

A COR D(N)A ESCOLA - ONDE EXCLUSÃO E VIOLÊNCIA SE PINTAM DE PRETO

Luciana Augusto Barreto
Universidade Federal da Paraíba
lucianaaubar@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho discute os impactos da educação e da cultura escolar sobre a população negra, destacando o seu caráter excludente e autoritário que se materializa em violência simbólica e real. Sabemos que os preconceitos aqui destacados, o racial e o étnico, se fortaleceram diante da crise de paradigmas e vem encontrando apoio nas vivências intersubjetivas. Utilizando a análise bibliográfica avaliamos as funções e papéis da escola diante do racismo e da discriminação, bem como as alternativas institucionais e legais, a exemplo das ações afirmativas e da educação anti-racista, pensadas para a solução dessa problemática e superação da violência que se impõe às populações não-brancas.

Palavras-chave: educação; exclusão; violência.

INTRODUÇÃO

A educação tem-se mostrado, tradicionalmente, como locus privilegiado na manutenção das desigualdades sócio-econômicas e culturais nas sociedades, a despeito de determinações democráticas e perspectivas universalistas. A realidade brasileira realça essa afirmação, uma vez que seu sistema escolar é pensado, institucional e culturalmente, para uma determinada parcela da população, normatizando os valores e aspirações das elites, excluindo (d)no seu interior todos os sujeitos que não componham as camadas abastadas.

De fato, opera-se uma relação de complementaridade entre educação e exclusão social, ao se relevar a cultura dominante em detrimento das variadas culturas e valores sociais, impondo-se como modelo a ser seguido “pelo outro” como regra institucionalizada, experienciada no âmbito escolar e comunitário.

A exclusão, assim como a educação, é um fenômeno que deve ser entendido como uma construção social, localizada historicamente, ligada muito particularmente ao que se produz na sociedade e às suas transformações. Assim é que a sociedade escolhe, através dos seus ritos, valores e modelos os que estão aptos ao convívio, instaurando formas de rupturas do vínculo social àqueles que não estão. A exclusão social implica numa “multiplicidade de trajetórias de desvinculação”, atrelando a si fenômenos como a pobreza, a desafiliação, a desinserção e a apartação sociais (WANDERLEY,1998).

As trajetórias de exclusão estão marcadas pelos recortes de gênero, etários, de classe, de raça e de etnia, dentre outros, que reforçam estereótipos e preconceitos sobre essas populações, substancializando diferenças em desigualdades, tornando-as perenes. A “nova exclusão” é a negação de qualquer exercício pleno de direitos, configurada na inserção no mundo do trabalho ou na precarização das suas relações, na ausência de políticas públicas e sociais e, portanto, na negação da cidadania.

O agravamento de processos excludentes foi reforçado em nossa sociedade a partir da chamada “década perdida” (1980) com o desmoronamento das teorias socialistas e seus referenciais, com as políticas neoliberais e com a globalização. Impactos que reverberaram no *modus vivendi* social, implicando novas formas de enxergar e construir o mundo, no fazer cultural e, por conseguinte, educacional.

Aqui entra em cena a efervescência cultural, pontuada em grandes paradoxos de afirmação/negação de identidades, na construção/desconstrução do global/local, na exaltação do “eu” e da intersubjetividade, que fomentam a transformação do que se apresenta ao mesmo tempo em que pretende conservá-lo. E as conseqüências desse “realocar” são sentidas nas práticas cotidianas e nas instituições, nas tensões entre grupos sociais, na exigência do gozo de direitos já existentes e na luta por novos direitos.

A educação apresenta-se nesse cenário como uma das várias manifestações da cultura, correspondendo à sua trajetória histórica, contexto de classes e de desigualdade. Ela reflete, no caso brasileiro, o percurso de exclusão destinado aos usuários das camadas marginalizadas, sobretudo à população negra, que dentre outras características, constitui-se na parcela mais pobre da sociedade.

Neste artigo discutimos a relação entre educação e racialidade ponderando sobre a hierarquização que lhe é própria, que se articula pelo racismo e pelas heranças da escravidão, pontuando diferenças que são construídas a partir da ótica do poder e da dominação (GOMES, 2003). Trata-se de uma relação que se constrói silenciosamente, perpassada por representações socioculturais, que separa os grupos sociais pelo seu “mérito” ou “valor” sociais, ressaltando o sucesso econômico e profissional como “dom natural”.

Através de uma metodologia analítico-descritiva verificamos que a escola atua nesse sentido como um agente de reprodução da desvalorização do negro, posto que a ele destina uma educação de baixa qualidade que reforça os processos de exclusão e de ruptura dos vínculos sociais. No seu interior são demarcados espaços que ultrapassam a exclusão pela pobreza. Há uma delimitação baseada na pertença racial do sujeito que afirma sua (des)colocação e inferioridade diante dos não-pretos.

A COR DA EXCLUSÃO E DA VIOLÊNCIA: O PERCURSO DO NEGRO NA ESCOLA

Os processos de conservação social são desenvolvidos e elaborados pelos grupos sociais e instituições, notadamente pela escola, e reproduzem o que é pensado e produzido pelas classes dominantes, no que se refere aos padrões aceitos e valorados como bons ou maus. A escola passa a ser um representante legal e institucional daquele pensamento, negando as desigualdades inerentes à condição de classe ou de raça, gênero e geracionais, uma vez que, sob a denominação de ensino “universal”, incorpora a linguagem oficial da isonomia e igualdade formal.

A escola, ao negar as diferenças no acesso e permanência de seus usuários, não reconhece que o exercício da cidadania vem permeado por distorções históricas, sendo conquistado de maneiras diversas entre brancos e não-brancos. Dessa forma, é insuficiente creditar

à escola (dita democrática) a igualdade de tratamento, uma vez que ela descarta as diferenças entre os grupos, tornando-os homogeneizados, ao legitimar as desigualdades (GOMES, 2001).

A cultura escolar aproxima-se da cultura da elite abordando aquilo que é apreciado pelas classes abastadas. Ao ignorar as diferenças culturais dos alunos a escola apresenta-se “mistificada”, selecionando os aptos a partir do “mérito” ou do “dom”, forçando os que não compõem àquela pertença a adaptar-se ou dela evadir-se. Então, sob a máscara da equidade formal, são consolidados os mecanismos de eliminação no percurso escolar (NOGUEIRA e CATANI, 1998).

Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura [...] organiza o culto de uma cultura que pode ser proposta a todos, porque é reservada de fato aos membros das classes às quais pertence [...] É, enfim, a lógica própria de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social (BOURDIEU, 1998, p.53).

A prática pedagógica deve ser concebida no sentido de reconhecer as particularidades dos sujeitos sociais, repensando a estrutura, os currículos, os tempos e os espaços escolares para considerar a população negra e sua inclusão (GOMES, 2001).

A centralidade da questão racial e da diversidade cultural são elementos essenciais à construção dos processos de empoderamento e de autonomia do negro, passando a figurar nas práticas pedagógicas e educacionais como elementos decisivos na superação do preconceito e da discriminação.

A presença do negro (tanto física, quanto imaterial) na escola vem se constituindo, ao longo de seu percurso, descontínua e assistematicamente, já que as questões pertinentes à sua raça e estética, valores e moral não compõem uma reflexão permanente. Sua figura apresenta-se folclorizada, ridicularizada ou essencializada em datas comemorativas. Na escola assistimos aos embates raciais constantes que pulverizam a multiplicidade racial na valorização da cultura branca em detrimento da cultura negra, que é estigmatizada. Nela, o aluno não-branco é educado para o adestramento e obediência, reforçando comportamentos subservientes. Sua imagem é associada ao que é ruim, feio, inferior, não comendo nos livros escolares conotações positivas de si, além da freqüência com que são ofendidos com apelidos pejorativos (SOUZA, 2001).

Para Souza (2001, p. 52), “a educação não atua necessariamente como agente de integração cultural. Ao contrário, mantém uma estrutura segmentada na qual as barreiras definidas pela cor da pele foram reforçadas”. Assim é que os alunos negros possuem maior dificuldade em permanecer na escola, são os mais reprovados e os que mais evadem, os que possuem a trajetória mais difícil e mais curta. É importante salientarmos que a determinação da deficiência escolar do negro está diretamente ligada ao fator racial, e não exclusivamente à pobreza ou a entrada precoce ou precária no mercado de trabalho.

São consideradas formas de exclusão que se baseiam no capital cultural das famílias e também no currículo oculto, que privilegiam o conhecimento e a cultura dominantes, excluindo

o negro n(d)o interior da escola. As atitudes de preconceito e de discriminação, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, da equipe técnica ou do livro didático são desmotivantes.

Diante da negação de sua identidade, reforçada pelo convívio subalternizante na escola e na sociedade, a pessoa negra tende a internalizar as situações de racismo, adotando ou a postura de *raceleness* (descomposição racial) ou de resistência. Segundo Rossato e Gesser (2001), a descomposição racial caracteriza-se pela imitação do comportamento branco, numa tentativa de equiparação ao “outro”, que é entendido como superior. Com a “descomposição racial” a criança não-branca abandona sua cultura e etnia, ora seguindo os valores e tradições brancas, ora deixando a escola, desenvolvendo uma consciência do fracasso. A postura de resistência também é adotada desde a época dos escravizados que se rebelavam contra seus “senhores” até as épocas atuais com a presença efetiva dos movimentos sociais e culturais pró - negros. Entretanto, cabe-nos colocar que essa postura só é exercida quando há presença de uma consciência crítica, que é fundamentada basicamente no combate ao racismo e na conviência igualitária interracial e interétnica (o que efetivamente ainda não se dá na escola).

Dessa forma, a escola passa a exercer um papel de reprodução social, reafirmando o ideal do dominador, dificultando a construção de uma identidade positiva para os não-brancos, já que o

Ritual pedagógico [...] exclui a luta das populações negras na sociedade brasileira. Mais ainda, o ideal de ego branco é o que as crianças negras passam a reivindicar para si na ausência de uma identidade que as possa fortalecer (SANTOS, 2000, p. 63).

A discussão acerca do uso do conceito de identidade vem se fortalecendo, sobretudo nas últimas décadas, tendo em vista os múltiplos processos relativos à globalização e suas repercussões sobre as territorialidades e as diásporas. A identidade nesse contexto afirma-se como elemento imprescindível de exercício de cidadania.

De acordo com Sawaia (1999), falar sobre identidades implica num “subtexto paradoxal”, já que seu conceito afirma, a um só tempo, o reconhecimento do “eu” e do “alter”, além de negar metanarrativas homogeneizantes e relativistas. Se por um lado a identidade se afirma no sujeito de direitos e pode atribuir ao “outro” real valor de igualdade, o reconhecimento das diferenças pode se transformar em atitudes xenófobas e discriminatórias. Contudo, o que se quer realçar é que o uso das identidades, diante de sua dialética fundamental, afirma-se como “identificações em curso”, diante da volatilidade das relações sociais (que são basicamente culturais) e das ressignificações que se impõem aos sujeitos.

A escola que se nos apresenta nos dias atuais assume políticas padronizantes e homogeneizadoras, por assentar suas práticas em posturas monoculturais, que rejeitam a presença física do “outro”, negam sua alteridade e suprimem sua imagem ou a constroem negativamente.

A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e de exclusão (CANDAUI, 2008, p.17).

De acordo com a autora, a escola precisa ser “reinventada”, percebendo-se como espaço de “culturas entrecruzadas”; ver-se como lócus privilegiado de embates e tensões e, por isso mesmo, apropriado à transformação. Ao se promover o debate de questões relativas à raça, por exemplo, rompe-se com a tradicional naturalização das diferenças, ultrapassando mitos cientificistas de inferioridade ou de desqualificação.

A raça passa a ser tomada como uma categoria reapropriada social e politicamente, como um conceito relacional que se põe no centro das relações culturais, avessa às concepções biologizantes (GOMES, 2001), como referencial de uma identidade marcada pelas contínuas transformações que se impõem cotidianamente.

Assim, ao discutirmos as relações entre educação, raça e identidade exercitamos a reflexão sobre quem somos, sobre nossas transformações, sobre como nos situamos frente aos grupos e como traduzimos nossa pertença e sentimentos de filiação (MOREIRA e CÂMARA, 2008).

A tessitura das identidades vai se configurando mediante as relações que se estabelecem, bem como as interações reais ou simbólicas com quem nos identificamos ou de quem nos distinguimos. A discussão teórica da identidade justifica-se, então, “por iluminar a interação entre a experiência subjetiva do mundo e os cenários históricos e culturais em que a identidade é formada” (GILROY, 1997 *apud* MOREIRA e CÂMARA, 2008, p.39).

Dessa forma entendemos que no ambiente escolar as relações intersubjetivas vão estabelecendo certas marcas distintivas em que se consolidam as posições de “*status*” dentro do grupo, implicando em segregação e manifestações de violências para os que são excluídos do convívio. As identidades vão correspondendo à aceitação ou negação que se tem em relação ao “outro” e de si. Questões pertinentes às posições hegemônicas de homem-branco-são-heterossexual vão sendo reproduzidas, na maioria das vezes consensualmente, uma vez que elas são múltiplas e por vezes contraditórias. Um menino negro pode assumir, por exemplo, posturas machistas e produzir humilhação ao mesmo tempo em que se sofre discriminação por sua pertença racial.

Abramovay e Rua (2002) apontam para variáveis endógenas e exógenas como causa da violência nas escolas. As autoras destacam questões de gênero, raciais, situações familiares, influência dos meios de comunicação e o espaço social das escolas como elementos externos; a idade, a série, a regra e a disciplina dos projetos político-pedagógicos, assim como a prática em geral dos professores como fatores internos. A articulação dessas variáveis se materializa nas manifestações violentas mais comuns nos meios escolares como a xenofobia, as gangues, o *bullying* e as incivildades.

As incivildades são consideradas como “violências anti-sociais e anti-escolares” baseadas na intimidação física ou verbal das vítimas, em delitos como furto ou depredação do patrimônio, além de práticas sexistas ou de segregação.

São possibilitadas por um poder que não se nomeia, que se deixa assumir como conveniente e autoritário. Assim, professores não vêem, não reclamam e as vítimas não são identificadas como tais. Um exemplo seriam as manifestações de racismo, em que seria comum a cumplicidade não assumida entre jovens, adultos, alunos e professores (BOURDIEU, 2001 *apud* ABRAMOVAY e RUA, 2002, p.24).

A população negra tem sido um alvo constante das incivildades que se apresentam nas “brincadeiras”, nos currículos e nas práticas pedagógicas como um todo. Não raras vezes, a criança negra é apelidada de “fedorenta”, picolé de asfalto”, “cabelo de bombril”, “macaca” caracterizada como feia por não corresponder aos padrões europeus de beleza. O que é banalizado como “brincadeira” impõe-se, na verdade, como manifestação de preconceito que pode vir a se tornar uma atitude de racismo.

Nesse caso, as relações de poder se fundamentam no discurso da humilhação e da discriminação racial e refletem o racismo estrutural no qual a escola está imersa. Com a vivência escolar, a prática discursiva da dominação se naturaliza e a criança negra pode internalizar uma imagem negativa a respeito de si e de suas origens, retraindo-se ou sendo violenta com seus pares.

De acordo com Moreira e Candau (2008, p.58), “o modo como os sujeitos se posicionam e são posicionados nos discurso [...] tem um papel fundamental para a (re) construção de suas identidades”. Isso significa dizer que a escola, sendo um ambiente privilegiado para a manutenção do *status quo*, também pode figurar como lugar de contestação das hierarquias sociais. Entretanto, as práticas voltadas à interculturalidade ainda são incipientes na nossa sociedade.

A construção dos currículos demonstra a valorização da cultura dominante, a discriminação e o preconceito nos livros didáticos, a forma tendenciosa que apresenta fatos históricos relativos à escravidão e ao comportamento dos escravizados no Brasil, assim como não elucida a pertença negra de personagens de relevância como Machado de Assis ou Luís Gama. A referência à raça negra restringe-se à dança ou à música, à prática de esportes ou do “exotismo”, tomados de maneira folclorizada; ainda, é referenciada como uma cultura da violência ou da exclusão por ser associada diretamente à marginalidade e à pobreza.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN chegam a abordar a questão da diversidade étnica, racial, de gênero, de religiosidade propondo o respeito e a não-discriminação, sem, contudo superar as visões ideológicas e tradicionais contidas na “democracia racial e na miscigenação”, confirmando, no currículo, as relações desqualizadas. A Lei 10.639/03 também é uma proposta curricular que objetiva proporcionar o “debate, fazer circular a informação, possibilitar análises políticas, construir posturas éticas e mudar o nosso olhar sobre a diversidade” (GOMES, 2008, p.81). Contudo, os resultados só poderão ser sentidos a médio e longo prazos, desde que suas diretrizes não se encerrem em poucas exposições em sala.

Dessa forma, a população negra atravessa ciclos viciosos que reiteram sua situação de exclusão, vez que as suas dificuldades econômicas repercutem em dificuldades educacionais que resultam na baixa capacitação e percepção dos piores empregos, retornando às dificuldades econômicas iniciais (GUIMARÃES, HUNTLEY, 2000). O itinerário escolar da população negra é seguido na escola pública, cursando nível médio noturno e/ou profissionalizante, tendo que conciliar trabalho e estudo, sem se submeter ao vestibular no ano subsequente ao término do ensino.

De acordo com Queiroz (2004), as práticas pedagógicas tradicionais configuram-se como discurso racista, seja no tratamento estereotipado e inferiorizante para a criança negra, seja no silêncio do currículo ou mesmo nas relações de baixa afetividade entre professores e negros. O papel da escola pública é decisivo no futuro dos não-brancos, e quem consegue subverter seu trajeto escolar precarizado e entra na universidade, confirma a exclusão, posto que os negros nela estejam sub-representados como um todo ou presentes em cursos de baixo prestígio social.

COLORINDO A ESCOLA: ALTERNATIVAS PARA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E ANTI-RACISTA

Até o momento, salvo medidas raras e pontuais, a escola e a prática escolar tem-se constituído como espaço de afirmação das desigualdades econômicas, sociais, políticas e culturais. Contudo, o seu ambiente pode ser usado em favor de um projeto que contemple as diferenças como signos identitários de cidadania e não demarcadores de exclusão. Muito se tem pensado acerca da construção de um modelo de educação multireferencial, que atenda às diversidades, que seja promotor da superação de preconceitos e de discriminações, entretanto, pouco se tem feito nesse sentido.

O multiculturalismo origina-se nas lutas travadas pelos movimentos sociais, passando a academia, a militância e as políticas públicas. De acordo com Candau (2008) trata-se de um conceito polissêmico, que se desdobra em duas abordagens: uma descritiva e outra propositiva. Na primeira abordagem o multiculturalismo é entendido como uma característica das sociedades atuais, que se apresenta como uma configuração específica de cada local. A perspectiva propositiva é uma maneira de atuar na elaboração de estratégias pedagógicas para o enfrentamento das transformações culturais; por ser um modelo de intervenção tanto pode atuar na conservação da dinâmica social, quanto na sua revolução.

Dentre as muitas classificações do multiculturalismo propositivo a autora supracitada destaca três: assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e a interculturalidade. A primeira proposta atua na integração dos grupos sociais no sentido da homogeneização da cultura, com ênfase na educação universalista e monocultural. No multiculturalismo diferencialista o destaque da abordagem recai nas diferenças e seus reconhecimentos. Nessa perspectiva corre-se o risco de essencializar as diferenças apartando os grupos em localizações bipolares.

O multiculturalismo interativo ou interculturalidade baseia-se na integração dos diferentes grupos sociais, considerando o “*continuum*” da cultura e das identidades. É uma proposta que se situa na intersubjetividade de seus atores, que reconhece as relações sociais e culturais como relações de poder e, portanto, cambiantes e voláteis.

Os “outros”, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles [...] A interação entre os diferentes está muitas vezes marcada por situações de conflito, de negação e exclusão, que podem chegar a diversas formas de violência (CANDAU, 2008, p.31).

Para que a violência cotidiana contra a pessoa negra nas escolas seja reduzida algumas alternativas podem ser consideradas a partir do currículo, das práticas pedagógicas, políticas públicas e sociais. Primeiro, é necessário aceitar as diversas identidades culturais que compõem o universo escolar, trabalhando a identidade negra em processo, focando a alteridade na história dos sujeitos. Depois, entender a prática pedagógica como “um processo de negociação cultural”, ao desenvolver os conteúdos a partir de uma visão crítica e histórica, que ressignifique positivamente a (auto) imagem da raça negra.

As políticas públicas também são parte imprescindível na constituição de uma escola “arco-íris de cultura” (SOUSA SANTOS, 2001) em que pesem suas diretrizes voltadas às políticas de afirmação da população negra. São medidas governamentais que visam a eliminação das desigualdades estruturais através da igualdade de oportunidades entre brancos e não-brancos, na construção de espaços sociais que contemplem a diversidade, no combate ao racismo e na criação de papéis de referência para a raça negra. São medidas viáveis, que articulam prescrições legais e formais com práticas de inclusão na escola.

Assim, possibilitar o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo, propiciar aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente é construir uma educação cidadã (GOMES, 2001, p.91).

As ações afirmativas em universidades, por exemplo, promovem a inclusão do “diferente” no meio acadêmico desconstruindo papéis de subalternidade em que antes os negros se apresentavam. Ao invés de se relacionarem com os “outros” como motoristas, porteiros, babás ou empregadas domésticas, podem se apresentar como “iguais”, estudantes de engenharia, direito, medicina ou qualquer curso que melhor lhes aprouver. A escola, assim como a universidade, precisa abrir suas portas, romper seus muros e grades conceituais, desestabilizar suas posturas conservadoras e autoritárias que se baseiam num universalismo liberal e de fachada para se tornar ambiente pró-cidadania.

Nesse sentido caminha a educação anti-racista nas escolas ao privilegiá-las como espaço de respeito às diferenças raciais e reconhecer a diversidade cultural presente em seu meio. Esse tipo de educação utiliza-se de materiais didáticos e paradidáticos que elucidam as identidades em construção com o outro, favorecendo uma imagem positiva da pessoa negra. Ainda reforçam o papel ético e comprometido do professor na superação do preconceito e das discriminações.

A educação anti-racista visa à erradicação do preconceito a partir da escola, preparando seus alunos para a prática da cidadania em igualdade de condições e de oportunidades, colaborando com uma sociedade também mais justa e equânime. Não se trata de responsabilizar unicamente a escola pela transformação da sociedade como um todo, mas de instrumentalizá-la com ferramentas que desestabilizem visões de mundo preconceituosas e marginalizantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade brasileira ainda é fortemente marcada por situações de exclusão, de discriminação e de preconceito em relação aos grupos sociais marginalizados por sua etnia, raça, credo, orientação sexual, gênero. Isso se dá por conta da não aceitação das diferenças e pela manutenção da hegemonia de classes dominantes e seus padrões.

A escola é vista como um local no qual são reafirmadas as desigualdades sociais, políticas e culturais da sociedade, por se basear na falsa isonomia entre seus usuários e na universalidade formal. Entretanto, por ser ambiente onde convivem a diversidade e a multiculturidade, também pode assumir a característica de superação das relações de poder que visam a excluir e dominar grupos socialmente vulneráveis.

Com a educação anti-racista apresentamos uma alternativa à desconstrução dos preconceitos raciais partindo do ambiente escolar e das práticas pedagógicas, além do compromisso social e ético do professor. Para tanto, faz-se urgente o reconhecimento do racismo no meio escolar e a sua desconstrução, recolocando a raça negra em lugar de igualdade e de dignidade. Outras medidas apontadas para o combate ao racismo e à discriminação são fortalecimento das identidades positivas dos não-brancos e sua presença não estereotipada nos materiais e livros didáticos e paradidáticos, na abordagem de personagens de referência à cultura negra, valorizando sua estética, literatura, religiosidade e artes.

Nesse sentido, o papel do Estado é fundamental ao formular políticas públicas específicas à erradicação do preconceito, racismo e discriminação, com a inclusão da população negra em setores sociais nos quais sua presença é incipiente ou subalterna. As ações afirmativas atuam na promoção do negro, conferindo-lhe dignidade, reconhecimento e reais possibilidades de romper com os ciclos perversos de exclusão a que foi submetido durante séculos de nossa história. As cotas em universidades públicas são exemplos da inclusão da raça negra ao proporcionarem o convívio e a trocas interculturais em relações equalizadas, nas quais brancos e não-brancos se posicionam como sujeitos que se comunicam e se relacionam como iguais em direitos e deveres, tendo consideradas suas identidades intersubjetivas. A Lei 10.639/03 também é uma modalidade de ação afirmativa ao introduzir no currículo de história a discussão sobre a África, a diáspora africana e o negro brasileiro.

A Constituição Federal consagra princípios universais de igualdade e fornece elementos para materialização dessas garantias ao densificar direitos fundamentais a partir de outros preceitos, também constitucionais, a exemplo do princípio da dignidade humana e o princípio da redistribuição. Dessa forma, tem-se a garantia formal e substancial do exercício da cidadania.

A articulação entre educação e racialidade considera a consciência cultural do povo negro, entendida na relação de alteridade e de intersubjetividade, proporcionando a revisão dos valores e padrões dominantes na garantia da equidade social. Pensar numa educação voltada à integração cultural, fundada no diálogo e no respeito às diversidades, é pensá-la como instrumento de transformação social que reconhece diferenças e desigualdades e sabe-se situada

em relações de poder. É entender que a educação e a escola podem assumir o papel ético de erradicar os preconceitos e discriminações a partir de suas práticas e pedagogias, que devem se ancorar em posturas críticas e contextualizadas sociopoliticamente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco, 2002.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. IN: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. IN: MOREIRA, Antônio Flávio e CANAU, Vera Maria (Orgs.) **Multiculturalismo**. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

GUIMARÃES, A. S. A. e HUNTLEY, H. (Orgs.) **Tirando a máscara**. Ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. IN: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação**. Repensando nossa escola. 4ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação mai/jun/jul/ago n° 23, 2003.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. IN: MOREIRA, Antônio Flávio e CANAU, Vera Maria (Orgs.) **Multiculturalismo**. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio e CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre o currículo e a identidade: implicações para a prática pedagógica. IN: MOREIRA, Antônio Flávio e CANAU, Vera Maria (Orgs.) **Multiculturalismo**. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O negro, seu acesso ao ensino superior e as ações afirmativas no Brasil. IN: BERNARDINO, Joaze e GALDINO, Daniela (Orgs.) **Levando a raça a sério**. Ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ROSSATO, Cesar e GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. IN: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação**. Repensando nossa escola. 4ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, Hélio. Uma avaliação do combate às desigualdades raciais no Brasil. IN: GUIMARÃES, A. S. A. e HUNTLEY, H. (Orgs.) **Tirando a máscara**. Ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SAWAIA, Bader. Identidade- uma ideologia separatista? IN: SAWAIA, Bader (Org.) **As artimanhas da exclusão**. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Elisabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. IN: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação**. Repensando nossa escola. 4ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. IN: SAWAIA, Bader (Org). **As artimanhas da exclusão**. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.