostas da editora eram vagas e superficiais. Depois, uma autora se vê compelida a reprocessar seu texto. Ela deixou de ser racista, por isso? Talvez não. Mas a Justiça prevaleceu sobre o descaso e a impunidade.

97 Nilma Lino Gomes. *Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade*, pp. 67-82.

3. ÁREAS DE CONHECIMENTOS A SEREM EXPLORADAS

Relacionamos, a seguir, esquematicamente, algumas áreas de conhecimento para as quais seria útil o aporte de investimentos:

- Educação Infantil: aspectos quantitativos, dados qualitativos referentes à retenção de crianças negras neste nível de ensino, estudos de observação direta da interação intra-escolar, na educação infantil, aluno-professor, aluno-aluno.
- Ensino Fundamental: estudos de observação direta da interação intra-escolar, aluno-professor, aluno-aluno; mecanismos de exclusão do aluno negro e análise do impacto dos programas especiais de educação na redução das desigualdades raciais.
- Conteúdo: análise da produção contemporânea de materiais didáticos e paradidáticos voltados para a valorização da diversidade humana no espaço escolar.
- Análise do dano psicológico/psíquico decorrente das experiências de discriminação racial, vivenciadas por crianças negras.
- Estudos demonstrativos da relação de causalidade entre hostilidade racial no espaço escolar e evasão do alunado negro.
- Análise de experiências bem-sucedidas no trato da temática racial no espaço escolar.
- Estudo de experiências positivas de preparação de jovens negros para ingresso e permanência no ensino superior.
- Ensino Médio: evasão escolar e ingresso de jovens negros no mercado de trabalho e no ensino noturno.
- Educação de jovens e adultos: presença de alunos(as) negros(as) nesta modalidade de ensino, acesso e garantia de qualidade de ensino-aprendizagem.

Formação de professores: metodologias de abordagem da temática racial em ambiente escolar.

BIBLIOGRAFIA

- ACQUAVIVA, Marcus Cláudio. *Dicionário Jurídico Brasileiro*. 3ª ed., São Paulo: Ed. Jurídica Brasileira, 1993.
- AFONSO DA SILVA, José. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 16ª ed., São Paulo: Ed. Malheiros, 1999.
- ALMEIDA, João Batista de. *Aspectos Controvertidos da Ação Civil Pública – Doutrina e Jurisprudência*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001. P. 51.
- ASSIS TOLEDO, Francisco de. *Princípios Básicos de Direito Penal*. 5ª ed., São Paulo: Ed. Saraiva, 1994.
- BALEEIRO, Aliomar. *Limitações Constitucionais ao Poder de Tributar*. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1980.
- BARCELOS, Luiz Carlos. *op. cit.*, Caderno de Pesquisa. Dossiê Raça Negra e Educação, 1988.
- BARCELOS, Luiz Cláudio. *Educação um quadro de desigualdades raciais. Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, n.23, 1992.
- BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; e MENDONÇA, Rosane. A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil. *Textos para Discussão – Ipea n° 807*. Rio de Janeiro, jun. 2001.
- BARROSO, Luis Roberto. Igualdade Perante a Lei. *Revista de Direito Público*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, v. 19, n° 78, 1986.
- BASTOS, Celso Ribeiro. *Dicionário de Direito Constitucional*. São Paulo: Ed. Saraiva, 1994.
- _____. *Hermenêutica e Interpretação Constitucional*. São Paulo: Celso Bastos Editor, 1997.
- _____. *Curso de Direito Constitucional*. 20ª ed., São Paulo: Ed. Saraiva, 1999.
- BASTOS, Celso R. & MARTINS, Ives Gandra. *Comentários à Constituição do Brasil*. São Paulo: Ed. Saraiva, vol. 2, 1989.

- BENTO, Maria Aparecida Silva. *Cidadania em Preto e Branco*. São Paulo: Ed. Ática, 1999.
- BERTÚLIO, Dora Lúcia Lima. *Direito e Relações Raciais. Uma Introdução Crítica ao Racismo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 1989.
- BIANCHINI, Alice. A Igualdade Formal e Material. *Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, v. 5, n. 17, 1996.
- BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1992.
- _____. *Teoria do Ordenamento Jurídico*. Trad. Maria Celeste Cordeiro Leite dos Santos, 5ª ed., Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1994.
- _____. *Igualdade e Liberdade*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Ediuoro, 1995.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola & PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Trad. Carmen C. Varrialle *et alii*, 2ª ed., Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1986.
- BRASIL. Ministério da Justiça/Ministério das Relações Exteriores. *Décimo Relatório Periódico Relativo à Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*. Brasília, 1996.
- CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. 3ª ed., Coimbra: Ed. Livraria Almedina, 1998.
- CARONE, Iray. *Igualdade versus Diferença – Um tema do Século*. S/d. 13 p. Mimeografado.
- CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Humanitas – FFLCH-USP; Contexto, 2000.
- _____. (org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.
- COMISSÃO DE RELIGIOSOS E PADRES NEGROS DO RIO DE JANEIRO – BRASIL. *Dossiê: Discriminação no Livro Didático – um caso concreto*. Rio de Janeiro, s/d [mimeo]
- CARVALHO, Paulo de Barros. *Curso de Direito Tributário*. 12ª ed., São Paulo: Ed. Saraiva, 1999.

- CASTRO, Guilherme Couto. *A Responsabilidade Civil Objetiva no Direito Brasileiro – O Papel de Culpa em seu Contexto*. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1997.
- CENEVIVA, Walter. *Lei dos Registros Públicos Comentada*. 9ª ed., São Paulo: Ed. Saraiva, 1994.
- CINTRA, Antonio Carlos de; GRINOVER, Ada Pellegrini & DINAMARCO, Cândido Rangel. *Teoria Geral do Processo*. 9ª ed., São Paulo: Ed. Malheiros, 1992.
- CUNHA, Elke Mendes & FRISONI, Vera Bolcioni. Igualdade: Extensão Constitucional. *Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, v. 4, n. 16, 1996.
- DINIZ, Maria Helena. *Curso de Direito Civil Brasileiro. Responsabilidade Civil*, 7º vol. 8ª ed., São Paulo: Ed. Saraiva, 1994.
- DORAI, Mohamed. Qu'est-ce qu'un stéréotype? Contribution à la définition d'un concept. *Enfance*, Poitiers, v. 41, n. 3-4, p. 45-54, 1988.
- ECHAVE, Delia Teresa; URQUIJO, Maria Eugenia & GUIBOURG, Ricardo A. *Lógica, Proposición y Norma*. Buenos Aires: Editorial Astrea, 1995.
- FAGUNDES, Miguel Seabra. O Princípio Constitucional da Igualdade Perante a Lei e o Poder Legislativo. *Revista dos Tribunais*, Ed. Revista dos Tribunais, nº 235, 1955.
- FARIA, Anacleto de Oliveira. *Do Princípio da Igualdade Jurídica*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais e Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.
- FARIA, Bento. *Código Penal Brasileiro (Comentado)*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Ed. Distribuidora Récord Editora, 1959.
- FERRARA, Francesco. *Interpretação e Aplicação das Leis*. Trad. Manuel A. Domingues de Andrade. Coimbra: Ed. Arménio Amado, 1978.
- FERRAZ Jr. Tércio Sampaio. *Introdução ao Estudo do Direito*. São Paulo: Ed. Atlas, 1991.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, 3ª ed., Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA FILHO. Manoel Gonçalves. *Curso de Direito Constitucional – De acordo com a Constituição de 1988*. 20ª ed., São Paulo: Ed. Saraiva, 1993.

- _____. *Direitos Humanos Fundamentais*. São Paulo: Ed. Saraiva, 1995.
- FIGUEIRA, Vera M. O preconceito racial na escola. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, n. 18, p. 63-72, 1990.
- FIGUERIA Vera M. O preconceito racial na escola. Belo Horizonte, *Fundação João Pinheiro*, 1991, p. 28-41.
- FONSECA, Dagoberto José. A piada: uma forma sutil de exclusão. In: QUINTOS, Fátima (org.). *IV Congresso Afro-Brasileiro*. Fundação Joaquim Nabuco, 1991, p. 41-60.
- FRAGOSO, Heleno Cláudio. *Lições de Direito Penal*. 7ª ed., Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1983.
- FRANCO, Vera Helena de Mello. *Lições de Direito Comercial*. São Paulo: Ed. Maltese, 1993.
- FEDERIGHI, Suzana Maria Pimenta Catta Preta. *Publicidade Abusiva – Incitação à Violência*. São Paulo: Juarez de Oliveira, 1999.
- GARCIA, Maria. *Desobediência Civil – Direito Fundamental*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1994.
- GEORGAKILAS, Ritinha Alzira Stevenson. Isonomia e Igualdade Material na Constituição Brasileira. *Revista de Direito Público*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, v. 17, n. 72, 1984.
- GUINSBERG, Ariela. Pesquisa sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação às crianças de cor. In: BASTIDE, R.; FERNANDES, F. *Relações Raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: UNESCO; Anhembi, 1955. p. 311-61.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu*. São Paulo, n. 6-7, p. 67-82, 1996.
- GUSMÃO, Giovanna. O papel do coordenador pedagógico no processo de inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem, nas escolas municipais de Itararé-SP. Dissert. Mestrado, em andamento. AEI – Departamento de Pós-Graduação em Educação. [Mimeo].
- GOMES, Celeste Leite dos Santos Pereira; SANTOS, Maria Celeste Cordeiro Leite & SANTOS, José Américo dos. *Dano Psíquico*. São Paulo: Ed. Oliveira Mendes, 1998.
- HABERMAS, Jürgen. *Direito e Democracia: entre Facticidade e Validade*. Vol. I, Trad. Flávio Bene Siebeneichler. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 1997.

- HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle. *Relações raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora; IUPERJ, 1992.
- HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. *Textos para Discussão – Ipea* n° 807. Rio de Janeiro, jun. 2001.
- HESSE, Konrad. *Escritos de Derecho Constitucional*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1983.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, s.d.
- LIMA, Francisco Gérson Marques de. *Igualdade de Tratamento nas Relações de Trabalho*. São Paulo: Ed. Malheiros, 1997.
- LÜDKE, Menga. *Um olhar sociológico sobre a avaliação escolar. Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 21, n° 108, p. 14-19, set./out. 1992.
- MARQUES, Hugo. Direitos Humanos polêmicos. *Jornal do Brasil*. Brasil 03/01/2002.
- MALHEIRO, Agostinho Marques Perdigão. *A Escravidão no Brasil – Ensaio Histórico-Jurídico-Social*. Tomo I. São Paulo: Edições Cultura, 1944.
- MANCUSO, Rodolfo de Camargo. *Interesses Difusos – Conceito e Legitimação para Agir*. 4ª ed., São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1997.
- MARTINS, Sérgio da Silva. Afro-brasileiros: uma questão de justiça. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1996.
- MAXIMILIANO, Carlos. *Hermenêutica e Aplicação do Direito*. 18ª ed., Rio de Janeiro: Ed. Forense, 2000.
- MAZZILLI, Hugo Nigro. *A Defesa dos Interesses Difusos em Juízo*. 10ª ed., São Paulo: Ed. Saraiva, 1998.
- _____. *O Inquérito Civil*. São Paulo: Ed. Saraiva, 1999.
- _____. *A Defesa dos Interesses Difusos em Juízo*. 13ª ed., São Paulo: Saraiva, 2001.
- MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito Administrativo Brasileiro*. 20ª ed., São Paulo: Ed. Malheiros, 1995.
- MELO, Mônica de. Princípio da Igualdade à Luz das Ações Afirmativas: o Enfoque da Discriminação Positiva. *Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, v. 6, n. 25, 1998.

- MELLO, Celso Antonio Bandeira de. Princípio da Isonomia: Desequiparações Proibidas e Desequiparações Permitidas. *Revista Trimestral de Direito Público*. São Paulo: Ed. Malheiros, 1993.
- _____. *Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade*. 3ª ed., São Paulo: Ed. Malheiros, 1999.
- MICHAUD, Yves. *A Violência*. Trad. L. Garcia. São Paulo: Ática, 1989.
- MIOOTTO, Norma Griselda. Dano Psíquico en el Fuero Civil. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*. São Paulo: Ed. Revista do Tribunais, nº 20, 1997.
- MIRABETE Julio Fabbrini. *Código Penal Interpretado*. São Paulo: Ed. Atlas, 1999.
- MIRANDA. F. Pontes de. *Comentários à Constituição de 1967 com a Emenda n. 1 de 1969*. 2ª ed., 6 tomos, São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1970.
- MONTORO, André Franco. *Introdução à Ciência do Direito*. 24ª ed., São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1997.
- MUDIMBE, V. Y. *The Idea of Africa*. Indianápolis: Indiana University Press, 1994.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afro-descendente. In: CAVALLERO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p. 115-140.
- NEGRÃO, Esmeralda V. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 63, p. 86-7, nov. 1987.
- NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI (orgs.), Afrânio. *Escritos de Educação*, Petrópolis, Vozes, 1998.
- OLIVEIRA da SILVA, Kátia Elenise. O Papel do Direito Penal no Enfrentamento da Discriminação. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.
- OLIVEIRA, Rachel. *Salve o Treze de Maio? Uma experiência de intervenção*. São Paulo, 1992. Dissertação de mestrado Supervisão e Currículo PUC-SP.
- PARÉ, Marilene Leal. Auto-Imagem e Auto-estima na Criança Negra: um Olhar sobre o seu Desempenho Escolar. Porto Alegre, 2000. Dissertação. [mestr.] PUC-RS. Educação.

- PIOVESAN, Flávia. *Proteção Judicial Contra Omissões Legislativas – Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão e Mandado de Injunção*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1995.
- _____. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 3ª ed., São Paulo: Ed. Max Limonad, 1997.
- _____. *Temas de Direitos Humanos*, São Paulo: Ed. Max Limonad, 1998.
- PIOVESAN, Flávia & GUIMARÃES, Luis Carlos Rocha. *Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial in Direitos Humanos: Construção da Liberdade e da Igualdade*. São Paulo: Centro de Estudos da Procuradoria-Geral do Estado, 1998.
- PIZA, Edith & ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. *Revista USP*. São Paulo, nº 40, 1999.
- PIZA, Edith. Brancos no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In: GUIMARÃES, A. S. A.; HUNTLEY, L. *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 97-126
- PINTO, Regina P. A representação do negro em livros didáticos de leitura. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 63, p. 19-23, nov. 1987.
- PORTANOVA, Rui. *Motivações Ideológicas da Sentença*. 3ª ed., Porto Alegre: Ed. Livraria do Advogado, 1997.
- PORTELA, Adélia Luiza. Escola pública e multirrepetência: um problema superável? In: *Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas*, Salvador, Novos Toques.
- PROCURADORIA-GERAL DO ESTADO/Centro de Estudos. *Instrumentos Internacionais de Proteção dos Direitos Humanos*. Série Documentos nº 14. São Paulo, 1997.
- PRUDENTE, Eunice Aparecida de Jesus. *Preconceito Racial e Igualdade Jurídica no Brasil*. São Paulo: Ed. Julex Livros, 1989.
- RAMOS, Elival da Silva. O Direito à Igualdade Formal e Real. *Revista dos Tribunais*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, v. 79, nº 651, 1990.
- RAWLS, John. *Uma Teoria da Justiça*. Trad. Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves, São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1997.
- ROCHA, Cármen Lúcia Antunes. Ação Afirmativa – o Conteúdo Democrático do Princípio da Igualdade Jurídica. *Revista Trimestral de Direito Público*. São Paulo: Ed. Malheiros, nº 15, 1996.
- RODRIGUES, Sílvio. *Direito Civil – Responsabilidade Civil*. Vol. IV. 13ª ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 1993.

- ROSA, Edgard Lincoln de Proença. Aspectos do Princípio da Igualdade. *Revista de Informação Legislativa*. Brasília: Periódico, Senado Federal, v. 18, nº 71, 1981.
- RAMOS, Lauro; VIEIRA, Maria Lucia. Desigualdade de rendimentos no Brasil nas décadas de 80 e 90: evolução e principais determinantes. *Textos para Discussão – Ipea nº 807*. Rio de Janeiro, jun. 2001.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação, gênero e raça. Texto apresentado no Encontro de Latin-American Studies Association. Guadalajara, México – 17-19 de abril de 1997.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1985.
- ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith. *A educação nos Censos Brasileiros*. São Paulo, 1993. [Relatório de Pesquisa]
- ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina P.; NEGRÃO, Esmeralda V. A situação educacional de negros (pretos e pardos). São Paulo, 1986. (Relatório de Pesquisa. Departamento de Pesquisas Educacionais/ Fundação Carlos Chagas).
- ROUSSEAU, J. J. *Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens*. Trad. Maria Ermentina Galvão, São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999.
- SABBAG, César de Moraes. O Direito de Igualdade. *Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, v. 4, nº 15, 1996.
- SANTOS, Fernando Ferreira dos. *Princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa Humana*. São Paulo: Celso Bastos Editor, 1999.
- SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 16ª ed., São Paulo: Malheiros, 1999.
- SILVA, Jorge da. *Direitos Cívicos e Relações Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Luam, 1994.
- SILVA FRANCO, Alberto *et al.* *Código Penal e sua Interpretação Jurisprudencial*. Vol. I. Tomo I. 6ª ed., São Paulo, Ed. Revista dos Tribunais, 1997.
- SILVA Jr. Hélio. *Anti-Racismo – Coletânea de Leis Brasileiras (Federais, Estaduais, Municipais)*. São Paulo: Ed. Oliveira Mendes, 1998.
- _____. Um Imponente Projeto de Igualdade Racial *in Constituição Federal – Dez Anos*. Coord. Antônio Carlos Mathias Coltro. São Paulo: Ed. Juarez de Oliveira, 1999.

- _____. Direito Penal em Preto e Branco. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, nº 27, 1999.
- SILVA, Ana Célia da. *A Discriminação do Negro no Livro Didático*, Salvador, EDUFBA/CEAO, 1995.
- _____. *Desconstruindo a discriminação do Negro no Livro Didático*, Salvador, EDUFBA/CEAO, 2001.
- SILVEIRA, Marly. *Pluralidade Cultural ou Atualidade do Mito da Democracia Racial?* In Maria Aparecida Silva BENTO (org.), “Ação Afirmativa e Diversidade no Trabalho: desafios e possibilidades, Casa do Psicólogo, SP, 2000.
- SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. P. 97-114
- SILVA, Nelson do Valle. Distância social e casamento inter-racial no Brasil. In: HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle. *Relações raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora; IUPERJ, 1992. p. 17-53.
- SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos A. Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil. *Dados* v. 43, n. 3. Rio de Janeiro, 2001 (www.scielo.com).
- SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. Pode a educação prevenir contra o racismo e a intolerância? In: SABÓIA, G. V.; GUIMARÃES, S. P. *Seminários Regionais preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Brasília: Ministério da Justiça – Secretaria da Justiça dos Direitos Humanos, 2001, p. 103-123
- SOUZA, Ana Lúcia Silva. Negritude, letramento e uso social da oralidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. P. 179-194
- TABORDA, Maren Guimarães. O Princípio da Igualdade em Perspectiva Histórica: Conteúdo, Alcance e Direções. *Revista de Direito Administrativo*. Rio de Janeiro: Ed. Revista dos Tribunais, nº 211, 1998.
- TEIXEIRA, Maria Aparecida S. Bento. *Resgatando a minha bisavó: discriminação racial e resistência nas vozes de trabalhadores negros*. São Paulo, 1992. Dissertação [mestrado] Psicologia Social. PUC-SP.

- TELLES, Edward E. Contato racial no Brasil urbano: análise da segregação residencial nos quarenta maiores centros urbanos do Brasil, em 1980. In: LOVELL, Peggy. *Desigualdade racial no Brasil contemporâneo*. Belo Horizonte: UGMF-Cedeplar; MGSP, 1991. P. 346-65.
- WUCHER, Gabi. *Minorias: Proteção Internacional em Prol da Democracia*. São Paulo: Ed. Juarez de Oliveira, 2000.
- WARREN, Jonathan W. O fardo de não ser negro: uma análise comparativa do desempenho escolar de alunos afro-brasileiros e afro-americanos. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 31, p. 103-124, out. 1997.
- ZAFFARONI, Eugenio Raúl & PIERANGELLI, José Henrique. *Manual de Direito Penal Brasileiro – Parte Geral*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1997.
- _____. *Da Tentativa – Doutrina e Jurisprudência*. 5ª ed., São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1998.

NOTA SOBRE O AUTOR

Hélio Silva Jr., advogado, mestre e doutorando em Direito Processual Penal pela PUC-SP, coordenador executivo do CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, foi o relator do documento brasileiro apresentado na 3ª Conferência Mundial Contra o Racismo – Durban/2001.