

# UMA PEDAGOGIA INTERÉTNICA PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: para não dizer que não tive sonhos realizáveis.

Francis Musa Boakari<sup>27</sup>

Será que as discriminações brasileiras não podem ser combatidas?  
com armas que apelam para mudanças culturais?  
A educação escolar não poderia abrir caminhos renováveis  
para melhor utilizar os instrumentais já existentes?  
Mudar é preciso, não é? A escola pode ajudar nisto, não?  
Podemos começar com o que temos – as diversidades?

## Resumo

Numa tentativa de justificar a pedagogia interétnica como a mais adequada para a educação escolar brasileira a médio prazo, o autor aceita, de modo questionador, e como estratégia incentivadora de mudanças culturais gradativas, um Brasil fundamentalmente multiétnico. Discute a pedagogia interétnica, suas implicações e possibilidades. Aproveitando os PCNs, sublinha a importância da participação dos professores, como intelectuais transformadores, na construção de escolas não-excludentes através do desenvolvimento de atividades críticas de sala de aula.

## Abstract

In an attempt to justify inter-ethnic pedagogical practices in schools, the author questionably accepts, as a strategy for working towards gradual cultural changes in the long run, that Brazilian society is basically multi-ethnic. He then goes on to discuss the meaning, implications and possibilities of an inter-ethnic pedagogy. With the help of the PCNs (Parameters for a National Curriculum), the participation of teachers-educators as transformative intellectuals, is emphasized for the construction of schools that are more inclusive through the development of critical classroom activities

## Introdução

Refletir sobre a escola brasileira é sempre convite para pensar dos múltiplos problemas sociais que têm assolado este país durante os últimos quinhentos anos. Esta reflexão ganha dimensões novas quando os grupos marginalizados, em especial os negros, são colocados como centro das atenções em tentativas de melhor entender e explicar o Brasil, visando a possibilidade de reconstruí-lo como uma sociedade mais justa e menos excludente (Ribeiro, 1995). Tanto o passado destes grupos (nativos destas terras, africanos escravizados e imigrantes europeus pobres), quanto as condições de sua vida atual, mostram as condições negativas em que vivem por causa da herança biológica, acontecimentos históricos e/ou processos sociais. Geralmente, antes de submeter um membro destes grupos ao conjunto de discriminações e modos de exclusão que se manifestam em todos os espaços e na maioria de suas interações sociais, ele é desqualificado como pessoa. Inicialmente, é visto como uma não-pessoa. Depois, a sua

<sup>27</sup> Professor da Universidade Federal do Piauí, atuando no Departamento de Ciências Sociais, e no Programa de Mestrado em Educação.

incapacidade é declarada somente como consequência desta pré-definição. A sua presença já serve de justificativa para tais definições antecipadamente excludentes (Goffman, 1988). O pior é que ele ainda é culpado pelos problemas que enfrenta.

Esta situação é complexa. Ela precisa ser compreendida a partir de uma ótica de pensamento da complexidade, definida por Morin (1996, p.14) como processo que envolve

*“... numa incessante ida e volta entre certezas e incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável. Não se trata de abandonar os princípios da ciência clássica – ordem, separabilidade e lógica – mas de integrá-los em um esquema ao mesmo tempo mais amplo e mais rico. Não se trata de opor um holismo global vazio a um reducionismo sistemático; trata-se de vincular o concreto das partes à totalidade”.*

Seria a partir desta compreensão da realidade que pode ser avançada a idéia de que, para melhor compreender a problemática da educação escolar do Brasil, nada seria melhor que focalizar as reflexões em torno daqueles segmentos da população mais excluídos socialmente. As precariedades de vida da grande maioria deles apontam para o modo de como esta sociedade, utiliza um discurso de respeito à sua diversidade, mas de fato, continua fazendo de tudo, na prática, para se manter eurocêntrica na distribuição e usufruto de seus bens materiais, sociais e culturais; uma redistribuição que desigualmente beneficia principalmente os brasileiros de origem mais claramente européia (IBGE, 1996). Este reducionismo na compreensão e tratamento histórico do social brasileiro poderia explicar porque uma grande parcela da população vive na miséria, enquanto o país se mantém como potencial econômico no hemisfério sul (Ribeiro, 1995).

*Os pobres se transformam em miseráveis, os que viviam da informalidade passam a viver do lixo. Uma parte da população passa a viver no luxo e outra do lixo. Com o tempo, nem o lixo existirá. O setor moderno tende a reciclar o lixo e a tratá-lo com modernas técnicas, como as compressoras domésticas (Buarque, 1993, p.40).*

Na ausência de políticas públicas consistentes e objetivadas em torno de mudanças na situação marginalizadora destes segmentos representativos dos brasileiros (leia-se, os excluídos); na falta de leis que de fato funcionam para viabilizar uma integração social humanamente justa para com os excluídos, a educação escolar se apresenta como instrumento importante que conjugaria as melhores forças para fazer valer esforços

voltados às mudanças básicas ainda necessárias para re-mapear o caminho histórico dos brasileiros. Corrigir as injustiças sociais, através de um processo escolar adaptado à realidade brasileira será uma forma de desmitificar, para destruir, as várias formas discriminatórias no tratamento dos diferentes grupos não-europeus desta sociedade. Isto é, para garantir a sua própria sobrevivência, a sua escola precisa ser compreendida e trabalhada de maneira diferente; inovadora e melhor adaptada aos seus desafios históricos. O conjunto de suas diversidades poderia ser contemplado e incorporado na organização e nas práticas escolares.

Deste modo, fazer com que a escola viabilize a reconstrução do Brasil para ser uma sociedade representativa da diversidade evidente no seu dia a dia, apresenta um desafio precisando de soluções mais urgentes. Primeiro, é imprescindível encontrar respostas para questões tais como: Qual escola precisamos para fazer com que as diversidades culturais sirvam como elementos enriquecedores das culturas de todos do país (Brasil, 1997)? Como fazer uma escola que sirva de espaço e instrumental para trabalhar as diversidades como conjunto essencial (Lopes, 1994), e não como fatores que justifiquem a exclusão sócioeconômica e marginalização política de alguns compatriotas, em especial os da herança fisicamente africana (Rosemberg, 1988; Boakari, 1994)? Este é o desafio principal da atualidade. É um problema complexo, especialmente no contexto de um mundo em movimentos globais que desfazem fronteiras culturais, abalam hegemonias culturais, e possibilitam construção de novos modos de ver, ser e viver o social (Ortiz, 1994).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasil (1996), foram tentativas para enfrentar os questionamentos acima. Tais documentos poderiam servir de aceitação explícita da necessidade para inovar a escola brasileira. Entretanto, pela sua própria natureza, eles somente estabelecem orientações gerais, explicitando os fundamentos que poderiam guiar o fazer escolar. Deixam a cargo de cada unidade de ensino (os pais de alunos, alunos, profissionais da escola e a sociedade em geral), a responsabilidade de desenvolver atividades que refletem as realidades locais, regionais, nacionais e internacionais, mas sem menosprezar as individualidades dos participantes deste processo como um todo.

### **Brasil: sociedade de diferentes grupos étnicos?**

Uma das primeiras características a ser percebida por qualquer turista que visita o país pela primeira vez, seria muito provavelmente, a diversidade nas aparências físicas dos brasileiros. Estas diferenças são raciais ou étnicas? Mas afinal, o que é mais importante? Seria o conceito utilizado

para descrever tais condições (biológica ou social??), ou conjunto de tratamentos discriminatórios que suscitam as suas conotações? Questões complexas, mas politicamente importantes. Há diferentes interesses envolvidos. Por esta razão, as respostas também são políticas, e precisam ser assim.

*Diferenças biológicas (cor da pele, tipo de olhos ou cabelos) e diferenças culturais (forma de organização do trabalho comunitário, regras de casamento, códigos de orientação do comportamento, crenças religiosas) até algum tempo atrás qualificadas como diferenças raciais, podem ser pensadas como diferenças étnicas. Um grupo diferenciado através de critérios desta natureza é um grupo étnico (como ciganos, lapões ou índios tapirapé), o terreno que se pisa é o da etnicidade, da etnia. O encontro entre esses grupos e outras tribos, outras minorias étnicas ou brancos colonizadores pode ser chamado de contacto interétnico. O sistema de relações sociais e simbólicas que resulta da convivência entre duas tribos diferentes, ou entre uma delas e os brancos, pode ser um sistema interétnico, e um dos seus componentes é a identidade étnica (Brandão, 1986, pp.46-47).*

Para este autor, um grupo étnico se diferencia de outros por critérios de hereditariedade biológica e aprendizado cultural. Tenho dificuldades com o primeiro critério de hereditariedade, porque a questão central não é biológica. Para o grupo étnico, o que importa são as características culturais, práticas aprendidas em culturas específicas e contextos definidos. Quando incluirmos o fator biológico, não estaríamos fazendo referências aos grupos raciais (DaMatta, 1991; 1986)?

Da minha vivência, para a realidade das sociedades onde vivem africanos da diáspora, o conceito de raça ainda tem um significado muito importante, apesar das chamadas reformas legais. Em si, este conceito poderia não apontar para elementos negativos. Entretanto, nessas sociedades onde existem vários grupos de matrizes biológicas (raças), a palavra raça tem recebido um significado classificatório. Ela é usada para explicar e justificar tratamentos diferenciados para com os membros deste grupo. Chamado grupo racial ou étnico, não faz diferença. As práticas discriminatórias contra os negros tendem a continuar da mesma forma.

Acredito que enquanto os membros deste ou daquele grupo racial sofrem quaisquer discriminações, simplesmente por causa de sua herança biológica, não faz sentido substituir raça por etnia. O perigo com a propagação do conceito de etnia, é que ela possibilita uma mudança

meramente formal. Com ou sem este conceito, as discriminações contra negros e outros permanecem intocáveis. Sendo uma questão de poder, permeia todas as facetas e níveis sociais. Assim, uma simples modificação ortográfica dificilmente teria o contra-poder de mudar comportamentos, cujo propósito historicamente tem sido a manutenção do *status quo*, de dominação e exploração desenfreadas dos membros de um grupo que foi escravizado.

Numa situação ideal, onde as diferenças biológicas não penalizam as minorias sociais, onde o negro e não-negro recebem tratamentos iguais e semelhantes, a palavra raça e as conotações discriminatórias perderiam o seu grande poder de determinar o que algumas pessoas podem ou não, na sociedade. Mas até esta situação se tornar realidade do cotidiano do negro, parece-me lógico continuar defendendo a posição (didática) de que numa sociedade como a brasileira, o conceito que ainda melhor descreve os grandes grupos sociais, é o de raça.

Entretanto, entendo que se a sociedade assimilasse, de forma concreta, a sua composição multiétnica, seria um grande passo no caminho para aceitar a sua essência como sociedade pluriracial a médio ou longo prazos (Ribeiro, 1995). Numa sociedade composta de diversos grupos raciais (negro, europeu, indígena, asiático), uma aceitação do termo étnico para referir a estes grupos teria somente uma utilidade didático-pedagógica para adiantar argumentos em favor de uma pedagogia mais inclusiva para todos os brasileiros. Compreender as grandes divisões dos povos que formaram e continuam desenvolvendo este país como grupos étnicos, possibilita confirmar a existência de uma diversidade étnica (cultural) na sociedade brasileira. Talvez a lógica seja uma de compreender e assimilar o menos agressivo (étnico), para preparar as pessoas a aceitarem gradativamente, que as características físicas não fazem as pessoas; que o que faz qualquer pessoa são as suas capacidades, atitudes e ações, e não as aparências físicas.

Esta idéia nos permite admitir que, nos processos de socialização, há um espaço propício para uma pedagogia interétnica, especialmente durante a escolarização. Isto quer dizer que existe uma necessidade de trabalhar o conteúdo escolar ( e outros elementos socializadores), de tal forma que se contemplem e integrem as diferenças culturais, as diferentes visões do mundo e as experiências históricas que ajudam na construção de valores em vida. A finalidade seria fortalecer a sociedade, um agrupamento político-social complexo, cujos integrantes são iguais entre si; se complementam e compartilham de ideais conciliáveis na construção da mesma sociedade. As diferenças são entendidas como sendo importantes, e não ameaçadoras, para o melhoramento das condições para a grande maioria da coletividade. Em tal contexto, teríamos possibilidades viáveis para discutir e implantar uma

pedagogia interétnica no processo de humanização (conquista da cidadania) de todos os membros dos diferentes grupos, sem prejudicar uns a favor de um ou outro grupo.

Nestes termos, que examino a problemática do conhecimento, para em seguida, discutir alguns argumentos em favor de práticas escolares que poderiam melhor atender aos anseios da sociedade brasileira.

### Os conhecimentos e a escola

A fim de melhor contextualizar a discussão, serão necessários esclarecimentos sobre alguns fenômenos processuais. Em primeiro lugar, como qualquer profissional, os professores e outros que trabalham na escola, individualmente possuem uma concepção de mundo. Melhor se esta concepção valorizasse o indivíduo como pessoa, que se associe com outras pessoas, na busca daquela condição que Teillard de Chardin chamava *hominização* de todos, de acordo com as capacidades e interesses socializados de cada um. Observando e atuando na sociedade desta forma, as diferenças seriam respeitadas. Muito improvável que sejam utilizadas como fatores para justificar o menosprezo e a marginalização de alguns indivíduos. Poderiam ser aproveitadas como pontos de partida para uma construção social baseada em princípios de equidade, igualdade de oportunidades e respeito mútuo. O profissional da área educacional que compartilhe desta ótica, muito poderia contribuir no desenvolvimento coletivo de uma educação escolar que possibilite o crescimento intelectual, social, político e cultural de todos, estudantes e outros profissionais.

Ainda mais, com finalidade de melhor usufruir das orientações acima citadas, e outras que poderiam vir de outras instâncias educacionais, uma condição *sine qua non* será uma concepção pedagógica por parte dos profissionais da escola. A concepção pedagógica pode ser entendida como a visão sobre os processos de ensinar e apreender, como também, as dimensões dadas a estes processos. Ela está intimamente ligada às interpretações de outros fenômenos, precedentes ou anteriores. A partir desta concepção, se desenvolveria uma prática pedagógica que envolve uma integração funcional dos saberes, objetivos, atividades, relações inter-pessoais, e modos de avaliar o desempenho escolar. Os conhecimentos científicos, concepções de mundo e atitudes políticas e interesses sociais, são traduzidos em atividades de ensino-aprendizagem do cotidiano escolar (Silva, 1992; Alves, 1992). Em conjunto, os resultados são as produções e reproduções de conhecimentos escolares.

Em outras palavras, uma concepção pedagógica baseia-se em outras concepções inter-relacionadas acerca do Homem, seu contexto sócio-histórico, a sociedade (história, organização e funcionamento), e a educação (compreendida universal e especificamente). Através da escola, servindo de ambiente especialmente determinado, estas concepções têm a possibilidade

de serem concretizadas, postas em prática, geralmente de acordo com as expectativas da coletividade (grupo hegemônico ou as massas amorfas; os que têm ou os pobres?) em cujo nome trabalham os profissionais (Bourdieu e Passeron, 1977; Mello, 1983; Giroux, 1988; Silva, 1992).

Em todo este processo, é necessário lembrar que não há um conhecimento único que consegue dar conta de toda realidade. A realidade em si é uma complexidade, constituída de outras complexidades, de níveis e dimensões diversas (Morin, 1996). Além do mais, as realidades são construções sociais, produtos de diferentes culturas. E estas, também, são plurais. Realidades diversas, existindo como produções transitórias das pluralidades culturais, compõem o contexto em que os conhecimentos, também diversos, são produzidos e operacionalizados (Banks, 1997).

A pluralidade cultural, a fim de diretamente influenciar na produção de conhecimento, especialmente o tipo escolar, precisa ser entendida no contexto de uma política multicultural. Como política oficial numa sociedade eurocêntrica, o multiculturalismo procura manter os critérios europeus nas definições culturais e julgamentos sociais, enquanto as outras culturas basicamente servem para contextos locais. Quanto muito, alguns elementos destas últimas são incorporados de modo periférico; fazer de conta de que a sociedade ou as instituições não são monoculturais. Do outro lado, quando assumido pelos grupos de interesses opostos aos dos dominantes, o multiculturalismo explicita-se como luta para elaboração de significados inovadores; significados estes que representam o cotidiano da dominação histórica. Assim, os dominados interessados na luta social tentam aproveitá-los como justificativas e espaços para re-estruturação da sociedade e suas agências centrais (Banks, 1995). Este tipo, chamado por McLaren (1997) de multiculturalismo crítico, entende as culturas como produções políticas, e que tudo sobre elas são políticos; um jogo de vida ou morte sócioeconômica e político-cultural; transformações estruturais ou manutenção do *status quo*.

De fato, a questão central na compreensão e utilização do multiculturalismo consiste na resposta dada à indagação: Os interesses de quem estão sendo protegidos com as linguagens usadas, decisões tomadas, e atividades desenvolvidas? As respostas a tal questionamento, determina o tipo de conhecimento que seria mais valorizado. Seria um conhecimento acabado e inflexível; ou um ainda em construção, porque a realidade é complexa e as perspectivas sobre ela são dinâmicas e culturalmente determinadas? (Feyerabend, 1993).

O conhecimento científico tem sua validade baseada em princípios paradigmáticos. Tem procedimentos e uma finalidade própria. É um dos tipos de conhecimento. Recebe influências das culturas e dos contextos em que é construído. A sua neutralidade nunca pode ser garantida. Na melhor das

hipóteses, representa uma perspectiva da realidade e dos fenômenos. Não é necessariamente o mais importante para todos em todas as situações. Para os participantes da cultura ocidental hegemônica, este conhecimento ainda é o mais valorizado. Mas também, existe o conhecimento do cotidiano cuja produção depende das nossas experiências em consonância com os grupos e subgrupos de quais participamos. A sua validade (funcionalidade, adequação contextual) depende das tradições destas aglomerações sociais. As experiências de cada indivíduo dão forma específica aos conteúdos do conhecimento cotidiano, priorizando alguns elementos.

Na escola, os dois primeiros tipos de conhecimento interagem entre si, respeitando as normas deste espaço sociocultural, de tal forma que se resultam numa reconstrução para produzir o conhecimento escolar. Nesta reconstrução, processos que produzem e reproduzem valores culturais, códigos comportamentais e cosmovisões, são desencadeados pela mediação dos profissionais escolares. Isto é, na escola os conhecimentos científicos e cotidianos são retrabalhados, mediatizados pelas práticas pedagógicas, com o propósito de reconstruí-los. É um processo dinâmico e permanente. Entretanto, nem este tipo de conhecimento escapa das limitações e deficiências, tanto do conjunto de sua matéria prima, como de outros fatores historicamente determinados.

Fundamentalmente, está sendo estabelecida a existência de conhecimentos diversos, historicamente contextualizados em culturas diferentes, que ganham significados em realidades permanentemente em construção. Em outras palavras, estas diversidades e pluralidades exigem que o conhecimento escolar não seja entendido como unilateral, acabado e permanente. É também transitório, sendo produzido-reproduzido, e construído o tempo todo. Assim, numa sociedade diversa e plural, seria trabalhado com mais adequação em condições pedagógicas onde prioridade é dada às características de diversidade, pluralidade e transitoriedade. Das alternativas possíveis, a mais propícia seria uma pedagogia interétnica. Este modo de desenvolver o trabalho escolar está aqui entendido como prática explicitamente em consonância com as necessidades educacionais dos diferente grupos étnicos/culturais (raciais?), atendendo às peculiaridades dos educandos de maneira não-excludente.

No atual contexto brasileiro, o que de fato estou discutindo seria uma educação escolar crítica, sendo desenvolvida por profissionais críticos. As concepções do Homem, sociedade, educação, escola e cidadania destes profissionais, interagem para fazer a educação escolar. A sua proximidade com os estudantes lhes colocam em situação vantajosa para influenciar os futuros adultos. São agentes sociais poderosos! Em colaboração com os pais e outras pessoas interessadas, os profissionais escolares poderiam construir



teias para transformar as instâncias sociais, lhes possibilitando alternativas no seu funcionamento.

### **Considerações sobre uma pedagogia interétnica brasileira**

Como em outras sociedades de composição étnica (racial?) diversa, muitos no Brasil têm percebido o fato de que é a própria natureza da escola existente que exclui porque a sociedade também é excludente. Membros de alguns grupos organizados, especialmente os Movimentos Negros, têm se desempenhado em elaborar e desenvolver atividades educacionais alternativas girando em torno de novas maneiras de entender e trabalhar a escola. O currículo, envolvendo tudo da/na escola, recebe atenção especial nestas tentativas porque estes brasileiros interpretam esta sociedade como etnocêntrica. E para não permanecer no âmbito do discurso e de boas intenções, as práticas pedagógicas (relações do professor-aluno em torno de atividades escolares) têm sido alvo das iniciativas para construir escolas mais representativas da realidade brasileira. Esta tarefa que necessita de uma concepção educacional, atitudes e posturas alternativas, argumentam alguns, precisa da participação de todos, e não somente dos profissionais da escola.

A pedagogia interétnica, resultado de uma concepção educacional diferente, multicultural e não monocultural européia, oferece modos alternativos para trabalhar com alunos. Estes merecem atenção específica. Adequadamente desenvolvida, esta pedagogia poderia contribuir muito para transformar uma sociedade de composição diversa, discriminatória e desigual, numa realidade social onde as diferenças são reconhecidas como valores que merecem respeito para serem continuamente trabalhados em favor da coletividade.

Por uma pedagogia interétnica, entendo a utilização de estratégias que viabilizem adoção de atitudes e práticas que valorizam a diversidade cultural, respeitando os diversos grupos étnicos e dando a devida importância às suas contribuições na formação da sociedade. O encontro dos valores, problemas e capacidades dos diversos grupos étnicos serve como pano de fundo para a construção de novas possibilidades. Visando este fim, tal pedagogia, como prática social que tem o espaço escolar como *locus* principal, enfatiza o estudo crítico do etnocentrismo, dos preconceitos do cotidiano, das violências, e da exclusão social, entre outras formas de exploração e desumanização (Cruz, 1987).

Também, esta pedagogia exige a compreensão dos mecanismos (ideologias e outras práticas) que produzem e reproduzem estes fatores negativos para a construção duma sociedade progressivamente mais inclusiva para todos. Esta inclusão deveria estar voltada especialmente para os indivíduos que continuam sofrendo da não implementação de medidas

concretas que favoreçam a implantação de práticas escolares fundamentadas nos princípios de inclusão, solidariedade, interdependência e valorização das pluralidades.

Acima de tudo, os estudos e conhecimentos escolares têm que envolver o desenvolvimento de estratégias concretas para combater aquelas práticas que desumanizam alguns porque são diferentes e menos poderosos. O necessário aqui é o saber prático. Um saber que tem significados que resultam no desenvolvimento de atividades de humanização concreta da vida das pessoas, em sociedades que ainda não se libertaram de práticas desumanizantes.

São estes os princípios que possibilitariam lutas construtivas contra o etnocentrismo euro-brasileiro e a hegemonia da euro-brasilidade. E ainda mais, como idéias norteadoras, elas impulsionariam esforços conscientes para combater as discriminações institucionalizadas e as práticas diferenciadoras contra os negros, índios e outros grupos marginalizados. Observação do cotidiano brasileiro mostraria que todos os negros (ricos e pobres), somos muito mais sujeitos às discriminações devido à impossibilidade de efetivamente mudar de raça e cor; características que "justificam" esta desumanização constante. (As tentativas de embranquecimento por parte de alguns negros têm que ser entendidas como táticas de auto-proteção nestes contextos de violência). De todos os marginalizados, é a nós que mais interessam transformações críticas, nos processos de socialização, especialmente no campo educacional e na mídia. É exatamente nestas áreas onde uma pedagogia interétnica poderia efetuar as maiores influências. Elas exercem influências sem fronteiras. Os outros espaços onde são desenvolvidos os processos de socialização, como a família, vizinhança, comunidade, os mercados de troca de bens e serviços e outros, também são importantes. Neles poderiam ser aperfeiçoados os trabalhos de uma pedagogia interétnica desenvolvida na escola para atender a todos os brasileiros.

Numa pedagogia interétnica, todo o processo de socialização escolar é alvo de críticas construtivas, objetivando a elaboração de explicações sobre as causas e os efeitos das diferentes experiências históricas, visões de mundo e perspectivas de todos os grupos étnicos da sociedade. As críticas fundamentadas nas experiências dos adultos, possibilitariam também, que alunos e jovens participem mais ativamente na sua própria socialização, assumindo posições que refletem as suas experiências cotidianas e as experiências históricas de seu grupo. Vale lembrar que deveria envolver ativamente a família e a comunidade, bem como as riquezas socioculturais disponíveis. É esta dimensão participativa que faria com que a pedagogia interétnica fosse transformada numa construção permanente, num processo de desvelamentos e auto-descobertas, de tal modo que na tarefa central de

reconstruir a sociedade, os agentes se reconheçam como sujeitos interdependentes mas independentes também.

A pedagogia interétnica exige posições críticas em relação às instituições principais - família, educação, política, religião, manifestações culturais, meios de comunicação e sistemas econômicos e jurídicos. Crítica aqui precisa ser entendida como conjunto dos questionamentos, reflexões, compreensão dinâmica, avaliações contínuas, e tomada de posições justificáveis em relação à valores e atitudes. Acima de tudo, esta postura envolve aceitação da transitoriedade e abertura para serem renovados, a realidade e os elementos que a compõem.

Os significados (determinantes de atitudes e comportamentos) que os diversos grupos constroem destas instâncias, são importantes porque constituem os fundamentos na construção da cidadania. Com as contribuições individuais dos membros de diversos grupos, este processo ficaria mais consolidado. Todos oferecem ao processo de consolidação da luta pela conquista da cidadania, características gerais e específicas. São estas últimas que providenciam o enraizamento necessário em qualquer sociedade, especialmente as compostas de diversas etnias.

A argumentação em favor de uma pedagogia interétnica, entendendo a etnia como essencialmente descritor de uma determinada cultura com participantes que têm um senso de pertencerem a um grupo com experiências comuns, fica fortalecida quando lembramos que a cultura nacional é uma composição histórica, um amálgama de várias culturas com matrizes, também diferentes. Falar numa cultura brasileira, é no mínimo figurativo. É um nacionalismo ingênuo; tentativas de mascarar um etnocentrismo histórico, com o manto do discurso de um só povo brasileiro, apesar das evidências contundentes de uma variedade de culturas. Os diferentes povos formadores do Brasil contemporâneo, ainda permanecem aqui através de seus descendentes. O dia a dia brasileiro é composto de diferentes modos de ser e agir. Não é uma manifestação simples e monótona. São manifestações complexas, ricas e híbridas. Do norte ao sul, leste à oeste, ainda encontramos diferentes culturas no Brasil.

Podemos iniciar uma aprendizagem de como apreciar a rica diversidade cultural desta sociedade, quando incorporamos o espírito de uma cultura que, nos dizeres de Octavio Ianni, é conjunto "... complexo de modos de viver e trabalhar, sentir e agir, pensar e falar que não se organizam em algo único, homogêneo, integrado, transparente" (1992:145). É uma cultura pluridimensional; uma sociedade verdadeiramente multicultural. Tudo indica que uma pedagogia que tenta entender esta diversidade de maneira crítica (inclusiva e reconstrutiva), tem uma valia inquestionável para a geração atual e todas as outras do futuro.

Uma proposta pedagógica de essência interétnica muito ajudaria na importante tarefa de questionar a brasilidade, especialmente no tocante ao modo de como incorporar, nos currículos escolares, temas que tratam, com mais objetividade, das diversas culturas, diferentes grupos étnicos (e vários grupos raciais?). Por brasilidade, me refiro à essência das práticas, visões do mundo, perspectivas, experiências, interesses e valores que se compartilham entre todos que se dizem brasileiros, originários das várias regiões, dos diversos grupos, das diversas heranças culturais e biológicas. É o conjunto das peculiaridades que fazem o brasileiro diferente de um argentino, ou um africano ou português (DaMatta, 1991; Mota, 1985). Assim, a tarefa de operacionalizar uma pedagogia interétnica neste contexto, envolverá a incorporação de uma síntese (composição criteriosa de elementos básicos e representativos) destas variações. Isto precisa ser alcançada gradativamente, e sem perder a riqueza das diferenças particulares, desenvolver atividades escolares especificamente brasileiras e universalmente humanas.

Pensar e trabalhar a educação escolar destes modos nunca foi, e ainda não é fácil. É acima de tudo, uma opção política, escolhas conscientes em relação ao conhecimento, os tipos de saber e interesses a serem priorizados. A educação escolar é uma atividade política (Freire, 1991). Se constitui um campo minado com interesses diversos, muitos deles contraditórios (McLaren, 1995, 1991). Tanto as decisões organizacionais, como as atividades nela são incumbidas de interesses diversos que são orientados por idéias e valores diferentes. Desta mesma forma, a pedagogia interétnica é uma opção política.

A sua prática envolve utilizar conhecimentos, competências técnicas e saberes diversos, com o objetivo de criar as melhores condições para que os alunos possam pensar-dialogar melhor sobre os conhecimentos existentes, especialmente da maneira em que estes influenciam as relações inter-pessoais e institucionais, de tal forma que estes educandos se tornem agentes conscientes no fazer de sua própria história. Apesar de todas as deficiências do sistema escolar, e as próprias dificuldades de cada unidade escolar, o professor que se esforça para desenvolver trabalhos com o alunado visando uma apresentação, não somente de alternativas no campo de conhecimento escolar, mas acima de tudo, de modos diferentes de compreender e desenvolver soluções flexíveis para diferentes problemas, estaria escolhendo a opção de fazer uma escola crítica que conscientemente tenta responder às peculiaridades dinâmicas da realidade contemporânea. Estaria ajudando elaborar um conhecimento crítico.

Este tipo de conhecimento, em toda sua complexidade funcional, foi apresentado detalhadamente por Giroux (1997). Considero didático apresentar suas próprias palavras assim:

*Certamente uma visão crítica do conhecimento escolar pareceria diferente da visão tradicional do mesmo. O conhecimento crítico ensinaria estudantes e professores sobre seu status como grupo situado dentro de uma sociedade com relações específicas de dominação e subordinação. O conhecimento crítico ajudaria a elucidar como tais grupos puderam desenvolver uma linguagem e um discurso oriundo de sua própria herança cultural parcialmente distorcida. A pergunta orientadora aqui seria: o que é que esta sociedade fez de mim que eu não quero mais ser? Colocado de outra maneira, um modo crítico de conhecimento elucidaria para professores e estudantes como apropriarem-se dos aspectos mais radicais e afirmativos da cultura dominante e subordinada. Finalmente, tal conhecimento teria que fornecer uma conexão motivacional à própria ação, teria que aliar uma decodificação crítica da história a uma visão de futuro que não apenas destruísse os mitos da sociedade existente, mas que também atingisse aquelas áreas de desejos e necessidades que escondem o anseio por uma nova sociedade e novas formas de relações sociais, relações livres da patologia do racismo, discriminação sexual e dominação de classes (Giroux, 1997, p. 39-40).*

Quando todos estes esforços estão baseados em princípios que reconhecem e respeitam as diversidades sócio culturais, princípios estes que se fundamentam na ética profissional, o professor progressivamente se informa e se desenvolve para ser educador; um pedagogo consciente, crítico e dedicado à responsabilidade de educar e não domesticar os alunos. Com isto, poderia haver o desenvolvimento de uma pedagogia interétnica. Esta não é tarefa fácil. A sua natureza política, luta de interesses conflitantes, faz da pedagogia interétnica processos dinâmicos e interrelacionados de auto-descobrimto, auto-afirmação e auto-avaliação, em questões e ações no que tange a vida, a cultura, o conhecimento, e o social.

### **Os parâmetros curriculares e uma educação interétnica**

Em tempos mais recentes, uma tentativa oficial de adequar a educação escolar à realidade brasileira, talvez a mais audaciosa em toda a história do país, foi o lançamento em outubro de 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Num conjunto de dez volumes, são tratados os temas transversais: *ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual*. De acordo com a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), responsável pela elaboração dos PCNs, estes temas deveriam ser incorporados e desenvolvidos

nas disciplinas curriculares fundamentais (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História-Geografia, Arte e Educação Física) e em outras atividades escolares dentro e fora da sala de aula.

A orientação é desenvolver estratégias e atividades que possibilitem uma inclusão destes temas nos conteúdos das matérias escolares, através de tópicos escolhidos e questões levantadas, de modo que cada um permeie o desenvolvimento das disciplinas curriculares (em diferentes etapas e vários conteúdos), com todos se interrelacionando entre si. Isto é, através de uma variedade de atividades e técnicas de ensino (professor e aluno engajados no processo ensino-aprendizagem como produção social de conhecimento), desenvolverem como um só conjunto pertencente à tradição cultural da sociedade, tanto os temas mencionados, quanto as informações e os conhecimentos já apresentados nas matérias didático-pedagógicas. O essencial é usar, como eixos fundamentais, a participação individual e coletiva, na construção de conhecimentos que colaboram na adequação sócio-cultural, numa sociedade em vias de desenvolvimento e democratização progressiva. Seria uma sociedade que assume uma cidadania de cores diversas (não social ou economicamente diferenciada) pela pluriracialidade, multiculturalidade, multiétnica, e diversidades em outras características essenciais. São estas as características que descrevem a chamada brasilidade. A expectativa é que os PCNs, através dos temas transversais, concretizem esta brasilidade com mais equidade, a partir de um ensino em que os conteúdos das matérias curriculares, enquanto se constituem como eixo fundamental da escolarização, têm imbuído em cada componente, trabalhos teóricos e práticos em torno dos temas transversais. Nesta concepção, a transversalidade serve de instrumental para dar corpo real, e concretamente definir/contextualizar os conteúdos em sala de aula. Funcionam melhor quando trabalhado conjuntamente; cada um dando forma e significação para o outro e seus componentes (Busquets, 1999). A lógica dos temas transversais é que servem de cimento cognitivo para o aluno, fornecendo princípios basilares e guia prático para a formação integral do alunado. Para o professor, a sua responsabilidade consistiria em tratar os temas como suporte para uma prática escolar crítica, estimulando os alunos a desenvolverem, de modo consciente e responsável, conhecimentos e práticas utilizáveis tanto na escola quanto fora dela.

O ideal pretendido seria por exemplo, desenvolver atividades em aulas de Matemática, utilizando gráficos da divisão espacial da população brasileira, ou a distribuição de renda entre os membros dos diferentes grupos sócio-étnicos. Sob a orientação de um professor-educador, estas atividades poderiam, não somente suscitar discussões sobre as composições desta população, o mercado de trabalho, as desigualdades econômicas, mas também, levantar questionamentos no tocante às doenças mais comuns, às

discriminações, às violências, aos serviços e problemas sociais nas diversas regiões, à ética nos setores público e privado e a outras questões. Para cada matéria curricular e para os conteúdos específicos do currículo, os professores poderiam seguir este método de ensino, incentivando os alunos a colaborarem com pesquisas de campo (Demo, 1990).

Durante as investigações de campo, no ambiente concreto de seu cotidiano, o aluno teria a oportunidade de explorar, observar, refletir e elaborar questionamentos sobre a sua realidade, um contexto rico em imagens e significados. Na busca de respostas para questões como aquelas postas acima, poderiam ser desencadeadas outras atividades de pesquisa e/ou de intervenção. Além do mais, poderiam surgir oportunidades para socialização das descobertas e incertezas. Desenvolvidas com consistência e de forma sistematizada, e com respeito pelo conjunto de diferenças dos participantes do processo, estas atividades viriam a ser elementos fundamentais para construção de conhecimentos, uma interpretação contínua de saberes existentes sobre as realidades. Assim trabalhados, os temas se tornariam referenciais socioculturais, providenciando o embasamento antropocêntrico (interesses políticos explicitados?) para os trabalhos escolares e os saberes produzidos.

Sobre a essência da proposta dos PCNs, algumas observações precisam ser expostas. Como documentação que pretende oferecer orientações básicas, o seu conteúdo, como guia geral, demonstra que poderia servir para preencher uma lacuna que tem sido um impecilho, desmotivando esforços para intervir, criativamente, no currículo escolar. Agora, os PCNs justificam e providenciam os temas para canalizar tentativas que procuram alternativas para a escola. Assim, o conteúdo desta documentação poderia contribuir na eliminação, ou pelo menos na possível minimização, de barreiras para o desenvolvimento de processos de socialização que se encontram em sintonia com o Brasil de todos os brasileiros. Nesta ótica, os PCNs poderiam ser aproveitados, também, para colocar em prática, experiências como a da pedagogia interétnica.

Pelo outro lado, o fato de que nenhum material didático foi elaborado, para acompanhar os documentos, deixa os interessados perplexos. Existem sugestões e incentivos nos PCNs para que os professores elaborem e desenvolvam seus próprios materiais de apoio. Como conhecedor das condições em que se encontram estes profissionais e os contextos em que se crucificam, literalmente, para serem educadores (Rodrigues, 1985; Mello, 1983), pergunto eu: quantos deles teriam os recursos materiais, experiências acadêmicas e apoio profissional para seguir estas orientações? Além do mais, a maneira em que o documento foi lançado, sem uma divulgação intensivo-extensiva, não poderia sugerir que o Estado estava somente tentando agir de

modo politicamente correto, fazer o esperado sem criar as mínimas condições para a sua efetiva implementação? O que se pode esperar de um estado brasileiro, dirigido por descendentes europeus, que faz questão de continuar intermediando tudo, numa questão de mudanças escolares que poderiam levar à transformação social? Não deveria ser surpresa que poucas administrações de escolas públicas têm organizado treinamentos específicos sobre os PCNs, visando atender aos anseios de professores do ensino fundamental e médio. Em muitas escolas, o que há são muitos professores que ainda não “tiveram tempo para ler esses documentos”.

Em muitas cidades, o que proliferam desde o lançamento dos PCNs são os cursos e seminários sobre a sua implementação (teórica). Cursos e seminários não baratos, sendo oferecidos pelas empresas de consultoria na área educacional. Estas iniciativas satisfazem uma necessidade (educacional e profissional ou do mercado de diplomas e certificados?) para a grande maioria dos professores. Entretanto, quantos dos profissionais que de fato precisam destes novos conhecimentos teriam condições financeiras para arcar com as despesas? E quantas administrações de escolas públicas e particulares, não irão considerar tais atividades para reciclagem profissional, um luxo porque o lugar do professor é em sala de aula, ensinando? Ao mesmo tempo, se o conteúdo não vai ser cobrado nos exames vestibulares, por que inclui-lo numa grade já repleta de conhecimentos essenciais para os futuros médicos e advogados? Existem oportunidades para ativamente envolver os alunos e os pais/responsáveis? É a recomendação de que a educação tem que ser uma atividade coletiva, receberia qual importância? Estas indagações fazem parte de uma lista de questionamentos que o estado, a sociedade, os professores e outros profissionais da educação precisam responder com maior urgência, para não deixar a comodidade asfixiar a escola.

Vale a pena lembrar que mais de vinte anos depois da promulgação da Lei 5.692/71, e das dezenas de cursos e treinamentos oferecidos em anos subsequentes pelas Secretarias de Educação, a mesma ainda está para ser implementada integralmente na maioria das escolas do país. Apesar disto, em 1996 uma nova LDB (Lei 9.394/96), foi promulgada – também, para melhorar a educação brasileira. Experiências como estas ajudariam imaginar o provável encaminhamento angustiante dos PCNs. Com o seu conteúdo crítico da realidade brasileira e da escola existente, pode-se imaginar o futuro desta proposta – esquecimento ou ponto de partida para reformas curriculares? Eis a questão!

Seguindo esta linha de preocupações, é preciso refletir sobre:

- a. A educação escolar pode, e deve ser convidativa para todos os brasileiros, criando oportunidades para viabilizar uma melhor participação social das minorias sociais, especialmente os mais pobres e marginalizados;



b. O estado parece muito interessado em melhor adequar a escola que atualmente existe à realidade brasileira. Entretanto, como tem feito em relação aos excluídos de sempre, nem os instrumentais (políticas, legislações e medidas educacionais) destinados à diminuição, e provável eliminação, das diferentes formas de marginalização, são adequadamente instruídos para atingir os fins explicitamente declarados. Isto é, servir de apoio para criar espaços para melhor trabalhar as diversidades, visando o seu aproveitamento para a maioria da sociedade;

c. Os profissionais da educação escolar, consciências desta sociedade e agentes de sua história, têm a opção de participar no fazer escolar mais adequado aos novos desafios e às novas possibilidades ... construir uma sociedade menos desigual através do funcionamento de escolas que mais objetivamente (realisticamente) contemplem a realidade brasileira, uma sociedade de múltiplas diferenças; uma diversidade que ainda poderia ser a fonte de toda a força desta sociedade para entrar no século XXI como uma nação unida em torno da resolução de problemas comuns, especialmente no que tange as desigualdades étnicas (raciais?) e regionais;

d. Estes profissionais, para assumirem esta responsabilidade, precisam de uma formação adequada e relevante. As instituições de formação de professores ainda funcionam com parâmetros e filosofias educacionais que aceitam a educação escolar como processo neutro, trabalhando para repassar conhecimentos únicos, com validade e utilidade universais. Assim, quando questionamos tais visões, estaria sendo sugerido um novo tipo de formação para os que iriam desenvolver uma pedagogia interétnica no contexto de uma educação multicultural e crítica. O que fazer na falta deste tipo de professor, educador? O que pode fazer um professor que já atuou durante algum tempo, e agora percebe a necessidade de mudanças? Há suporte institucional?

e. Sem pesquisas sobre a realidade brasileira em termos de uma escola multicultural, de visões plurais do cada dia, ficaria mais difícil implementar mudanças de alguma repercussão significativa. A necessidade de conduzir mais pesquisas, especialmente nos cursos de pós-graduação, se torna um desafio que precisa ser enfrentado pelos interessados nesta luta para realmente reformar a escola. Bolsas de pesquisa para pesquisadores que investigam questões das pluralidades brasileiras, também são possibilidades que precisam de mais atenção.

### **Tempo para novos olhares, novas decisões e ações profissionais criadoras**

Com a instauração de atitudes questionadoras, poderia-se pensar na possibilidade de levar a cabo as transformações necessárias para valorizar todos, sem menosprezar as diferenças inerentes aos grupos e seus membros. Que estas diferenças, tratadas com uma criticidade reconstrutiva de crenças e atitudes, ocupem lugar de destaque na socialização de brasileiros que são preparados para o século XXI, um período de universalização de valores particulares e produção de traços que são amálgamas culturais. Aceitação da pluralidade cultural no concreto de políticas e ações sociais, para atenderem nas suas peculiaridades, os membros de todos os diversos grupos é imprescindível para sobrevivência do movimento democrático. O enfraquecimento das fronteiras culturais exige que sociedades compostas de vários grupos étnicos (e raciais?) se protejam pelo fortalecimento de sua identidade nacional, através de redefinições e resignificações de suas múltiplas culturas, como matéria prima para uma cultura nacionalmente representativa.

O papel da escola neste processo é vital. Mas precisa ser um sistema escolar aberto para mudanças contínuas. Trabalhar com uma pedagogia interétnica desempenharia um papel muito importante, neste processo onde tem que se desenvolver uma educação escolar flexível e adaptada à realidade concreta dos brasileiros; uma realidade que possibilita interações culturais com outros brasileiros e não-brasileiros numa sociedade global. A pedagogia interétnica bem elaborada e desenvolvida, num espaço inclusivo e criativo, fundamentada numa visão inclusiva, parece-me uma oportunidade que não deveria ser perdida nestes tempos de indefinições, experimentações e busca incessante para o novo que melhor atende as realidades em construção. A realidade brasileira, apesar de existir por mais de quinhentos anos, ainda está em construção. As suas características fundamentais têm tudo a ver com uma pedagogia interétnica.

A pedagogia interétnica poderia não ser suficiente em si. Mas, seria um grande passo ao rumo de mudanças significativas. A sua implementação anunciaria em voz alta, que a escola ainda tem muito para oferecer a todos os brasileiros, especialmente os mais necessitados. Dificilmente seria implementada pelo sistema oficial de ensino. O mais lógico é que os mais interessados, as minorias sociais excluídos (negros, índios nativos, e outros), sejam os que iriam provocar estas mudanças. Deste modo, estamos prevendo "pedagogias interétnicas", declarações de liberdade, em algumas salas de aula em diferentes partes do país. Suficientes não, mas um importante rumo às grandes mudanças que virão gradativamente.

O importante é ser consciente da realidade brasileira para poder contribuir na construção de uma sociedade menos desigual e mais

plenamente inclusiva. Muito poderia ser realizado se os brasileiros aceitassem e trabalhassem os seus problemas como uma sociedade heterogênea, composta de diversos grupos étnicos (várias raças?) desde a sua formação. O professor que pode, mas não tenta adquirir e operacionalizar esta consciência do todo e das partes, também essenciais, estaria contribuindo para fazer da escola um instrumento de dominação e desumanização de brasileiros que poderiam transformar esta sociedade e mudar o rumo da História do mundo.

O professor consciente da importância de seu trabalho de docência pode encontrar caminhos para trabalhar *uma pedagogia interétnica como opção política e pedagogia alternativa. Utilizando esta pedagogia como instrumental político, e a política como material pedagógico.*

## BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Nilda. **Formação do professor: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez. 1992.
- BANKS, James A. & BANKS, Cherry A. McGee. [eds.]. **Multicultural education: issues and perspectives.** Boston: Allyn & Bacon. 1997.
- , (org.), **Handbook of research on multicultural education,** New York: MacMillan, 1995.
- BERND, Zilá. **O que é negritude?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense. 1988.
- BOAKARI, Francis Musa. **As crianças negras e a socialização que produz o fracasso escolar. Sociologia da Educação.** G.T.: Sociologia da Educação. Porto Alegre: ANPED. 1994.
- BOURDIEU, Pierre, & PASSERON, Jean-Claude. **Reproduction in education, society and culture.** London: Sage. 1977.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade & etnia: construção da pessoa e resistência cultural.** São Paulo: Editora Brasiliense. 1986.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** vol. 01. Brasília, D.F.: Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação e do Desporto (MEC). 1997.
- , **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.** vol. 10. Brasília, D.F.: Secretaria de Educação Fundamental, MEC. 1997.
- , **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, D. F.: Ministério de Educação e do Desporto (MEC). 1996.
- , **Plano decenal de Educação para todos.** Brasília, D.F.: Ministério de Educação e do Desporto (MEC). 1993.
- , **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, D.F.: Congresso Nacional. 1988.
- BUARQUE, Cristovam. **Apartação: o apartheid social no Brasil.** São Paulo: Brasiliense. 1993.
- BUSQUETS, Maria Dolores, et alii. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral.** São Paulo: Ática. 1999.
- CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil.** São Paulo: Brasiliense. 1986.

- COLEMAN, James, et. alii. **Equality of educational opportunities.** Washington, D.C.: US Department of Health, Education and Welfare, Office of Education. 1966.
- CRUZ, Manuel de A. **Pedagogia interétnica. Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas. No. 63, p. 74-76, nov. 1987.
- DaMATTA, Roberto. **Relativizando: Uma introdução à Antropologia Social.** Rio de Janeiro: Rocco. 1991.
- . **O que faz o Brasil, Brasil.** Rio de Janeiro: Rocco. 1986.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa - princípio científico e educativo.** São Paulo: Cortez. 1990.
- FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas.** Rio de Janeiro: Fator. 1983.
- FERNANDES, Florestan. **O significado do protesto negro.** São Paulo: Cortez Editora. 1989.
- FEYERABEND, Paul. **Contra o método.** Lisboa: Vero, Relógio D'Água. 1993.
- FOLHA DE SÃO PAULO. **Racismo cordial: a maior e mais completa pesquisa sobre o preconceito de cor entre os brasileiros. Especial.** São Paulo, p.01-16, 25 junho 1995.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação** Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez Editora. 1991.
- . **Education for critical consciousness.** New York: Seabury Press. 1973.
- . **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1970.
- FREITAS, Luis Carlos de. **Neotecnicismo e formação do educador.** In ALVES, Nilda. (org.). **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez Editora. 1992.
- FUNDAÇÃO Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Anuário estatístico do Brasil.** Rio de Janeiro: IBGE. 1983, 1989, 1994, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos.** Rio de Janeiro: Graal. 1992.
- . **Pensamento pedagógico brasileiro.** São Paulo: Ática. 1990.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.
- . **Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning.** Hardley, MA: Bergin & Garvey. 1988.
- . **Escola crítica e política cultural.** São Paulo: Cortez Editora. 1987.
- GONÇALVES, Luis. Alberto O. **Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas. nº 63, p. 27-29, nov. 1987.
- HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal. 1979.

- HERRNSTEIN, Richard J., & MURRAY, Charles. **The bell curve: intelligence and class structure in American life.** New York: Free Press Paperbacks. 1994.
- IANNI, Octavio. **A idéia do Brasil moderno.** São Paulo: Brasiliense. 1992.
- ISTO É. O Brasil racista: pesquisa exclusiva mostra que o brasileiro admite o preconceito, mesmo com um negro à frente da sucessão paulistana. São Paulo, p. 64-80, 04 set. 1996.
- JACOBY, Russell & GLAUBERMAN, Naomi. (eds.) **The bell curve debate: history, documents, opinions.** New York: Times Books, Random House, 1995.
- LOPES, Alice R. O currículo e a construção do conhecimento na escola – controvérsias entre conhecimento comum e conhecimento científico. In MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, (org.). **Conhecimento educacional e formação do professor.** Campinas: Papirus. 1994. p. 39-52.
- McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire. 1997.
- MELLO, Guiomar N. de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo: Cortez. 1983.
- MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. **Correio da UNESCO,** Ano 14, n.04, p. 10-14, abr/maio. 1996.
- MOTA, Carlos Guilherme. **Ideologia da cultura brasileira - 1933-1974: pontos de partida para uma revisão histórica.** São Paulo: Ática. 1985.
- MOURA, Clovis. **Brasil: raízes do protesto negro.** São Paulo: Global. 1986.
- , **Sociologia do negro brasileiro.** São Paulo: Ática. 1988.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** Série Princípio. São Paulo: Ática. 1986.
- ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura.** São Paulo: Brasiliense. 1994.
- RAÇA BRASIL. Brasil, mostra a tua cara. São Paulo. p.20, 61-66, julho 1997. [Observação: Quaisquer números desta revista merecem atenção especial porque ela está especificamente voltada às questões do negro (sua auto-estima e participação social) como também, outros temas semelhantes].
- REX, John. **Raça e etnia.** Lisboa: Editorial Estampa. 1988.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro.** São Paulo: Companhia de Letras, 1995.
- RODRIGUES, José Ribamar Torres. **Magistério leigo rural do Piauí: concepções e práticas.** São Paulo, 1985. Dissertação Mestrado em Educação. PUC.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e educação inicial. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 77, p. 25-34, maio 1991.

- , Trajetórias escolares de estudantes brancos e negros. In MELO, Regina L.C. de, et al. **Educação e discriminação dos negros**. Belo Horizonte: MEC/Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro. 1988.
- SILVA, Ana Célia da. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão do Primeiro Grau - Nível I. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 63, p. 96-98, nov. 1987.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de & SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a Nova LDB**. São Paulo: Pioneira. 1997.
- TEIXEIRA, Anísio S. **Educação não é privilégio**. , São Paulo: Nacional. 1971.
- VEJA. Os negros, segundo o presidente: Fernando Henrique discute em livro a realidade racial existente no Brasil, p.50-53, 06 maio 1998.
- WEST, Cornel. **Questão de raça**. São Paulo: Companhia das Letras. 1994.
- , **Race matters**. New York: Vintage Books. 1993.
- WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.
- WURZEL, Jaime S. **Toward multiculturalism: a reader in Multicultural Education**, Yarmouth:Maine: Intercultural Press. 1988.