

MULTICULTURALISMO E DIREITOS: DO MARCO LEGAL À POLÍTICA PÚBLICA

MULTICULTURALISM AND RIGHTS: THE LEGAL FRAMEWORK FOR PUBLIC POLICY

Caio Penko Teixeira*

Resumo

No Brasil estão em curso inúmeras discussões acerca das desigualdades que se estabeleceram ao longo da formação econômica e social. Isto porque, a partir da Constituição de 1988, normatizou-se a idéia de sociedade mais justa e democrática. Para tanto, a agenda pública sensibilizou-se, pelo menos formalmente, diante das mais diversas reivindicações, dentre as quais destacamos para fins deste estudo, o reconhecimento da necessidade de políticas públicas para os segmentos excluídos que compõe a população. Nesse sentido, mais particularmente sobre o escopo do artigo, trataremos das minorias étnico-raciais e em especial, discutiremos as alterações determinadas pela Lei Federal 11.645/08 nos currículos escolares com a inclusão do ensino de história, arte e literatura africana e indígena nas instituições de ensino do Brasil e o respectivo desafio de transformar um marco legal em uma política pública.

Palavras-chave: desigualdade étnico-racial, políticas públicas, currículo escolar, cidadania, educação.

Abstract

In Brazil discussions about economic and social inequalities are ongoing. Perhaps, in the history of this country, it has never been called such a good scenario to this discussion on the topic as inequality in the period in which we live today. It is happening because, from the Constitution of 1988, it has standardized a more just and democratic society. Thus, the public agenda has sensitized in the face of several claims, among them, there is recognition of the need for public policies to the excluded segments of population. In this sense, particularly in this article, we are gonna deal with the ethnic-racial minorities. In particular, we discuss the changes planned by the Federal Law 11.645/08 in scholar curriculum and the challenge of transforming a law in a public policy.

Key words: ethnic-racial inequality, public policy, scholar curriculum, education, citizenship

1. Introdução¹

“Ora, quando penso em cidadão e em cidadania no Brasil, não penso nessas coisas a não ser, e muito infelizmente, como um cenário de ausências (...) Ou, quando muito, de presenças muito mal desenhadas por nós” (DaMatta, 1992: 5).

Sob os ideais normativos propostos pela Constituição Federal de 1988 pode-se dizer que em quase todas as áreas, o texto constitucional consagrou-se como um marco de mudança. Com a educação não foi diferente. No entanto, sabe-se que entre o *dever ser* estabelecido pelo sistema jurídico nacional e o *ser* que caracteriza os acontecimentos reais, há uma grande distância.

Sem adentrar no vasto campo de reflexão que as provocações aqui expostas permitem, vale destacar que presenciamos, graças à democracia, um momento em que estão candentes as discussões e ações referentes ao combate das desigualdades postas pelas mazelas sociais brasileiras. É

* Possui graduação em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade de São Paulo na Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH). Atualmente é especialista em políticas públicas e trabalha na Secretaria de Gestão Pública do Estado de São Paulo.

¹ Este artigo só foi possível graças ao apoio e orientação da prof.^a Vivian Urquidi, que coordena o Observatório de Políticas Públicas da Universidade de São Paulo.

necessário, em primeiro lugar, encarar a fase da democracia atual como um importante período para tratarmos o tema da desigualdade, nas suas mais diversas manifestações. Evidenciarmos também que mais do que buscar um consenso sobre todas as questões que envolvem as desigualdades, devemos primeiro aclarar os dissensos. A partir daí, compreendendo a lógica dos interesses de cada um, orientar este jogo de forças para a promoção do bem-viver da sociedade.

À vista de tais considerações, pretende-se discutir a desigualdade étnico-racial no Brasil, em especial a forma de intervenção curricular propostas pela Lei Federal 11.645/08. Advoga-se aqui, a partir de uma análise do conteúdo desta Lei, que deve-se para além das determinações legais, realizar um conjunto de ações capazes de traduzir de maneira concreta o previsto legalmente. Dito de outra forma, este é o campo pertinente às políticas públicas. Portanto, como exposto anteriormente, se o *dever ser* e o *ser* estão distantes entre si, em maior ou menor medida, cabe à política pública encurtar este caminho.

2. As diferenças entre as matrizes originárias

“A luta pela cidadania não se esgota na confecção de uma lei ou da Constituição porque a Lei é apenas uma concreção, um momento finito de um debate filosófico sempre inacabado. Assim como o indivíduo deve estar sempre vigiando a si mesmo para não se enredar pela alienação circundante, assim o cidadão, a partir das conquistas obtidas, tem de permanecer alerta para garantir e ampliar sua cidadania” (Santos, 2007: 105).

Como apresenta Darcy Ribeiro (2006), o Brasil constituiu sua formação nacional a partir de três matrizes étnicas: africana, indígena e europeia. Sabe-se que, em detrimento das outras matrizes, a europeia serviu-se historicamente de privilégios que permitiram que seus descendentes tivessem melhores condições de vida do que os demais. Não se pretende argumentar que a baixa escolaridade, falta de saneamento básico, violência, entre outros problemas, são características exclusivamente presentes nas vidas dos descendentes das matrizes étnicas indígenas e africanas. Todavia, pode-se afirmar que estes segmentos da sociedade – indígenas e afro-descendentes – encontram-se na sua maioria, mais vulneráveis no tocante as mazelas sociais do que em relação aos da matriz europeia. Esta constatação, ao contrário do que sugere o senso comum, não é resultado do acaso, antes sim, uma construção estrutural de desigualdade, que inicia seu percurso durante período de colonização brasileira e segue, na particularidade que lhe é característica em cada momento, por toda história nacional.

De fato, a formação do Brasil guarda em suas raízes, cicatrizes profundas que remetem à exploração e estigmatização de segmentos da população que originaram-se dos indígenas e africanos. Esta relação de explorador/explorado acompanhou secularmente estas matrizes manifestando na vida cotidiana a exclusão de seus descendentes. Ocorreu assim, o que originou marginalização histórica daqueles que compõe a maioria do povo brasileiro:

O brasilíndio como o afro-brasileiro existiam numa terra de ninguém, etnicamente falando, e é a partir dessa carência essencial, para livrar-se da ninguentude de não-indios, não-europeus e não-negros, que eles se vêem forçados a criar a sua própria identidade étnica: a brasileira (Ribeiro, 2006,: 118).

No curso normal da vida, estamos inseridos numa relação constante de reforçar/sofrer desigualdades. Sob o ponto de vista das relações étnico-raciais, tanto o negro quanto o indígena estão imersos em uma complexa rede de manutenção da sua segregação. O caráter simbólico que deriva da desigualdade imposta, não tem formato único de expressão. Desta forma, por exemplo, “em consonância com a cultura católica, inclusiva, o racismo latino-americano penetra na intimidade das relações” (Fernandes, 1994: 60). A expressão difusa do preconceito e do racismo presente nas relações sociais brasileiras camufla a exclusão étnico-racial.

A particularidade de um racismo difundido e travestido com um ar de *democracia racial*² compatibilizou uma retórica não condizente com a real incorporação de segmentos de ancestralidade africana em relações socioeconômicas estruturalmente desiguais. A sociedade brasileira construiu ao longo de sua formação uma característica muito peculiar, na qual incorpora o desigual de tal maneira, que seus arranjos sociais e suas respectivas instituições perpetuavam mecanismos de continuidade da manutenção da exclusão racial.

Como não bastasse o desencontro inicial com os brancos europeus e depois, a contínua submissão destes povos aos mais distintos interesses, que não os deles próprios, ainda hoje, sofrem pelo descaso do poder público, enquadrando-se nos piores indicadores sociais em todo o Brasil (Neto, 2007). Como aponta Urquidi, Teixeira e Lana (2008) sobre a organização indígena na América Latina:

Observa-se assim uma articulação diversa em torno dos povos indígenas dentro do cenário específico de cada país e das suas situações conjunturais internas. Numa tentativa de estabelecer um padrão regular entre eles, pode-se afirmar que suas ações de modo geral têm sido pela *recuperação da terra*, via reforma agrária ou pela delimitação e titulação de territórios, como alternativa de sobrevivência econômica, social e cultural, quando não de reinserção social. Entretanto, crescentemente eles têm buscado, também, se reafirmar politicamente *no*

² O termo *democracia racial* foi desenvolvido, ou melhor, é em grande parte atribuído ao sociólogo Gilberto Freire na década de 30, para descrever um quadro idealizado sobre a formação social do Brasil, fundamentada na idéia mítica de harmonia racial no processo de miscigenação no Brasil. Nas décadas mais recentes, essa idéia tornou-se fortemente contestada pelo movimento negro, historiadores, antropólogos e etc.

território que ocupam e nacionalmente, demandando níveis de autonomia local ou de partilha de poder nas instituições formais do Estado. A retórica da valorização cultural também tem favorecido a articulação interna e a melhor identificação dos sujeitos de cidadania étnica.

Mais especificamente no caso brasileiro, a Carta Magna de 1988 trata em diversos aspectos sobre os direitos indígenas, bem como os deveres do Estado em relação a esta temática³. Dito de maneira mais detalhada,

A Constituição brasileira (1988) contém um capítulo a respeito dos povos indígenas. Esse capítulo teria sido impossível sem a mobilização dos povos indígenas e de suas organizações, e o apoio da Igreja católica. (...) Pela primeira vez no Brasil, a nova Constituição reconhece a existência de direitos indígenas coletivos, reconhece a estrutura e a organização social dos índios e garante às comunidades indígenas o direito de expressarem suas opiniões sobre a utilização dos recursos naturais, em especial os minerais, (...) A Constituição também reconhece os direitos dos índios como cidadãos, sua organização social e suas práticas, religiões, línguas e crenças tradicionais (Dandler, 2000: 148-149).

Entretanto, sob uma ótica de efeitos mais concretos sobre estes segmentos da população, muito pouco tem se avançado na consolidação da sua qualidade de vida, compreendendo as particularidades que lhes são próprias. Nas palavras de Langdon (2004: 35-36):

os grupos indígenas se encontram em vários estágios de contato com a sociedade envolvente: em extremo, existem os grupos isolados ou semi-isolados que ainda sofrem impacto da violência e das doenças de contato; de outro, os índios em permanente contato com a população não indígena. (...) Esses grupos se caracterizam por uma situação sanitária semelhante aos grupos pobres da população geral: alta incidência de desnutrição, tuberculose, problemas na saúde, bucal, parasitas, alcoolismo e mortalidade infantil. Hoje, por exemplo, há grande preocupação de que a AIDS se torne uma epidemia que ameace a sobrevivência dos povos indígenas nos próximos anos.

A esse respeito pode-se afirmar que o contexto atual das populações indígenas brasileira encontra-se caracterizado por condições precárias em diversos e neste sentido, a assistência à saúde frente ao perfil epidemiológico deste segmento da sociedade é uma questão central (Neto, 2007). No que se refere à educação não é diferente, pois, mesmo a partir das diretrizes democratizantes de 1988 e apesar de importantes conquistas rumo à universalização do acesso ao sistema educacional, ainda são tímidas as reflexões e intervenções no tocante ao próprio conteúdo da educação. Ao que tudo indica, a educação pode, como prática pedagógica, estabelecer um processo de aprendizado, cuja valorização da diferença seja o elemento fundamental da identidade buscando reconhecê-la como instrumento de desalienação do cotidiano que reproduz sistematicamente preconceitos e discriminações. Desta maneira, a educação tornou-se uma possibilidade concreta de transformação da

³ Ver Barbosa (2001)

sociedade para além da visão utilitarista baseada na idéia de capital humano⁴. Num sentido mais amplo a educação ocupou-se do refazer das relações sociais. Daí a necessidade intrínseca e fundamental da educação para auxiliar no combate às desigualdades.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o tema da educação no Brasil começou a ser debatido de maneira mais objetiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabeleceu uma série de reformas em todos os níveis da educação nacional. Para fins mais precisos deste artigo, cabe destacar a redação do artigo 26§ 4º:

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

Apesar do previsto no artigo acima, não foram suficientes tais considerações para que as matrizes fossem tratadas de maneira igual na contribuição e relevância histórica que lhe são de direito, ou seja, a matriz indígena e africana têm sido “vista de forma folclorizada e pitoresca, como mero legado deixado por índios e negros, mas dando-se ao europeu a condição do portador de uma ‘cultura superior e civilizada’” (Fernandes, 2005: 380). Recentemente, ocorreram duas importantes alterações no conteúdo deste artigo. A primeira modificação curricular advém das determinações da Lei Federal 10.639/03, tratando especificamente de questões associadas à matriz afro-brasileira, e assim

os movimentos sociais negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta anti-racismo, levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira (Santos, 2007: 34).

A segunda, (alteração) incluiu a temática indígena. Desta forma, fica estabelecido pela Lei Federal 11.645/08 o seguinte:

Art. 26- A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da

⁴ “A expressão capital humano pertence seguramente à década de 1950, parece não haver dúvidas quanto a isso. (...) Utilizando Gary Becker como elemento de referência, a idéia de capital humano desponta, nos estudos de Bell, como sinônimo de conhecimento técnico, com a educação assumindo caráter de investimento e função estratégica na definição dos princípios axiais da estrutura da sociedade pós-industrial. (...) A teoria do capital humano é um produto típico do desenvolvimento econômico americano. É produto do capitalismo mais desenvolvido e elemento decisivo da atualização e consolidação do conceito de capitalismo sem proprietários, ou sem classes sociais contrastantes” (SAUL, 2004).

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.

§ 2º 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 história brasileiras.

A Lei Federal 11.645/08 atua diretamente no currículo escolar e assim, vale observar que “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria de currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado” (Silva, 1999: 14) e deste modo, compreender como é constituído qualitativamente este campo de conhecimento. Posto isso, a educação parece ser uma importante forma de intervenção em prol de uma sociedade que caminha contra a desigualdade étnico-racial. O horizonte de questões que envolvem uma perspectiva multicultural da educação tem no currículo uma interessante oportunidade de reformulação. Assim sendo, a Lei Federal 11.645/08 consagra-se como um caso emblemático de intervenção curricular multicultural.

3. Educação: algumas considerações

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (Freire, 2005: 41).

Há diversas maneiras de se entender a educação. A questão não é encontrar uma definição unívoca, tampouco podemos nos referir a ela de maneira genérica, auto-explicativa. Assim, o fundamental é que se possa pensar a educação como uma espécie de resposta ao próprio indivíduo sobre sua identidade, em outras palavras, objetivamente a educação deve atuar na construção de um ser autêntico, isto é, “a educação é uma *instância mediadora* que torna possível a reciprocidade entre indivíduo e sociedade” (Aranha, 1996: 15). Além disso, outros aspectos devem ser ressaltados:

A formação humana resulta de um ato intencional, que transforma a criatura biológica em um novo ser, um ser de cultura. Esse ato denomina-se Educação. Em resumo: a Educação é um ato intencional imposto de fora sobre uma criatura que deve ser formada como ser humano. Sendo um ato intencional e externo, ele é desempenhado primeiramente pelos que antecedem na vida social os que estão sendo formados (...) educar compreende acionar os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação. Esta é uma das condições para que ele se construa como sujeito livre e independente daqueles que o estão gerando como ser humano. A Educação possibilita a cada indivíduo que adquira a capacidade de auto-conduzir o seu próprio processo formativo. (Rodrigues, 2001: 241).

Desse modo, destacamos algumas, dentre outras possíveis e não menos importantes características no que tange à educação, tratando da sociabilização e o ato intencional de educar, por exemplo. Se a realidade concreta condiciona o indivíduo a se tornar um sujeito não-autêntico, ou seja, o indivíduo se torna resultado dos interesses da classe dominante e do sistema por ela construído, a educação ao colaborar com essa lógica perde seu caráter que lhe é inerente: a reflexão crítica (Freire, 1981). Essa é a razão pela qual o comprometimento da educação com o indivíduo e a sociedade é fator fundamental. Precisamos, pois, visar uma educação que promova o desenvolvimento da cidadania, pautadas nos direitos humanos.

Se consideramos que a educação é intrinsecamente permeada pela reflexão e ação sobre a realidade, e está associada à superação dos obstáculos do que é ser e conviver em sociedade, isto só é possível, quando no ato de educar fica claro que o verdadeiro comprometimento social está na formação do educando para que se torne sujeito autêntico, autônomo e em última análise, agente transformador da realidade à qual faz parte e cuja responsabilidade ele detém. Se por um lado, o sistema enclausura o homem, de outro a educação é uma das peças-chave emancipadoras desta lógica alienante.

O homem quando deformado pela acriticidade, reduz sua capacidade de se perceber e perceber além de si (Freire, 1981). Na medida em que o alheamento cultural impede o indivíduo de enxergar a obriedade, o alienado não se reconhece enquanto um sujeito social e em decorrência do “não-reconhecimento”, acaba por não ter dimensões das potencialidades transformadoras que pode exercer na sociedade. A inserção na realidade fica obscurecida pelo próprio atrofiamento da capacidade do indivíduo se tornar sujeito, sujeito de si próprio, sujeito social.

A educação como processo de mudança apresenta um pressuposto fundamental a noção de que o homem é um ser eternamente inacabado. Isto é, a “... educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. (...) O homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém” (Freire, 1981: 28). Ora, o objetivo da educação é a busca constante de si mesmo, que por sua vez, só se realiza a partir da relação com o outro. O homem é um ser capaz de se relacionar e tal atitude deriva do seu interior e só existe na sua plenitude quando o outro capta o ato. Logo, o homem que compreende que está no mundo transforma a realidade, tem consciência dele e integra-se, não se acomoda à lógica que lhe é imposta. Isto remete a importância da educação na construção de um sujeito social, que busca conhecer a si, e para além de si, “Conhecer é ser capaz de distinguir e, depois, relacionar o que foi distinguido” (Morin, 1986: 112).

Neste sentido, o Brasil constituiu deformações ao longo de sua história, pois a educação sofreu - e ainda sofre - o reducionismo que caminha de mãos dadas com a visão proposta pela *capital humano*. Em meados da década de 80, principalmente a partir da Carta Magna de 1988, a educação ganhou gradativamente maior visibilidade na discussão da agenda pública do país. Além disso, a educação torna a ocupar um lugar de destaque para o desenvolvimento econômico do nacional.

A transformação da lógica do capital, competitividade, os avanços da tecnologia, a automação e robotização do cotidiano e outras mudanças trazem as condições históricas para entender a conjuntura contemporânea da educação. Em outras palavras,

o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. (...) é por isso que hoje o sentido de mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema (...) (Mészáros, 2005: 35).

Assim esses novos elementos incorporados ao cotidiano constituem desafios para a educação. Se “o surgimento de um novo homem depende da construção de nova(s) forma(s) de conhecimento e de poder, de uma subjetividade emancipada e de outra sociabilidade” (Aranha, 1996: 238), torna-se importante reconhecer que num mundo caracterizado pelas diferenças, aprimorar as relações humanas e por consequência transformar a sociabilidade, exige que a educação busque novas formas de atuar na formação de um indivíduo comprometido com a democracia alicerçada no desenvolvimento em favor dos direitos humanos. E por isso, é necessário considerar, que a educação detém papéis diferentes em momentos históricos diferentes, “na verdade as questões de educação são engendradas nas relações que os homens estabelecem ao produzir a existência” (Aranha, 1996: 19).

A conscientização de que a educação pode implicar na emancipação efetiva dos excluídos desempenha um papel fundamental numa sociedade que almeja ser mais justa e igualitária, cujo objetivo é romper com as hierarquias sociais baseadas na diferenciação étnico-racial. Na verdade, o que torna a educação tão importante no sistema econômico atual, é que ela se traduz em um dos meios mais eficazes para a mobilidade social. Mas interessa-nos advogar a favor de uma educação inseparável dos direitos humanos, que desperte concomitantemente a consciência política capaz de edificar novos rumos para consolidação da cidadania.

4. Escola, identidade e currículo

A valorização da diversidade cultural tem sido enfatizada por diversos autores, ocupando crescentemente a centralidade nas ciências humanas. Segundo Durham (1977: 13):

A cultura constitui, portanto, um processo pelo qual os homens orientam e dão significado às suas ações através de uma manipulação simbólica, que é atributo fundamental de toda prática humana. Nesse sentido, toda análise de fenômenos culturais é necessariamente análise da dinâmica cultural, isto é, do processo permanente de reorganização das representações na prática social, representações estas que são simultaneamente condição e produto desta prática.

Ao que parece, a cultura e a identidade estão intimamente imbricadas uma na outra. É no terreno da cultura que tratamos de identidade, poderíamos então falar de identidade étnica, isto é,

la identidad étnica se relaciona com el sentimiento de pertenencia a um grupo social que há desarrollado una cultura y descende de um tronco común; la identidad cultural se refiere al sentimiento de compartir hábitos, costumbres, desarrollos históricamente, así como la reproducción de los mecanismos y de obres que premitem una identificación (Montero, 1987: 167).

A identidade é a capacidade de se distinguir e, depois, reconhecer-se como pertencente a algo comum, bem como um espaço de experimentação de si mesmo e da relação com o outro. A identidade se modifica, interage com outras identidades, elaborando auto-percepções de si e sobre o outro (Montero, 1987). Referimos a estes conceitos como inter-relacionados e dinâmicos, incorporando no cotidiano novos elementos. Desta maneira, ressalta-se que

o currículo esta inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além da questão do conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (Silva, 1999: 14).

Portanto, ocorre uma inter-relação entre o currículo e a identidade. A necessidade de uma postura multicultural por parte dos currículos é vista como indispensável numa relação recíproca com as múltiplas identidades, buscando-se evitar o não-diálogo entre as raízes étnicas. A prática pedagógica implica então num caráter diferente do proposto pela interpretação eurocêntrica da cultura e do saber, onde intencionalmente as diferenças e o reconhecimento são obscurecidas pelo preconceito e discriminação. Os currículos multiculturalmente orientados caminham no sentido de agregar as identidades, num diálogo entre si, visando mútua valorização.

A escola como um espaço de socialização ocupa papel central neste segmento de formação da cultura, que é a identidade. Se por um lado a escola não deixa de ser parte do *aparelho ideológico* do Estado, de outro, resumi-la tão-somente a isso é arbitrário. Como aponto Silva (2007),

Ao falarmos na escola de *lugares minoritários* rompemos com qualquer compromisso subliminar com a manutenção de um pacto com o *princípio da harmonia* e abrimos as portas ao dissenso, ao múltiplo; abrimos as portas da escola às questões que são silenciadas e que não têm lugar público, não têm direito à memória e nem ao reconhecimento. Fazê-lo é tornar a escola um elemento polarizador de turbulências e conflitos, um agente de fermentação social da realidade. (...) Nesse processo, a escola não pode furtar-se, posicionar-se como se fosse neutra ou mesmo como se tratamentos desiguais ocorressem apenas fora de seus muros,

como se a vida nela vivida fosse diferente daquela que vivem seus atores e atrizes depois do horário escolar. Perguntar-se sobre o sentido e as conseqüências de estar em um lugar no mundo identificado com o poder é dever de educadores e educandos e a escola é esse espaço legítimo de reflexão.

Transformar a escola em um espaço de diálogo sobre as desigualdades de todas as ordens, ressaltando o caráter da humanidade dos sujeitos que a compõe, é transformar esta instituição social educativa formal ultrapassando a visão de *capital humano*. Qual é o objetivo principal da escola se não a formação do sujeito? Será ela hoje capaz de promover subsídios para construção de uma cidadania crítica? Favorecedora de relações democráticas, pautadas no respeito mútuo entre as diferenças? A escola como espaço psicossocial de interação possibilita a emergência de condutas humanas distintas das ordenações provenientes da exploração do homem pelo homem? Para pensar em possibilidades concretas, deve-se apontar que

Tolerar não é respeitar. Quem tolera continua marcando a distância necessária entre si e o outro para sentir-se seguro, protegido do outro, objeto de insegurança. Quem tolera reconhece de maneira assimétrica, hierarquizada. Quem respeita, reconhece desde um lugar comum que aproxima e rompe com as fronteiras da segurança construídas mediante atos preconceituosos e práticas discriminatórias (Silva, 2007).

5. Em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras

A constituição dos saberes escolares específicos a cada disciplina do currículo é resultado de um processo complexo que envolve consentimentos, conflitos, diferentes tipos de mediação entre diversos sujeitos e instituições, diante dos papéis que, em cada época e sociedade, são atribuídos à escola (Souza & Galvão, 2005: 405).

A Lei Federal 11.645/08 recorre pontualmente a três saberes escolares: educação artística; literatura; e história. É importante frisar, no entanto, que as determinações previstas devem perpassar por todo o currículo escolar. Tal especificidade decorre da preocupação de reforçar a importância, talvez mais direta, dos conteúdos de ensino destas disciplinas e as exigências da Lei em questão. Ao enfatizar estes saberes, no sentido de conteúdo de ensino, evidencia-se a relevância estratégica para a efetiva intervenção proposta.

O novo tratamento em relação a estas disciplinas aponta movimentos de renovação e ampliação curricular, substituindo a visão tradicional de suas contribuições. No processo de mudança e renovação determinado pela Lei, como já referido, a educação artística, a literatura e a história brasileira apresentam-se como áreas centrais.

6. Educação artística

Como versa o art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no parágrafo segundo, a educação artística é conteúdo obrigatório de toda grade curricular. Com relação à arte, podemos apontar que este saber atua sobre um campo abrangente, implicando de diversas maneiras na formação do educando, ao longo do processo escolar. Ao enfatizar a importância da arte na educação, centraliza-se a criatividade no desenvolvimento da aprendizagem. Alguns autores, como Fusari & Ferraz, ao tratarem da importância do ensino da arte, advogam que

a disciplina da Arte deverá garantir que os alunos conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos em música, artes visuais, desenhos, teatro, dança, artes audiovisuais. Para isso é preciso que o professor organize um trabalho consciente, através das atividades artísticas, estéticas e de um programa de Teoria e História da arte, inter-relacionadas com a sociedade em que eles vivem. Entendemos que é possível atingir-se um conhecimento mais amplo e aprofundado da arte, incorporando ações como: ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, exprimir, fazer, a partir de elementos da natureza e da cultura, analisando-os, refletindo, formando, transformando-os. É essa abrangência que a arte deve ser apropriada por todos os estudantes, indiscriminadamente (1992: 20).

A partir da citação acima, podemos concluir que a competência artística corrobora com os propósitos da Lei, uma vez que as danças, as pinturas, representações, lendas, os símbolos e outros elementos, demonstram a vasta abundância na diversidade cultural nacional. Pode-se afirmar que ao permitir ao educando que este construa um embasamento de conhecimento-reconhecimento artístico sobre o seu meio ambiente e cultural, o campo que se abre para discutir e tratar as desigualdades aqui constituídas é definitivamente ampliado.

Por este motivo, o saber artístico pode sim, caracterizar um *lócus* apreciável para reflexões e análises sobre os valores culturais e os padrões de comportamento, que em última análise, impactam na identidade. De uma maneira peculiar, diferentes de todos os outros campos do saber, a arte assume um papel necessário ao repensar cultural.

7. Literatura

Assim como a arte, a literatura permite um enriquecimento humano sem igual. Significativamente, alguns aspectos devem ser ressaltados,

a literatura não existe da mesma maneira que os insetos, e que os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis, mas que esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais. Eles se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre os outros (Eagleton, 2003: 22)

A crítica literária realizada por Eagleton (2003) apresenta dentre de uma série de relevantes pontos, um em especial, o aspecto político. Ao pensarmos em literatura e obscurecermos o aspecto

político, de certa forma, a análise fica ingênua. A literatura consagra um poder simbólico e como tal, exerce influência. Ora, o que a Lei no caso da literatura pauta, é justamente a reelaboração do saber literário, onde a pluralidade guie interpretações para além do eurocentrismo.

Assim, a Lei auxilia o questionamento dos valores que são transmitidos, quem transmite e principalmente, por que transmite dentro do escopo da manifestação literária. Pode-se repensar as práticas culturais ao longo da história nacional através da literatura. Desse modo, a atividade de criação de identidade tem na literatura parte relevante de sua formação.

8. História

O ensino de história foi largamente discutido no Brasil. A multiplicidade de interpretações e abordagens permitiu uma riqueza de debate respeitável. Não sendo possível, neste espaço, abarcar nem que sucintamente toda esta trajetória teórica, ainda assim, vale destacar alguns pontos.

O ensino de história, como disciplina escolar, insistiu na visão de que a nacionalidade brasileira formou-se sem grandes conflitos, numa espécie de harmonia étnico-racial, que privilegiou definitivamente a interpretação eurocêntrica. Sabe-se que o ensino da história, assim como os outros dois saberes citados - arte e literatura - compõe a formação da identidade. Desta maneira, a história oficial sempre se articulou com um projeto político de legitimação, isto é, justificadora dos conflitos da formação nacional pautada no bem comum. Se assumirmos a história como meio para compreender a identidade dos grupos sociais através dos tempos, o papel até então exercido, não pode ser considerado suficientemente satisfatório, visto que o ensino de história no processo escolar ausentou-se da problematização de como a diversidade étnico-racial vêm sendo trabalhada.

O que a Lei determina é a orientação do ensino da história como momento pedagógico essencialmente pertinente a repensar a desqualificação dos segmentos étnico-raciais não-brancos, especialmente no tocante a sua participação na formação cultural do povo brasileiro, “a produção e a transmissão do conhecimento histórico envolvem, necessariamente, relações de poder. Poder que se consolida em suas formas históricas de reprodução, ou seja, legitima-se em conhecimentos escolarizados e socialmente aceitos” (Fonseca & Silva, 2007: 62).

9. Lei Federal 11.645/08: em busca de uma política pública

A Lei por si só não tem força de mudança. Nós, os seres humanos é que devemos, a partir das capacidades cognitivas de que dispomos, não só normatizarmos um *dever ser*, mas também,

transformar a nossa realidade por meio da ação concreta. Com efeito, é no campo da vida sociopolítica que as relações humanas transformam-se. Assim, é tarefa da organização humana a transformação da realidade, orientada pelo sistema legal. A complexidade antropossocial impossibilita que a distância entre a normatividade legal e a realidade das sociedades tenha solução *a priori*. E é aqui que aparece a necessidade de se romper com a visão maniqueísta tanto no que tange as razões que possibilitam o estabelecimento de uma lei quanto à promoção de uma política pública. Subordinar a política pública somente à lei é negar-lhe sua própria autonomia, ao passo que retirar a legalidade da política pública é degradar-lhe sua legitimidade.

Todo tipo de política pública envolve uma complexa rede de interesses. Aliás, estes por sua vez, inserem-se numa relação de poder mais complexa ainda. O objeto final de toda política pública é, em última análise, efetuar algum tipo de mudança no cotidiano. Aqui, o poder público surge como a origem de qualquer política pública, isto porque, somente o poder público, a partir de todo um processo normativo-político próprio, pode interferir na vida de qualquer cidadão. As empresas e o Terceiro Setor não têm esta prerrogativa. Apesar da eventual possibilidade de implementarem ou quando muito, participarem do processo de formulação/avaliação, a política pública possui ainda assim um caráter essencialmente público. Aqui, definimos a política pública como uma complexa inter-relação entre seres humanos que atuam com ou por meio do poder público, a fim de promover algum tipo de modificação/transformação no cotidiano da vida social, diante de uma tensão entre *o ser e o dever ser*.

A conscientização de tal situação leva-nos, então, ao campo pertinente da política pública. É justamente nele em que se decide o tipo de intervenção sobre a sociedade, a luz da legalidade, por óbvio. No caso da Lei Federal 11.645/08 o risco de tornar-se letra morta é latente, e esta é uma condição ineliminável de toda e qualquer Lei. A visão ingênua dirige-se a idéia baseada na demasiada confiança de que a Lei bastará para que haja intervenção na sala de aula. Devemos saber reconhecer que para além da Lei, existem outras etapas que a fazem ou não valer o normativamente previsto. Neste sentido, a política pública coloca, para nós, um problema básico: quem são os afetados diretamente pela Lei? Indiretamente? Como criar efetivamente um sistema de responsabilização entre aqueles que promoverem a política pública? Estas são algumas, dentre outras, situações que se colocam a frente de qualquer Lei que venha a se transformar em um instrumento para a formulação de políticas públicas.

De pronto, podemos identificar três atores que serão afetados diretamente pela Lei 11.645/08: o Estado no seu aparato referente à educação/cultura; os educadores; e os educandos. Indiretamente

temos: universidades, os movimentos sociais, ONG's, editoras de material didático. Para que haja uma real modificação curricular no conteúdo dado em sala de aula, devem-se articular todos estes atores, na medida em que cada um guarda particularmente um papel relevante na contribuição para a efetivação da Lei.

Isso significa que é preciso examinar todos os atores envolvidos e seus respectivos interesses, criando possibilidades estratégicas para que se crie uma política pública articulada de tal modo, que haja confluência entre os interesses particulares e a promoção da política pública estabelecida. Certamente, esta não é uma tarefa fácil.

Nesse caso, a centralidade do Estado para a efetivação desta Lei, parece-nos fundamental. O conteúdo da Lei perpassa tanto na área da educação quanto na área da cultura. Cada uma, a sua maneira torna-se mutuamente necessária para o sucesso da outra. Cabe ao Estado ser capaz de articular todas estas áreas e seus respectivos atores.

Por um lado é importante incluir a sociedade civil organizada na discussão da formulação, evitando que a política pública seja *bottom up*. Deste modo, a possibilidade de adaptação da política pública frente às dificuldades de implementação será maior. Por outro, deve haver uma modificação do papel representado pelas Universidades, as quais que deverão também alterar seus currículos, permitindo ao egresso um aprimoramento sobre a temática de maneira mais específica, bem como a realização de extensões com a comunidade, atualizando e mobilizando os participantes sobre as determinações da Lei. No tocante ao Estado têm-se as Diretorias de Ensino, como os órgãos mais próximos das instituições de ensino oficiais ou particulares, responsáveis pelo monitoramento e auxílio às equipes pedagógicas, que em última instância, são as responsáveis pela real tradução da Lei em política pública, na medida em que o saber tratado em sala de aula assumirá outro caráter, agora multicultural.

As relações de poder e dominação produziram, ao longo da construção histórica da cultura nacional, uma memória coletiva que reproduz estereótipos, consolidam o esquecimento e silenciam a participação de matrizes fundamentais na contribuição da identidade nacional. Não há como avançar na democracia sem compromissos capazes de confrontarem a lógica de exclusão e desigualdade que permeiam as relações sociais. É imperativo se repensar o conteúdo dos currículos escolares como questão *sine qua non* para que novas perspectivas e abordagens atuem sobre novas formas de interpretar o Brasil. Nesta perspectiva, considera-se que a Lei Federal 11.645/08 avança neste sentido, sendo ela própria resultado de um processo histórico de conquistas de uma sociedade que aos poucos combate às tensões provocadas pelo preconceito e discriminação étnico-racial postas.

Bibliografia

- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da Educação. São Paulo: Editora Moderna, 1996.
- BARBOSA, Marco Antonio. Direito Antropológico e Terras Indígenas no Brasil. São Paulo, Ed. Plêiade: Fapesp, 2001.
- DANDLER, Jean. Povos Indígenas e Estado de Direito na América Latina: eles têm alguma chance?. In: MÉNDEZ, J. E.; O'DONNELL, G.; PINHEIRO, P. S. Democracia, violência e injustiça: o Não-Estado de direito na América Latina. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.
- DURHAM, Eunice. A dinâmica cultural na sociedade moderna. In: Ensaios de Opinião, n. 4, São Paulo, 1977.
- EAGLETON, Terry. Teoria literária: uma introdução. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.
- FERNANDES, Rubem César. Privado, porém público – O terceiro setor na América Latina. Rio de Janeiro: Ruleme Dumará, 1994.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. Cad. CEDES, Campinas, v. 25, n. 67, 2005.
- FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1981.
- _____. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2005.
- FONSECA, Selva Guimarães & SILVA, Marcos. Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido. 1. ed. Campinas SP: Papirus, 2007.
- FUSARI, Maria & FERRAZ, Maria. A arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1992.
- LANGDON, Esther Jean. Uma avaliação crítica da atenção diferenciada e a colaboração entre antropologia e profissionais de saúde. In: LANGDON, Esther Jean. J.; GARMELO, Luiza (Orgs.). *Saúde dos Povos Indígenas: reflexões sobre antropologia participativa*. Rio de Janeiro: Contra Capa, v. 1, p. 33-51, 2004.
- DAMATTA, Roberto. Um Indivíduo sem Rosto. In: Cultura Editores Associados. (Org.). Brasileiro: Cidadão?. São Paulo: Cultura Editores Associados, p. 3-22, 1992.
- MÉSZAROS, István. A educação para além do Capital. São Paulo: Ed. Boitempo, 2005
- MORIN, Edgar. Para sair do século XX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- MONTERO, Maritza. A través del espejo – Una aproximación teórica al estudio de la conciencia social en América Latina. In: MONTERO, M. (Ed.) *Psicología Política Latinoamericana*. Caracas: Ed. Panapo, 1987.
- NETO, Antônio Leite Ruas. Epidemiologia Social e Indígena: uma visão da saúde coletiva. Porto Alegre: Boletim da Saúde, (vol. 21 Jan-June), 2007.
- RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. Educ. Soc., Campinas, v. 22, n. 76, Oct., 2001.
- SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. São Paulo: EDUSP, 2007.
- SANTOS, Sandra. Panorama das Lutas do Negro no Brasil. In: SILVA, D. M. (org) *Brasil: sua gente e sua cultura*. São Paulo: Terceira Margem, 2007.
- SAUL, Renato. As raízes renegadas da teoria do capital humano. Sociologias, Porto Alegre, n. 12, 2004.

SILVA, Alessandro Soares. Direitos Humanos e lugares minoritários: Um convite ao pensar sobre os processos de exclusão na escola. Brasília - DF: MEC, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999.

SOUZA JUNIOR, Marcílio. GALVAO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, (set.-dez.) p. 391-408, 2005.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006

URQUIDI, Vivian; TEIXEIRA, Vanessa; LANA, Eliana. Questão Indígena na América Latina: Direito Internacional, Novo Constitucionalismo e Organização dos Movimentos Indígenas. Cadernos PROLAM/USP, v. 1/ano7, p. 199-222, 2008.

Artigo recebido em: 04/04/2010

Artigo aceito em: 09/05/2010