



A gestão da diversidade cultural no contexto educacional brasileiro

Dealing with cultural diversity in the Brazilian educational system

Abdeljalil Akkari
Universidade de Genebra

Mylene Santiago
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

Nas últimas décadas, as desigualdades raciais ganharam destaque na agenda política e assumiram progressiva visibilidade na sociedade e no sistema educacional brasileiro. Situados no contexto em que as políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial têm sido alvo de intenso debate, faremos uma análise das políticas curriculares brasileiras voltadas para a diversidade cultural e relações raciais. Em um segundo momento, examinaremos a implementação de políticas de ações afirmativas para acesso da população negra ao ensino superior. Finalmente, discutiremos o processo de formação de professores em perspectivas interculturais. Nossa opção em analisar as cotas universitárias e a formação de professores se justifica por considerarmos que elas constituem ações interligadas e são de grande relevância na gestão da diversidade cultural no sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: Diversidade cultural. Políticas curriculares. Formação de professores.

Abstract

During the last decades, racial inequalities gained space in the political agenda and get progressive visibility in the society and in the Brazilian educational system. Public policies promoting racial equality have been target of intense discussions. In this paper, we analyze the first curriculum reforms that encourage cultural and racial diversity. Secondly, we examine the implementation of affirmative action policies for minorities at the university level. Finally, we discuss the training of teachers in intercultural education. We consider that both affirmative action and teacher training are connected. Their failure or success point out of the way the Brazilian educational system addresses the challenge of cultural diversity.

Keywords: Cultural diversity. Curriculum reforms. Teacher education.



Introdução

O debate da diversidade cultural no Brasil está relacionado ao histórico processo de migração e de colonização ocorrido de forma diferenciada em cada um dos seus estados. Este tema engloba, também, as questões geográficas, em função da grande extensão territorial do país e, por conseguinte, a ampla diversificação cultural em cada região, além das desigualdades socioeconômicas que conferem características peculiares à sociedade brasileira.

No contexto brasileiro, a desigualdade não é um atributo apenas social, mas se relaciona também à questão racial influenciada pelo histórico processo de escravidão vivenciado pela população negra no país durante séculos. Podemos considerar que as desigualdades raciais no Brasil surgiram associadas à escravidão e foram consolidadas, após esse período, com base nas teses de inferioridade biológica dos negros e na ideologia de branqueamento da população, que resultou em consequências sociais e políticas, expressas na dificuldade de inserção do ex-escravo no mercado de trabalho e no favorecimento da mão de obra de imigrantes europeus, repercutindo na baixa participação do negro no espaço político.

Entretanto, a crença na homogeneidade cultural disseminada a partir da ideia de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pela mistura de três raças (índio, negro e branco), ocultou as discriminações praticadas, respaldadas nas diferenças, sob o manto de uma igualdade que não se efetivou em termos de participação e de posições sociais de prestígio para a população negra.

Dessa forma, podemos constatar que o estudo das temáticas ligadas às questões raciais é um desafio antigo que tem sido enfrentado e vem assumindo visibilidade nas últimas décadas. O mito da democracia racial restringiu o debate sobre as desigualdades raciais, no sentido de centralizar as discussões relativas à existência ou não da discriminação racial no país. As discussões sobre desigualdades raciais se intensificaram, a partir da década de 1980, quando o país iniciava um processo de redemocratização, após a ditadura militar.

Todavia, somente a partir dos anos 90, os debates se ampliaram, tornando a desigualdade racial um problema visível, assegurando ao tema destaque na agenda política brasileira.



Concomitante à problematização sobre as relações raciais, nos deparamos com embates teóricos pertinentes ao uso do conceito de raça ou etnia entre as diferentes descendências populacionais do Brasil. A tese da raça biológica foi superada pelo campo científico e transformada em categoria social. Além disso, o uso do conceito de etnia está associado às correntes culturalistas ou vinculado à perspectiva histórico-político-social, fundamentado na ideia de território como elemento agregador de significado político. As políticas públicas brasileiras têm buscado articular os conceitos etnia/raça, por entender o lugar das relações “eticorraciais” no contexto da história sociopolítica do país e considerar que essa hibridização de conceitos é condizente com a multiplicidade identitária que compõe a população negra/afro-brasileira. (LIMA, 2008). Desse modo, justificamos o uso da terminologia “eticorracial”, ao nos referirmos às políticas públicas destinadas à população afro-brasileira.

As políticas públicas voltadas para a redução das desigualdades raciais têm sido estimuladas com base em pesquisas demográficas desenvolvidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre outras agências que buscam desvelar o cenário de desigualdades raciais no país.

As desigualdades raciais se manifestam na formação do mercado de trabalho brasileiro, mostrando que a existência da precariedade, da informalidade, do subemprego, na atualidade, tem raízes na forma em que se moldou o mercado de trabalho no período de transição do escravismo para o trabalho livre. (THEODORO, 2008). Paralelo às questões de ocupação no mercado de trabalho, outros indicadores sociais como: tempo de escolaridade, acesso ao ensino superior, taxas de analfabetismo (PAIXÃO, 2008), mobilidade social (OSORIO, 2008) e renda domiciliar *per capita* (SOARES, 2008) vêm corroborar a superação do mito democracia racial brasileira, confirmando as desigualdades raciais expressas através de análises estatísticas que revelam, numericamente, a exclusão enfrentada pela população negra no país em termos de oportunidade e padrão de vida.

Interessados em compreender as políticas públicas voltadas para o campo educacional no que se refere à promoção da igualdade racial, estruturaremos este artigo em três fases. Inicialmente, faremos uma análise das políticas curriculares brasileiras voltadas para a diversidade cultural e relações raciais. Discutiremos, em particular, a reforma curricular educacional



a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), abordando a pluralidade cultural como tema transversal, e a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, as quais alteram a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e regulamentam a adesão, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Em um segundo momento, discutiremos as circunstâncias e o debate sobre políticas de ações afirmativas para acesso ao ensino superior no cenário brasileiro. E, na terceira parte do trabalho nos deteremos na discussão sobre o processo de formação de professores em perspectivas interculturais. Optamos, entre tantos outros aspectos, por focalizar nossa análise nas cotas universitárias e na formação de professores, por considerarmos que estas são ações interligadas e de grande relevância, na gestão da diversidade cultural no sistema educacional brasileiro.

Políticas curriculares brasileiras: diversidade cultural e relações raciais

12

A preocupação com o tema da diversidade racial e do multiculturalismo foi incipiente e esteve praticamente ausente das salas de aula brasileiras ao longo de quase todo o século XX. Ressaltamos, entretanto, que, no V Colóquio Internacional Paulo Freire, realizado em Recife-PE, em 2005 – cuja temática procurou articular as contribuições do referencial freiriano aos desafios de uma educação multicultural – foram apresentadas diversas pesquisas que buscaram relacionar os conceitos do educador brasileiro com questões relacionadas às práticas escolares e formação docente voltadas para um contexto multicultural. Embora a obra de Paulo Freire esteja fortemente articulada com a diversidade cultural, é interessante observar que sua “frágil” repercussão (imposta pela ditadura militar e seu exílio) no cenário brasileiro não garantiu o estabelecimento de um debate sobre a desigualdade educacional no país. (AKKARI, 2001).

A intervenção pública no combate à discriminação e ao racismo é uma característica das discussões raciais no contexto social e educacional brasileiro. Estudos sobre as relações raciais no espaço escolar evidenciam que a escola, como agência socializadora, pode exercer um papel que reforça as tradicionais assimetrias raciais presentes na sociedade, atuando como difusora



do preconceito e da discriminação. Entretanto, em uma perspectiva multicultural, o currículo pode favorecer a formação de indivíduos que valorizem a diversidade cultural e que tenham condições de lidar com as diferenças e com as produções culturais que regulam as relações sociais. Nesse sentido, buscaremos discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, como medidas que procuram promover mudanças nos sistemas educacionais, pautadas pelo reconhecimento e afirmação da diversidade cultural.

Parâmetros Curriculares Nacionais: a pluralidade cultural

A temática da diversidade cultural, no Brasil, foi oficialmente introduzida nos currículos escolares, em 1997, através da publicação dos PCN(s), que, em sua estrutura, pressupõem que os temas transversais (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural) sejam articulados entre as áreas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física, conforme as especificidades dos conteúdos e objetivos de cada disciplina. Para efeito de nossa análise, destacamos a temática da Pluralidade Cultural que:

Diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (BRASIL, 1997, p. 19).

A temática da Pluralidade Cultural está subsidiada por fundamentos éticos, entendimento de preceitos jurídicos, conhecimento de conceitos referentes ao campo da História e Geografia, da Sociologia, da Linguística, da Antropologia, da Psicologia, assim como aspectos apontados pelos Estudos Populacionais. Todavia, salientamos que, embora a iniciativa dos PCN(s) marque a inserção da temática da diversidade cultural no espaço escolar, o documento apresenta resquícios da democracia racial tão presente e arraigada no imaginário social brasileiro:



Apesar da discriminação, da injustiça e do preconceito que contradizem os princípios da dignidade, do respeito mútuo e da justiça, paradoxalmente o Brasil tem produzido também experiências de convívio e da interetnicidade, a reelaboração das culturas de origem, constituindo algo intangível que se tem chamado brasilidade, que permite a cada um reconhecer-se brasileiro. Encravada nas contradições de um sistema econômico e social que se constitui historicamente de maneira injusta, o Brasil tem essa contribuição a dar: a possibilidade de uma singularidade múltipla, multifacetada, de uma relação também (ainda que não só) amistosa e calorosa com o mundo e aberta para ele. (BRASIL, 1997, p. 21).

De acordo com o documento, a sociedade e o modelo brasileiro de relações raciais produzem uma relação “amistosa” entre os indivíduos com distintas marcas raciais, mantendo, contraditoriamente, um padrão assimétrico que sempre fundamentou a hegemonia branca no exercício de funções sociais, no mercado de trabalho, no acesso aos bens de consumo e na participação política. Nesse contexto, indagamos até que ponto relacionar tais contradições pode contribuir com a superação dos parâmetros hierárquicos raciais presentes na sociedade brasileira.

14

O documento admite a existência de práticas discriminatórias e preconceituosas no ambiente escolar, todavia considera que tais práticas possam ter um aspecto “involuntário ou inconsciente”, imprimindo um tom psicológico, que desvia as estruturas de poder enquanto origem das discriminações, que calam as vozes de grupos socioculturais diversos em práticas pedagógicas, privilegiando, dessa forma, padrões culturais dominantes. (CANEN, 2000).

Ao reconhecer que as práticas escolares excludentes, pautadas em teorias que afirmam a carência cultural, trazem obstáculos ao processo educacional, os PCN(s) delegam à escola o papel crucial na transformação de mentalidades, superação de preconceito e combate de atitudes discriminatórias em direção ao reconhecimento e valorização de características específicas e singulares de regiões, etnias, escolas, professores e alunos.

Entretanto, é perceptível o distanciamento do documento em relação à realidade concreta do cotidiano escolar, conferindo um caráter prescritivo e amplo às orientações elencadas para o trabalho com a diversidade cultural, sem questionar as relações existentes no interior das escolas, omitindo a diversidade existente nas salas de aula, e ignorando a exclusão sofrida por alguns estudantes.



Os objetivos gerais voltados para a Pluralidade Cultural e elencados para o ensino fundamental exemplificam nossa afirmação anterior ao enfatizarem o desenvolvimento das seguintes capacidades: conhecimento da diversidade do patrimônio etnicorracial brasileiro; valorização das diversas culturas presentes na constituição do Brasil; desenvolvimento de atitude de empatia para com aqueles que sofrem discriminação; repúdio e denúncia contra qualquer atitude de discriminação; valorização do convívio pacífico entre os diferentes componentes da diversidade cultural e compreensão da desigualdade como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças. Consideramos que todos os objetivos mencionados são relevantes, todavia a disciplinarização de tais princípios pode implicar o ensino da Pluralidade Cultural e não a sua vivência, omitindo o reconhecimento do espaço escolar na produção de identidades e na hierarquização de diferenças.

Para Canen, Souza e Bezerra (2009), a proposta de um currículo com orientação multicultural não significa, necessariamente, a inclusão de assuntos e tópicos ligados a povos, culturas e grupos, mas diz respeito à percepção dos próprios alunos em sua diversidade. Reconhecemos que a incorporação da temática da pluralidade cultural como intervenção curricular representa esforço na promoção de uma educação democrática e pode ser considerado como ponto de partida para repensar práticas pedagógicas e curriculares direcionadas à diversidade cultural. Porém, consideramos que a tendência em tratar a diversidade cultural como tema transversal pode limitar essa abordagem ao currículo formal, sem que uma educação multicultural seja efetivamente implementada e vivenciada nas práticas curriculares e no cotidiano escolar.

15

Políticas curriculares para a promoção da igualdade racial: as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008

Iniciativas que indicavam a necessidade de medidas positivas referentes às desigualdades etnicorraciais começaram a ser delineadas pelo Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra¹ e ganharam força a partir de 2001, quando o Brasil foi signatário da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, passando a assumir, desde então, o compromisso de criar políticas de ações afirmativas, que possibilitassem ressarcir a população negra dos malefícios causados pela escravidão.



Em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com o objetivo de formular, coordenar e articular políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados. No ano seguinte, o Ministério da Educação (MEC) criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) com o propósito de enfrentar as múltiplas dimensões da desigualdade educacional no país, desenvolvendo e implementando políticas de inclusão educacional, de modo a assegurar o respeito e valorização dos múltiplos contornos da diversidade etnicorracial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional.

Ainda em 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, estabelecendo a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", no currículo oficial da rede de ensino. A partir dessa Lei, tornou-se obrigatória, no currículo escolar da educação básica, a inclusão do "[...] estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil." (BRASIL, 1996, s.p).

16

A partir do momento em que a temática da diversidade etnicorracial passou a ser regulamentada por lei no sistema educacional brasileiro, surgiram outras medidas com o propósito de efetivar sua implementação. Foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* – através do Parecer CNE/CP nº 03/2004 (BRASIL, 2004) – que estabelecem orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Esse parecer traz, em seu texto, a necessidade de uma resposta na área da educação, à demanda da população afro-descendente, no que se refere às políticas de ações afirmativas, ou seja, de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais, nesse documento, são definidas como:

[...] política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os



negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, s.p).

Esse Parecer expressa e reafirma a necessidade de políticas de reparação, voltadas para a educação da população negra, que adotem estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade etnicorracial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. Em momentos distintos, esse Parecer destaca a necessidade de incluir, no contexto de estudos e atividades, as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raízes africana e europeia.

Posteriormente, foi editada a Lei nº 11.645/2008 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Esse documento determina que o conteúdo programático incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, com base nesses dois grupos étnicos, tais como: o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira, e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

A inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, por força de lei, ocorreu em momentos distintos. Ao questionarmos as causas que implicaram esse tratamento diferenciado, evidenciamos a força dos movimentos sociais, aliada ao momento histórico de amplitude internacional, com forte repercussão nas políticas educacionais brasileiras voltadas para a população negra. Podemos constatar que, embora as populações indígena e negra tenham vivenciado episódios históricos de exploração e de invisibilidade semelhantes, os mecanismos de intervenção do Estado ocorreram de modo distinto. Nesse aspecto, destacamos, ainda, a baixa concentração demográfica



da população indígena (menos de 1% da população total), enquanto que os afro-brasileiros compõem quase metade da população. Além disso, a população indígena está concentrada em determinadas regiões, enquanto a população afro-brasileira está presente em todos os estados do Brasil.

A Lei estabelece que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras. Essas diretrizes trazem indagações sobre como introduzir tais estudos sem cair numa perspectiva folclórica do multiculturalismo, que, apenas, fale dos ritos e mitos africanos, sem incorporar conteúdos mais críticos que dialoguem com essa temática de modo antirracista. (CANEN; SOUZA; BEZERRA, 2009).

Preocupada com as tensões existentes em relação à implementação das diretrizes curriculares, Gomes (2008) nos alerta que, dependendo da forma como a lei for implementada, pode se transformar em limites, resultando em ações desconexas e estanques na escola que tendem a folclorizar a discussão sobre a questão racial. Nesse sentido, chamamos a atenção sobre a importância das decisões coletivas no universo escolar e da inserção de propostas referentes à diversidade cultural no Projeto Político-Pedagógico de cada escola, considerando as singularidades de cada comunidade escolar e adaptações possíveis e pertinentes aos diferentes contextos locais. Candau (2008) enfatiza que a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades desenvolvidas em momentos específicos, tampouco focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e dimensões do processo educativo.

A entrada do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro por meio do currículo nos parece urgente, pois pesquisadores (SILVA, 1987; PINTO, 1987) identificaram, nas décadas de 70 e 80, a presença do racismo nos livros didáticos, que mostravam representações estereotipadas e/ou preconceituosas referentes à imagem da pessoa negra. Através de pesquisa realizada com amostra de livros didáticos produzidos entre 1975 e 2004, Silva (2006) desenvolveu a tese de que o fato de o tema racismo nos livros didáticos ter participado da agenda de políticas educacionais no Brasil contemporâneo, o livro didático continua produzindo e veiculando um discurso racista, ajustado à época atual. A partir de uma revisão de literatura, Silva concluiu que:



[...] a pesquisa sobre racismo em livros didáticos brasileiros é escassa, mas os estudos realizados permitem apontar que modificações nos discursos sobre negros e brancos, em livros publicados a partir da década de 1990, não significaram ausência de discurso racista centrado numa branquitude normativa. (SILVA, 2006, p. 6).

Ao observarmos o lugar da diversidade cultural e das relações etnicorraciais no currículo brasileiro, percebemos que as diferentes iniciativas oscilam entre duas abordagens. Na primeira, a diversidade cultural é considerada como tema acolhedor do mosaico cultural brasileiro, e a valorização dos aportes das diferenças populacionais é assumida como princípios curriculares. A segunda abordagem, mais crítica e militante, evidencia a experiência histórica particular da população afro-brasileira, buscando enfrentar a complexidade e a diversidade do patrimônio sociocultural brasileiro, como também a dificuldade de se introduzir, nos currículos, a relação entre Brasil e África.

Assim, ressaltamos que há um longo caminho a percorrer na superação de estigmas presentes nos currículos e nas práticas pedagógicas, e que se faz presente o desafio de discutir e promover a formação de professores e demais profissionais da educação em uma perspectiva intercultural, considerando os aspectos didáticos, curriculares, teóricos e políticos, necessários ao esforço de estimular iniciativas e práticas pedagógicas voltadas para o combate ao racismo e à discriminação racial na escola. Abordaremos esse tema posteriormente, pois, em relação às políticas afirmativas, é preciso cumprirmos ainda o papel de refletir sobre o sistema de cotas brasileiro para acesso ao ensino superior, por considerarmos a importância da participação e formação dos diferentes grupos raciais e culturais como mecanismo viabilizador de um projeto intercultural de sociedade.

Ação afirmativa para acesso ao ensino superior

Sustentamos que a questão racial está relacionada com a discussão referente aos mecanismos por meio dos quais opera a discriminação na sociedade brasileira. A bibliografia sobre o tema aponta que as desigualdades sociais, além de serem reproduzidas nas relações sociais, são resultantes, também, de mecanismos discriminatórios que se constituem através do racismo institucional, que atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de



instituições e organizações, operando de forma diferenciada na distribuição de serviços e oportunidades aos diferentes grupos raciais. Nesse sentido, o racismo naturaliza a pobreza, exercendo uma poderosa influência no que diz respeito à situação do negro no Brasil, funcionando como barreira à sua ascensão social nas diversas esferas da sociedade. Assim, reafirmamos que o preconceito existente no Brasil não está associado, apenas, à classe social, mas tem forte implicação com as categorias raciais.

[...] apesar de ser frequentemente considerada como discriminação de classe, a discriminação racial é um fenômeno presente na dinâmica social brasileira. Operando na ordem da distribuição do prestígio e privilégios sociais, os mecanismos raciais de discriminação atuam mesmo nos espaços sociais e econômicos mais modernos da sociedade. Esses mecanismos não apenas influenciam na distribuição de lugares e oportunidades. Reforçados pela própria composição racial da pobreza, eles atuam naturalizando a surpreendente desigualdade social deste país. (JACCOUD, 2008, p. 56).

20

Inicialmente, as políticas públicas de combate às desigualdades tiveram caráter universal, embora reconhecidas como instrumento de significativas melhorias nas condições de vida da população brasileira, inclusive da população negra. Estudos evidenciaram que são insuficientes em face do processo de enfrentamento da discriminação e da desigualdade racial, considerando os fatores históricos e os constrangimentos raciais, ainda existentes no país. Assim, concentrou-se a mobilização de esforços para a implementação de políticas públicas específicas com o propósito de responder ao permanente quadro de desigualdades raciais da sociedade brasileira.

No campo educacional brasileiro, a despeito de sua expansão, não houve a superação das desigualdades raciais, visto que os indicadores educacionais revelam:

Um ingresso mais tardio na rede de ensino por parte dos negros comparativamente aos estudantes brancos; uma saída mais precoce dos afro-descendentes do sistema de ensino; um nível de aproveitamento da rede de ensino inferior entre os negros, o que se refletiu nas taxas de escolaridade líquida, eficácia do sistema de ensino e de adequação dos jovens às séries esperadas; um nível de reingresso no sistema escolar, por parte das pessoas de faixas



etárias mais adiantadas, menos intensivo entre os afro-descendentes do que seus compatriotas do outro grupo racial. (PAIXÃO, 2008, p. 84).

Com o propósito de promover maior diversidade social de grupos com baixa representatividade nas diferentes esferas sociais e corrigir injustiças históricas que resultaram em desigualdades, a implementação de ação afirmativa começou a ser progressivamente delineada, no Brasil, a partir das experiências de outros países que fizeram essa intervenção para garantir a melhoria de condições e igualdade de oportunidades para a população negra e/ou outros grupos marginalizados.

Ao assumirem a posição de que a discriminação racial é uma forma específica de exclusão e que precisa ser combatida através de medidas compensatórias e distributivas, algumas universidades públicas brasileiras iniciaram a adoção de ações afirmativas, por meio do sistema de cotas para promover o ingresso de estudantes negros em seus cursos.

As primeiras propostas de ações de programas de reservas de vagas, conforme Jaccoud (2008), promoveram a controvérsia de que a qualidade do ensino universitário ficaria prejudicada, devido a um provável baixo desempenho dos alunos cotistas. Paralelo a esse discurso, se defendia que a ausência de alunos negros nas universidades públicas teria como causa a baixa qualidade da educação básica, e que a solução deveria ser encontrada nessa etapa da educação. De forma contrária a tais argumentos, algumas universidades defenderam que a discriminação racial é uma forma de exclusão que deveria ser combatida através de medidas específicas de inclusão racial e social.

O debate etnicorracial brasileiro tem como eixo central o “polêmico” sistema de cotas universitárias. Entre as questões colocadas em discussão, no que se refere às políticas de ação afirmativa, podemos mencionar o princípio da igualdade garantido na Constituição de 1988, que restringe o tratamento diferenciado às pessoas, designando tais políticas como medidas de discriminação positiva. Ressaltamos, no entanto, a existência de legislação baseada no princípio das ações afirmativas no Brasil, beneficiando índios, mulheres e pessoas com deficiência. (DOMINGUES, 2005).

Destacamos, também, a oposição entre políticas de ação afirmativa e políticas universalistas/sociais. (MOEHLECKE, 2002). Há, ainda, questões



referentes à inapropriação de um sistema de cotas baseados na cor da pele, em virtude de ser um critério reconhecidamente sujeito a falhas e preconceitos. (VASCONCELOS; SILVA, 2005).

De acordo com a classificação do IBGE, a população negra no Brasil é constituída pelas pessoas que se declaram pretas e pardas. As categorias raciais no Brasil são produtos de grande complexidade e ambivalência, que resulta em posicionamento político no ato de assumir a identidade racial negra através da autodeclaração de cor, que obedece a cinco categorias, relativas à "cor da pele": branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Por conta de uma construção social, cultural, história e política que implica a ausência de representações favoráveis de identidades negras, assumir a ancestralidade africana (afro-descendente) é um processo considerado extremamente difícil, sendo, portanto, uma categoria arbitrária e limitada. (OLIVEIRA, 2004).

Argumentando a favor das cotas para negros, Domingues (2005) destaca que, apesar da natureza reformista e paliativa das cotas, há nelas um caráter democratizante que põe em xeque a secular opressão racial do país. Além disso, a medida específica transitória das cotas tem o poder de proporcionar visibilidade à população negra, buscando garantir o respeito à diversidade racial e à superação das desigualdades historicamente construídas.

O *Censo da educação superior* (BRASIL, 2008) explicita que, no ano de 2008, o número de instituições públicas de ensino superior era correspondente a 236 (93 federais, 82 estaduais e 61 municipais). De acordo com o mapa das ações afirmativas no ensino superior (FERREIRA, 2008), atualmente, 72 instituições públicas promovem algum tipo de ação afirmativa.

Considerando a não existência de uma legislação federal reguladora do sistema de cotas, a experiência das cotas nas universidades públicas vem sendo desenvolvida de forma diversificada, conforme deliberações dos conselhos universitários. Desse modo, julgamos interessante destacar a originalidade do processo de implementação das ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras que é caracterizado por uma diversidade de formatos e de propostas, assim como diferentes definições em relação aos grupos beneficiados. Entre os modelos adotados, podemos identificar a existência de cotas raciais simples, raciais e sociais sobrepostas, e cotas raciais e sociais independentes.



Há uma predominância pela adoção do modelo de cotas raciais e sociais sobrepostas. Nesse sistema, o candidato deve se autodeclarar negro e, simultaneamente, ser egresso de escola pública, podendo, ainda, existir um critério complementar como a renda familiar *per capita* abaixo de certo patamar, associando à baixa renda como condição de participação à disputa por essas vagas. Conforme Jaccoud (2008), de 38 universidades públicas brasileiras que adotaram o sistema de cotas, em 2007, 21 optaram pelo modelo de cotas raciais e sociais sobrepostas.

Além do desafio de implementar e discutir políticas de ações afirmativas, o *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* (BRASIL, 2009) orienta que as instituições de ensino superior (IES) têm a atribuição de incluir conteúdos e disciplinas relacionadas às relações etnicorraciais, como também estimular atividades acadêmicas, pesquisas e promover articulação junto às secretarias estaduais e municipais de educação com o intuito de ampliar as discussões das relações etnicorraciais.

Consideramos que a recente experiência brasileira em relação às políticas de ações afirmativas é relevante para comparação com experiências de âmbito internacional. O caso brasileiro busca relacionar desigualdades às categorias raciais e sociais, e as políticas de cotas para o ensino superior demonstram facilidade para encontrar um consenso social e político para reduzir desigualdades, embora a operacionalização desse consenso seja alvo de numerosas críticas e polêmicas.

Formação de professores: perspectivas interculturais

A preocupação com as desigualdades sociais e educativas se faz (ou deveria se fazer) presente nos cursos de formação de professores. As adaptações necessárias dos sistemas educativos à realidade pluricultural, envolvendo uma compreensão dinâmica de cultura, que promova a abertura do sistema escolar à diversidade cultural, sugerem a necessidade de maiores pesquisas e análise sobre os significados político-pedagógicos da formação docente.

Ao explicitar o desafio de equacionar programas de formação docente para a diversidade, Arroyo (2008) destaca a tendência generalista dos cursos de formação baseados em concepções prévias da docência e do



perfil de profissional da educação básica. A ideia de organizar um currículo que capacite os professores para lecionar em qualquer escola, seja no meio urbano ou rural, seja para indígenas ou jovens e adultos, traz, como consequência, um projeto único de docência e de formação. Quando abordada na lógica de concepções e diretrizes únicas de currículo, e de núcleo comum obrigatório, a diversidade fica condicionada a uma perspectiva universal. As concepções generalistas presentes no sistema escolar e nos cursos de formação de professores podem reproduzir e reforçar padrões que, ao longo da história, converteram diferença e diversidade em desigualdade.

Nesse sentido, assumir a diversidade como ponto de partida é condição para avançar em concepções e práticas de educação, de docência e de formação, que favoreçam a compreensão de tais processos históricos, repensando e desconstruindo os padrões classificatórios e normatizadores presentes no universo escolar. De acordo com Janoario (2008), compreender o multiculturalismo e suas repercussões na educação:

[...] implica desconstruir referências ideológicas, esclarecer referências teóricas, desvendar práticas sociais, ressignificar práticas pedagógicas, posicionar-se politicamente e situar-se socialmente. Nesse emaranhado de significados, contextualizar as relações sociais pode ser útil para exemplificar, contrapor, ampliar o conhecimento da diversidade humana, tanto na escola quanto na universidade. (JANOARIO, 2008, p. 56).

24

A diversidade se impõe como tema central nos cursos de formação, visto que o núcleo estruturante do sistema educacional está pautado em um padrão único que apresenta resistência em se libertar de hierarquias sociais, raciais, de gênero, territoriais, geracionais, entre outras. A proposição de cursos de formação para a diversidade exige um diálogo que favoreça a redefinição de concepções de formação, de docência, de conhecimento, de ensino e aprendizagem a partir da reinvenção da realidade que os coletivos diversos trazem e narram em suas histórias. Nas palavras de Arroyo (2008):

Se os coletivos que chegam à universidade têm o direito de ouvir e aprender as concepções, conhecimentos, significados da realidade acumulados no ensino, na pesquisa, na reflexão teórica organizada, a universidade, por sua parte, tem o direito e o dever de ouvir, aprender as concepções, vivências, culturas, valores, conhecimentos, formas de entender-se e entender o real e a rica



vivência da diversidade vindos desses coletivos. Sobretudo, de sua história de segregação e silenciamento, que também é espaço de produção de conhecimento e de valores. (ARROYO, 2008, p. 31).

Ao refletirem sobre a formação de professores numa perspectiva multicultural, Pansini e Nenevé (2008) acreditam ser necessário desenvolver, nos espaços formativos, experiências em que se reflita pedagogicamente sobre a linguagem. Nesse sentido, as universidades e outras instituições de formação são convidadas a se tornar espaços de convivência e diálogo com a pluralidade de saberes que abrangem, também, os conhecimentos da cultura popular.

Ao reconhecermos que esse diálogo necessário e possível ainda está distante, destacamos o desafio das universidades no esforço por um processo de *repolitização*, no sentido de favorecer experiências educacionais interculturais. Ao relatar a experiência do curso de formação intercultural para educadores indígenas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Leite (2008) destaca que os currículos pensados na perspectiva da interculturalidade apresentam disciplinas relacionadas ao conhecimento do mundo indígena e não-indígena, que os programas curriculares revelam uma prática que aponta um caminho mais democrático de acolher a diversidade no espaço público e, principalmente, garantir a autoria indígena no projeto de formação. Na perspectiva intercultural, a autora ressalta que os saberes acadêmicos se encontram com os saberes tradicionais dos povos indígenas, tecendo novos conhecimentos, recriados com base no diálogo intercultural.

Vários pesquisadores (GRUPIONI, 2003; ÂNGELO, 2003; JANUÁRIO, 2003; MANDULÃO, 2003; BANDEIRA, 2003) destacam iniciativas referentes à adoção de medidas que garantam às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, com ensino bilíngue e a formação de profissionais da educação oriundos dos próprios povos indígenas. Para além dessas propostas, Mindlin (2003) aponta a necessidade de o MEC e as universidades investirem na formação de profissionais de diferentes áreas para estudarem, pesquisarem os conhecimentos e as sociedades indígenas, num movimento em direção à interculturalidade. A autora considera que não é suficiente formar professores indígenas, autores de diálogos interculturais, é preciso que educadores se tornem falantes das línguas e conhecedores das culturas indígenas.



No que se refere à formação de professores para a educação do campo, de jovens e adultos, de comunidades quilombolas, de diversidades etnicorraciais, entre outras, destacamos o quanto é preciso problematizar conhecimentos, representações, crenças e atitudes necessárias que favoreçam um trabalho docente com as populações escolares diversas, de modo a promover um ensino culturalmente apropriado. (AKKARI, 2010). Conhecer a realidade dos diferentes grupos sociais que compõem o sistema educativo é crucial para um projeto educacional que planeja romper com barreiras à aprendizagem e promover a participação de todos os alunos.

Assim, justificamos que, embora tenhamos discutido, enfaticamente, as relações raciais, as desigualdades educacionais não se reduzem a elas. Desse modo, sustentamos a necessidade de desenvolver condições profissionais docentes necessárias para ensinar e valorizar a diversidade cultural presente nas instituições educacionais, no sentido de superar práticas etnocêntricas, que naturalizam processos de discriminação e preconceito no cotidiano escolar.

Para que a formação de professores não se torne um processo ali-geirado e restrito às ações pontuais e desconexas em relação à diversidade cultural, consideramos que promover parcerias com movimentos e organizações sociais diversos favorece a redefinição do papel das universidades no sentido de se preparar para assumir a diversidade cultural presente em sua comunidade. Salientamos que a articulação das universidades com os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs)³ constitui um importante mecanismo de tematização da diversidade etnicorracial e realização de ações de ensino, pesquisa e extensão voltados para essa temática. Gomes (2008) considera que a produção acadêmica dos NEABs questiona a visão de conhecimento científico desconectada da realidade social e política do país e das demandas colocadas pelos movimentos sociais em diferentes setores da sociedade.

A questão da formação de professores é fundamental para introduzir o multiculturalismo real no contexto da sala de aula. Em primeiro lugar, é preciso levarmos em conta que a implementação de políticas públicas de quotas no acesso ao ensino superior aumenta a chance de participação de professores de comunidades indígenas e afro-brasileiras em um curso universitário que lhes dê acesso à profissão docente. Em segundo lugar, alguns programas de formação especificamente orientados à formação de professores indígenas, permitem que esses futuros professores não só tenham a capacidade para trabalhar com crianças e adolescentes em sua comunidade, como também



possibilitam que eles desempenhem um papel fundamental como agentes de mudança social em sua região de origem.

Stuhler e Assis (2009) destacam a necessidade de situar a questão das relações interpessoais no âmbito da educação continuada dos professores como possibilidade de entendimento da complexidade do ambiente multicultural por onde transitam. Olhar para suas práticas como construção coletiva cotidiana significa compreender o importante papel do professor em contextos marcados pela diferença, pelos conflitos culturais, por situações nem sempre previsíveis e que demandam decisões “provisórias” e encaminhamentos sempre locais, singulares, que considerem as especificidades momentâneas, do espaço e do tempo, assim como dos atores envolvidos.

Finalmente, consideramos relevante ressaltar que o sistema educacional brasileiro não prioriza ações e projetos voltados ao multiculturalismo. À medida que se decreta a exigência de formação superior para professores de educação básica em todo o país, sem privilegiar critérios que busquem romper com a perspectiva hegemônica e homogeneizadora que têm marcado o ensino em suas diferentes etapas, as instituições de formação tornam-se enfraquecidas e impossibilitadas de desenvolver, de forma séria, um processo de formação orientado numa perspectiva multicultural. Assim sendo, caso não haja garantia de um processo de formação docente com qualidade, não há garantia de melhoria das condições de acesso e de permanência na educação básica. Nesse caso, o risco de manter a baixa qualidade da educação básica e a deterioração das condições de trabalho nas salas de aula é eminente, mesmo que todos os professores possuam curso superior.

A investigação sobre as percepções e crenças dos professores não demonstra uma mudança significativa nas práticas de ensino dos cursos acadêmicos ou de atividades específicas de formação. No entanto, atividades que contemplem e assumam a formação de professores como “projeto educativo multicultural” parecem ser eficazes. Dilworth (1998) defende a necessidade de os futuros professores desenvolverem um ensino culturalmente sensível. Zeichner (1993) propôs o uso de abordagens alternativas para a formação de professores a fim de apresentá-los à diversidade cultural. O método biográfico, a mudança de atitudes, a experiência no espaço escolar, os conhecimentos culturais da comunidade podem ser estratégias de ensino favoráveis ao desenvolvimento de práticas multiculturais. Com base na pedagogia crítica e no legado educacional de Paulo Freire, novas abordagens estão surgindo a fim



de combater o racismo e promover a justiça social, ancoradas em uma perspectiva de educação multicultural.

Apontamos a necessidade de as instituições educativas se constituírem em um espaço legítimo na afirmação e no reconhecimento da realidade multiétnica e multicultural presentes nas sociedades contemporâneas. Em última análise, acreditamos que as estratégias multiculturais na formação de professores devem incluir: a alfabetização cultural dos professores na sua própria cultura e nas culturas da comunidade escolar e devem, ainda, integrar um projeto profissional que viabilize abordagens multiculturais como forma de apropriações conceituais combinadas com a experiência de campo. (AKKARI, 2006).

Considerações finais

A sociedade brasileira foi historicamente marcada por ideologias que simularam a existência de uma democracia racial no país. Esse processo favoreceu as desigualdades etnicorraciais nos espaços sociais e educacionais que afetaram, principalmente, a população negra. A questão etnicorracial ganhou destaque na agenda política e assumiu progressiva visibilidade na sociedade e no sistema educacional brasileiro.

Neste artigo, analisamos como se iniciaram as discussões sobre as relações raciais e quais os impactos do debate e das práticas de ações afirmativas no contexto socioeducacional brasileiro. Abordamos, também, propostas de formação docente numa perspectiva intercultural, considerando que essas abordagens têm ganhado legitimidade e espaço. Ressaltamos, todavia, que ainda são delineadas de forma incipiente e tímida.

Além disso, identificamos que o sistema de ensino brasileiro não se encontra preparado para lidar com a interculturalidade, mesmo com a existência de leis e normatizações que determinam a inserção das discussões etnicorraciais no contexto escolar. Nas ações cotidianas de ensino-aprendizagem nas escolas e no processo de formação docente, prevalece o monoculturalismo curricular, que transforma diferença em desigualdade, naturalizando preconceitos e estereótipos, que se traduzem no insucesso escolar.

A adoção de uma perspectiva intercultural pode repercutir no cotidiano das instituições educacionais, favorecendo o diálogo entre as diferenças e problematizando discursos que essencializam as identidades. Assim, julgamos



importante formar profissionais da educação interculturalmente orientados, conscientes da necessidade de promover um ensino culturalmente sensível, que considerem as perspectivas dos alunos provenientes de diversos grupos culturais e com identidades múltiplas de gênero, raça, padrões linguísticos e outras.

Neste trabalho, buscamos, ainda, discutir a gestão da diversidade cultural no contexto educacional brasileiro sem nos restringirmos às denúncias de discriminação e preconceito nas instituições educacionais, assim como aos problemas de natureza social, política e histórica, determinantes de desigualdades. Nosso propósito foi formular um quadro geral do mencionado contexto, dialogando e fazendo apontamentos com questões práticas, no sentido de buscar possibilidades em direção ao processo de negociação com diversidade e com a desigualdade racial, que, no contexto brasileiro, apresenta natureza diversa e se impõe como objeto de intervenção pública.

Enfim, ressaltamos a necessidade de empreender estudos que busquem conhecer as adequações curriculares efetuadas para implementar o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, a discussão da comunidade escolar e sua posição política diante das modificações previstas pelas políticas curriculares no cotidiano das instituições educacionais.

Notas

- 1 Instituído pelo Decreto de 20 de novembro de 1995, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra.
- 2 Por se tratar de um documento retirado da internet, não consta número de página; por isso, utilizaremos a expressão “s.p” para tais casos.
- 3 São núcleos instituídos em instituições de ensino superior, com o propósito de apoiar o desenvolvimento de pesquisa, elaboração de material e atividades que promovam a temática etnicorracial.

Referências

AKKARI, Abdeljalil. Pedagogy of the oppressed and the challenge of multicultural education. **Interchange: quarterly review of education**, Suisse, v. 32, n. 3, p. 271-293, 2001.

_____. Les approches interculturelles dans la formation des enseignants: entre recherche et pédagogie critique. **Formation et pratiques d'enseignement en questions**, Suisse, v. 4, p. 233-258, 2006.



_____. **La marginalisation des approches interculturelles dans les politiques éducatives**, 2010. (Obra inédita).

ÂNGELO, Francisca Novantino. Políticas educacionais com os povos indígenas. In: DIVERSIDADE na educação: reflexões e experiências. Brasília: MEC, 2003. p. 105-109.

ARROYO, Miguel. Os coletivos diversos repolitizam a educação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. Valores civilizatórios indígenas de afro-brasileiros: saberes necessários para a formulação de políticas públicas. In: DIVERSIDADE na educação: reflexões e experiências. Brasília: MEC, 2003. p. 139-153.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto-lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

30 _____ . Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3**, de 10 mar. 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Censo da educação superior**. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censo_superior/default.asp>. Acesso em: 20 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.



CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 134-149, 2000.

CANEN, Ana; SOUZA, Aurila da Cunha Souza; BEZERRA, Marlene Jesus Soares. Projeto Político Pedagógico. In: CANEN, Ana; SANTOS, Ângela Rocha. **Educação multicultural**: teoria e prática para professores e gestores em educação. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2009.

DILWORTH, Mary. **Being responsive to cultural differences**: how teachers learn. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1998.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 164-176, 2005.

FERREIRA, Renato. O mapa das ações afirmativas na educação superior. **Boletín del foro latinoamericano de políticas públicas**, Buenos Aires, n. 23, 2008. Disponível em: <http://www.forolatino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_23/pdf/brasil/Mapa%20das%20a%E7%F5es%20afirm%20na%20Educ%20Sup%20-%20RENATO.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2010.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GRUPIONI, Luís Denizete Benzi. Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, n. 20, p. 13-18, 2003.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Márcio (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

JANOARIO, Ricardo de Souza. **Gestão multicultural em educação**. 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

JANUÁRIO, Elias. Formação de professores indígenas em nível superior: a experiência do 3º grau indígena. In: **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: MEC, 2003.

LIMA, Maria Batista. Identidade étnico/racial no Brasil: uma reflexão teórico-metodológica. **Revista Fórum Identidades**, São Cristóvão-SE, v. 2, n. 3, p. 33-46, 2008.



LEITE, Lúcia. Helena Alvarez. Os professores indígenas chegam à universidade: desafios para a construção de uma educação intercultural. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MANDULÃO, Fausto da Silva. Educação na visão do professor indígena. In: DIVERSIDADE na educação: reflexões e experiências. Brasil: MEC, 2003. p. 129-137.

MINDLIN, Betty. Referenciais para a formação de professores indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade. **Em Aberto**, Brasília, n. 20, p. 148-153, 2003.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, 2002.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 57-60, 2004.

OSORIO, Rafael Guerreiro. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil. In: THEODORO, Márcio (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

32

PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno**: relações raciais e o sistema educacional brasileiro. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 31-48, 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1/articles/pansini_neneve.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2010.

PINTO, Regina Paim. A representação do negro em livros didáticos de leitura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 88-92, 1987.

SILVA, Ana Célia da. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão do 1º grau-nível 1. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 96-98, 1987.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo discursivo e avaliações do programa nacional de livros didáticos. **Revista Intermeio**, Mato Grosso do Sul, n. 24, p. 6-29, 2006.

SOARES, Sergei. A trajetória da desigualdade: a evolução da renda relativa dos negros no Brasil. In: THEODORO, Márcio (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.



STUHLER, Giovana Delvan; ASSIS, Marta Diniz Paulo. Construindo um clima institucional positivo na escola. In: CANEN, Ana; SANTOS, Angela Rosa. **Educação multicultural**: teoria e prática para professores e gestores em educação. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2009.

THEODORO, Márcio. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO, Márcio (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

VASCONCELOS, Simão Dias; SILVA, Ednaldo Gomes da. Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 453-467, 2005.

ZEICHNER, Kenneth. Educating teachers for cultural diversity (National Center for Research on Teach Learning Special Report ERIC Document, ED 359 167). **East Lansing**. MI: Michigan State University, 1993.

Prof. Dr. Abdeljalil Akkari
Universidade de Genebra | Genebra
Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação
Grupo de Pesquisa Educação Internacional e Comparada
E-mail | djalil98@mail.com

Doutoranda Mylene Cristina Santiago
Universidade Federal do Rio de Janeiro | Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação
Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à
Diversidade em Educação | LaPEADE | UFRJ
E-mail | mylenecs@yahoo.com.br

Recebido 19 maio 2010

Aceito 17 ago. 2010