

GT 21 Educação e Relação Étnica Racial**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E MULTICULTURALISMO: DESAFIOS
PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR MULTICULTURAL**

Tarcia Regina da Silva (UPE)

1 INTRODUÇÃO

Pensar na discussão do multiculturalismo é adentrar o território das diferenças, nas quais os princípios norteadores resultam das incessantes lutas dos marginalizados pelo direito à cidadania, especialmente os movimentos negros, ou seja, advém das reivindicações e vivências dos sujeitos que sentiram na pele o triste sabor do preconceito e da discriminação bojo das sociedades das quais fazem parte. “O multiculturalismo enquanto movimento de ideias resulta de um tipo de consciência coletiva, para a qual as orientações do agir humano se oporiam a toda forma de “centrismo” culturais, ou seja, de etnocentrismos” (GONÇALVES E SILVA, 2002, p. 14).

Entretanto, como nessa arena multiculturalista mesclam-se sujeitos políticos oriundos de diversas esferas ideológicas, de diferentes grupos e organizações, pesquisadores filiados a diferentes programas de ensino superior, assim, não podemos pensar que há consenso ao tratarmos da questão. Para uns grupos é entendido como estratégia política, para outros como um referencial teórico que norteia a produção do conhecimento. Há ainda os que o solicitam como solução para o eurocentrismo. Entretanto, destacamos que “o multiculturalismo desde sua origem aparece como princípio ético que tem orientado a ação dos grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais” (GONÇALVES E SILVA, 2002, p. 14).

A perspectiva multicultural apresenta-se como fundamental para entendermos as demandas da sociedade atual, envolta no predomínio da globalização e mundialização da cultura, entretanto precisamos atentar para o fato de que a gama de sentidos e interpretações atribuídos a termos como cultura, educação multicultural, perspectiva intercultural e outros tem se refletido em posturas ambíguas e não raro contraditórias. Assim temos “multiculturalismos” e precisamos refletir com qual conceito nossas práticas estão comprometidas.

Nesse contexto, assumem grande força o debate em torno das identidades, que em termos políticos resulta do reconhecimento de que certos grupos sociais têm, há muito tempo sido alvo de inaceitáveis discriminações. Pensar a inserção das discussões no campo educacional sobre as minorias sociais, étnicas e culturais faz parte de uma ação comprometida com os direitos humanos, a democratização da sociedade, com a luta contra-hegemônica e com uma educação multicultural na perspectiva da interculturalidade.

Dessa forma, destacamos neste texto a possibilidade da Educação em/para os Direitos Humanos como uma ferramenta essencial para repensarmos nossas práticas educacionais. Os Direitos Humanos que inicialmente foram influenciados pelo iluminismo e a questão da igualdade se assumindo dentro de um discurso universal, chegam à contemporaneidade dentro de uma nova configuração que sugere revisitar a cultura escolar à luz de questões advindas do debate à diversidade.

Ao apresentarmos essa consideração, não entendemos o currículo apenas como um conjunto de conhecimentos, mas como um artefato social e cultural que produz inclusões e exclusões. Nesse sentido, afirmarmos que o nosso sistema escolar organizou-se de forma conflituosa, centralizando-se numa perspectiva cultural eurocêntrica.

Assim, defendemos que a formação de professores precisa assumir como ponto nodal a questão da interculturalidade, formando docentes críticos e questionadores dos princípios do modelo neoliberal dirigindo seu olhar para a centralidade da cultura, que não se estrutura apenas pela valorização das características da diversidade, mas na reflexão de como as diferenças foram e são usadas para perpetuar as desigualdades e na luta para que as diferenças não se perpetuem como desigualdades.

2 MULTICULTURALISMOS E A PERSPECTIVA INTERCULTURAL

O multiculturalismo não teve o seu nascedouro na escola. Os conflitos culturais ocorriam nas ruas, praças, parques, nos bairros dos grandes centros urbanos. Eles eram

oriundos dos preconceitos e discriminações sociais e culturais. Inicialmente, representavam a reivindicação de grupos étnicos. A partir da segunda metade do século XX aliam-se a outras minorias e por intermédio de suas organizações políticas lutam para serem reconhecidos e respeitados. De forma progressiva, esses conflitos começam a serem pautas das instituições sociais, como é o caso da escola.

Um aspecto importante no contexto multicultural refere-se ao contexto sócio-histórico no qual ele surge. Na América Latina, os sujeitos que reivindicam reconhecimento de seu legado cultural são os mesmos que construíram as nações em que vivem, diferentemente daqueles que por algum migraram para algum país europeu tendo que se adequar ou ambientar a nações estruturadas nas quais se sentiam o diferente, o estrangeiro.

A formação da sociedade brasileira aflora num contexto de transformações que estão ocorrendo no continente europeu, entre elas destaca-se o colonialismo. Essa concepção colonialista serviu de base para o desencadeamento de intensas desigualdades sociais e étnicas no contexto ocidental, entre elas o racismo e as relações escravocratas. Entretanto, a forma, a intensidade e a repercussão de como esses aspectos foram vivenciados no Brasil tem especificidades que o distingue dos demais países do continente americano, durando quase quatrocentos anos e ocupando todo o território, diferentemente de países como por exemplo Peru e Colômbia, nos quais a escravidão ficou restrita a algumas regiões. Apesar dos conflitos étnico-raciais terem marcado profundamente o povoamento da América, eles só assumem o aspecto político na primeira metade do século XX.

Partindo desse contexto, a Antropologia Culturalista começa a produzir uma série de estudos sobre a diversidade do gênero humano que contestam as teorias apresentadas até o momento, provocando do ponto de vista conceitual, uma reviravolta no campo das ideias influenciando e ofertando aos movimentos argumentos para contestar as referências de dominação cultural até então válidas.

No Brasil, no início do período republicano prevalecia a ideia de que o padrão brasileiro de relações entre brancos e negros se conformava aos fundamentos ético-jurídicos da época engendrando um dos mais poderosos instrumentos de dominação ideológica dos nossos tempos: o mito da democracia racial brasileira. Tal mito tem mascarado até hoje uma ideologia racista que deixou marcas profundas e está presente ainda hoje na sociedade brasileira, ao associar raça biológica com educação, cultura, desenvolvimento e progresso, construindo uma imagem do negro ligada à incapacidade, à inferioridade e à indolência do povo brasileiro. Os homens da ciência, entre outros, contribuíram para a presença da ideologia racista no imaginário e nas representações sociais e culturais do povo brasileiro.

Entretanto, os negros e mestiços com certo nível de escolaridade, no início do século XX, mesmo sem nenhuma ideologia ainda afro-brasileira, começam a defender uma perspectiva integracionista, reivindicando para os negros e mestiços o mesmo tratamento dado aos imigrantes europeus e uma imagem mais positiva deles. Nesse sentido, temos o início do questionamento do mito da democracia racial no Brasil. Mas, efetivamente, só no final da década de 1940 é que o movimento dos negros organizam ações que visam o questionamento das estruturas ideológicas da época. Influenciaram para a consolidação dessas ações:

[...] a abertura do movimento negro brasileiro à causa de libertação dos “novos africanos”, a influência da Teoria da Negritude, os aportes sociológicos que desmistificam o mito da democracia racial e as mudanças na conjuntura nacional, tudo isso forma o contexto sobre o qual se prepara um caminho mais sólido para o desenvolvimento das ideias multiculturalistas (GONÇALVES E SILVA, 2002, p.85).

As propostas de vivência multicultural no Brasil, naquele momento, objetivavam educar a não-negro, o branco, pois só através desse processo de reeducação seria possível vencer o sentimento de inferioridade vivido pela população negra. Atualmente, De acordo com Santos (2003) o multiculturalismo é uma forma de descrever as diferenças culturais no âmbito transnacional e global, mas este conceito apresenta diferentes noções, sendo controverso e atravessado por tensões, podendo servir tanto para descrever as diferenças culturais e suas inter-relações, como para afirmar-se como projeto político de celebração das diferenças.

Stuart Hall difere “multicultural” de “multiculturalismo”. Para ele “multicultural” é um termo qualitativo, pois serve para descrever as características sociais e os problemas de governabilidade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original. “Multiculturalismo” refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais, sendo usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais.

Moreira (2001) reconhece que as sociedades contemporâneas são incontestavelmente multiculturais. Nessa condição, as variadas diferenças oriundas de dinâmicas sociais, tais como: classe social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião expressam-se nas distintas esferas sociais. Reforçando ainda mais a polissemia do termo multiculturalismo, argumenta que o mesmo pode indicar diversas ênfases: a) atitude a ser desenvolvida em

relação à pluralidade cultural; b) meta a ser alcançada em um determinado espaço social; c) estratégia política referente ao reconhecimento da pluralidade cultural; d) corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade cultural contemporânea; e) caráter atual das sociedades ocidentais. Defendendo, a última perspectiva.

Multiculturalismo representa, em última análise, uma condição inescapável do mundo ocidental, à qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar. Multiculturalismo refere-se à natureza dessa resposta. Educação multicultural, conseqüentemente, refere-se à resposta que se dá, a essa condição, em ambientes educacionais. Pode-se promover a educação multicultural para desenvolver sensibilidade para a pluralidade de valores e universos culturais, decorrente do maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades. Pode-se também empregá-la para resgatar valores culturais ameaçados, visando-se garantir a pluralidade cultural. Pode-se, ainda, buscar reduzir os preconceitos e as discriminações (Canen, 1998). Pode-se, com o auxílio da educação multicultural, destacar a responsabilidade de todos no esforço por tornar o mundo menos opressivo e injusto. Como acentuou Beck (2001, p.4), não sem certo tom de cinismo, “ajudar os que foram excluídos não é mais uma tarefa humanitária. É do próprio interesse do Ocidente: a chave de sua segurança”. Com o apoio da educação multicultural pode-se, por fim, propiciar a contextualização e a compreensão do processo de construção das diferenças e das desigualdades, enfatizando-se que elas não são naturais e que, portanto, resistências são possíveis (MOREIRA, 2001, p.66).

Peter McLaren (1997) defende a perspectiva do multiculturalismo crítico, onde as representações de raça, classe e gênero são resultantes de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações, tendo a sua ênfase na tarefa de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são produzidos. Compreende também que a “diversidade deve ser afirmada dentro de uma política crítica de compromisso com a justiça social” (McLAREN, 1997, p. 123), sendo a diferença “um produto da história, cultura e ideologia” (McLAREN, 1997, p. 123).

A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados [...] O multiculturalismo de resistência não compreende a diversidade como uma meta, mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. Ele tem de estar atento à noção de diferença. Diferença é sempre produto da história, cultura, poder e ideologia. A diferença ocorre entre dois grupos e entre muitos grupos e deve ser compreendida em termos das especificidades de sua produção. O multiculturalismo crítico questiona a construção da diferença e da identidade em relação a uma política radical. Ele se posiciona contra o romance neo-imperial com etnicidade monoglótica, sustentado em uma experiência compartilhada ou comum da América que está associada às tendências conservadoras e liberais do multiculturalismo (MCLAREN, 1997, p. 123-124).

Canen e Oliveira (2002) alertam que o multiculturalismo tem se tornado moda, mas esse tema não pode ser tratado como tal, nem como uma doação por parte das camadas mais favorecidas da população. Ele tem que ir além da valorização da diversidade cultural no seu contexto exótico ou folclórico, para avançar no questionamento da própria construção das diferenças, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles considerados diferentes no âmbito de sociedades, como a nossa, excludentes e desiguais. Assim, as autoras se posicionam na perspectiva do multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural da educação e afirmam:

Entretanto, como outros termos na área, o multiculturalismo apresenta uma polissemia (Canen, 1999, 2000, 2001; Canen & Grant, 1999; Canen e Moreira, 2001), abarcando posturas epistemologicamente diversas e conflitantes. Há os que concebem apenas com valorização da diversidade cultural, entendida de forma essencializada e folclórica. Nessa perspectiva, o multiculturalismo é reduzido a um “adendo” ao currículo regular, definido com a comemoração de datas especiais, tais como “dia da consciência negra”, “dia do índio” e assim por diante. (...) Embora o conhecimento de ritos, tradições e formas de pensar de grupos possa, sem dúvida, contribuir para uma valorização da pluralidade cultural e um eventual desafio a preconceitos, essa abordagem, por si só, tende a desconhecer mecanismos históricos, políticos e sociais pelos quais são construídos discursos que reforçam o silenciamento de identidades e a marginalização de grupos. Identificar tais mecanismos e lutar por sua superação passa a ser, justamente, o cerne das preocupações de uma postura multicultural mais crítica, também chamada de perspectiva intercultural crítica, com a qual coadunamos (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 63).

Enquanto no contexto anglo-saxônico, a maioria dos pesquisadores utiliza o termo multicultural, no contexto da Europa Continental, a diversidade cultural é geralmente discutida a partir da perspectiva intercultural. Jordan (1996) considera que esses termos têm sido comumente utilizados como sinônimos. Forquin (2000) afirma que há duas tendências para o multiculturalismo um discriminador e defensivo e outro aberto e interativo e que esse se assemelha ao interculturalismo.

Candau (2012) corroborando com essa assertiva reconhece que o foco do multiculturalismo é o trabalho com as diferenças, situando-se também na perspectiva intercultural. Segundo ela (2011) a interculturalidade apresenta cinco características: a promoção da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes na sociedade, o rompimento da visão essencialista das culturas e das identidades culturais, o reconhecimento de que as sociedades os processos de hibridização são intensos e mobilizadores e influenciam na construção das identidades, a consciência de que os mecanismos de poder permeiam as relações culturais e por fim, o não desvinculamento das questões da diferença e da desigualdade presentes tanto no plano mundial quanto local.

Por essas proposições podemos inferir que a interculturalidade situa-se na negação das visões diferencialistas que defendem processos radicais de afirmação de identidades específicas e traz na sua base tanto a ideia do multiculturalismo crítico apresentado por McLaren (1997, 2000) que defende a luta por uma sociedade mais justa e equânime, quanto a premissa de vivificar a convivência entre os diferentes, valorizando o diálogo entre as culturas.

Assim, Candau (2012) argumenta que a interculturalidade é uma perspectiva que se ajusta a construção de sociedades democráticas e inclusivas, onde se busca encadear políticas de igualdade a políticas de identidade. A interculturalidade afeta as várias dimensões da educação, possibilitando um movimento de crítica e autocrítica que incrementa a interação e a comunicação recíproca entre diferentes sujeitos e grupos sociais.

Nesse contexto, pensando na interculturalidade como nos ensina Ramón Flecha (1996) como uma maneira de intervenção, a perspectiva intercultural nos coloca frente a quatro desafios no campo educacional, que segundo Candau (2012) são: desconstruir o caráter monocultural e etnocêntrico que está presente na escola, nas políticas educativas e nos currículos, reconhecendo o caráter desigual, discriminador e racista da nossa sociedade, da educação e de cada um de nós; articular igualdade e diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural, bem como as questões relativas à igualdade; o resgate do processo de construção das nossas identidades, considerando o processo de hibridização cultural e a formação de novas identidades culturais, operando nesse cenário com um conceito dinâmico e histórico de cultura; promoção de experiências de interação com os outros, propondo-se a dialogar e construir sistematicamente ações sociais, religiosas, culturais, rompendo com toda tendência a guetização nas escolas; por último, tudo isso só se realizará se reconstruirmos a dinâmica educacional, repensando o currículo, a organização da escola, as linguagens, práticas didáticas, atividades extraclasse, relação com a comunidade e papel e formação do professor.

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los. Trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberação intensa de promover uma relação democrática entre os grupos envolvidos, e não unicamente uma coexistência pacífica num mesmo território. Essa seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural (CANDAU, 2005, p. 32).

A educação em direitos humanos comprometida com a perspectiva intercultural solicita a revisitação do currículo e das propostas de formação inicial de professores que historicamente teve seu alicerce fundado a partir dos argumentos universalistas. A cultura em Direitos Humanos reivindica uma educação para a diversidade e esta, exige repensar a nós mesmos, nossa prática, o currículo e a formação dos professores.

3A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O DESAFIO DAS SOCIEDADES MULTICULTURAIS

Os direitos humanos, diferenças culturais e educação nos situam na perspectiva da afirmação da dignidade humana em um mundo que parece não reconhecer esta afirmação como referência. Nesse ensejo, os direitos humanos afirmam-se como uma alternativa na luta contra hegemonia no contexto social, político e educacional. Assim, incorporar o direito à diferença como integrante do direito à educação, ainda é um grande desafio. Acreditamos que esse desafio pode ser assumido através da educação em direitos humanos, numa perspectiva intercultural, centrada na articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade, mas que precisa fundamentalmente perpassar o campo da formação do professor. Pelo exposto, estamos defendendo o mesmo argumento de Dias (2010, p. 18):

Ao fomentarmos a inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos na Educação Superior, em especial, nos cursos de formação de educadores, nos quais a Pedagogia se circunscreve, em realidade estamos propondo uma compreensão de formação de professores que vai além da segurança ao acesso a um direito formal. Estamos propondo uma formação de professores que tenha como elemento constituinte uma natureza dinâmica, que considere tanto os conteúdos curriculares disciplinares, quanto àqueles inúmeros conteúdos necessários à construção do ser, do saber e do fazer do professor ou professora, que se volte para a promoção de processos emancipatórios comprometidos com a ruptura de determinados modelos de sociedade e de educação excludentes, mediante os quais muitos grupos sociais forma historicamente alijados da produção e da apropriação dos bens materiais e culturais.

Nesse sentido, Dias e Porto (2010) reiteram que a Educação em Direitos Humanos - EDH não abrange apenas as técnicas, processos e métodos de ensinar como as pessoas podem lidar com a questão da diversidade, entretanto, incorpora o respeito à diversidade problematizando-o e redirecionando-o para seu objetivo real que visa à redução e eliminação de todas as formas de discriminação e violência. Assim, defendem que o currículo da EDH seja orientado pelas dimensões da intertransdisciplinaridade e da transversalidade, pois essas dimensões representam um pressuposto teórico eficiente para garantir a promoção de uma

cultura de direitos, uma vez que unem o conhecimento que por questões disciplinares apresentam-se fragmentados, tratando com amplitude e pluralismo as questões que emergem da EDH. Coadunando com as reflexões propostas pelas autoras, essa pesquisa pauta-se na concepção de EDH proposta no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que define a Educação em Direitos Humanos:

[...] como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2007).

É partir dessa compreensão, que precisamos refletir sobre a formação dos pedagogos cujo perfil proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006) destaca no seu artigo 5º, inciso I que é papel do pedagogo atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária. Para dar conta dessa sociedade justa, equânime, igualitária, pensado no contexto da dimensão das relações étnico-raciais, será necessário incorporar no currículo da formação inicial dos pedagogos, a discussão sobre a história da população negra na diáspora, o mito da democracia racial, a manutenção da hegemonia branca e as lutas contra-hegemônicas, pois de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) para obter êxito na discussão da temática os professores não podem improvisar, cabendo-lhes o papel de “desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos”.

O inciso II explicita que o egresso do curso de pedagogia precisa compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social. Assim, faz-se imprescindível reconhecer a criança, independente da sua cor de pele, de seu pertencimento étnico-racial, ou características físicas como produtora cultural, que desde os seus primeiros momentos na escola, na mais tenra idade, traz para a escola sua história, ou seja, os elementos constituintes do seu universo cultural. Diante dessa premissa, Garcia

(1995) afirma que é preciso reconstruir a identidade da criança afro-brasileira, quando ela entra na escola, alertando que para que essa reconstrução aconteça efetivamente ela precisa começar desde a creche, reconstruindo a identidade da professora da e futura professora. Nesse sentido, defende a inclusão da questão racial no currículo da formação dos professores.

Articulando-se com essa reflexão, é importante destacar que o PNEDH (2007) apresenta entre os seus princípios norteadores que a EDH deve estruturar-se no contexto da diversidade cultural e ambiental, garantindo a todos/as cidadania, acesso ao ensino, permanência e conclusão, bem como, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação.

Os princípios destacados no PNEDH apresentam três premissas importantes para discussão étnico-racial, tais como: o respeito à diversidade cultural, a efetivação do respeito étnico-racial através das práticas educativas e a equidade étnico-racial.

Início a discussão a partir da questão da equidade étnico-racial pensada no contexto do Ensino Superior que nos remete imediatamente a questão das ações afirmativas. A Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Assim, Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações. As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) explicitam que as políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, bem como de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, ainda de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos. Ressaltam também que se faz necessário garantir as condições para alcançar todos esses requisitos, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.

O Relatório Anual das Desigualdades Sociais 2009/2010 aponta que aumentou o número de estudantes que frequentam o Ensino Superior. Assim, no período entre 1988 a 2008, com jovens entre 18 e 24 anos, a taxa bruta de escolaridade no ensino superior da população total passou de 8,6% para 25,5%. Nesse período, a população branca passou de 12,4%, em 1988, para 35,8% em 2008, enquanto a taxa bruta de escolaridade no nível superior da população preta e parda passou de 3,6%, em 1988, para 16,4%, ou seja, proporcionalmente a metade. Assim, evidencia-se que a desigualdade entre brancos e pretos e

pardos, no que tange à taxa bruta de escolaridade no ensino superior, cresceu durante o período.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), a taxa líquida de escolaridade no ensino superior, entre 1988 e 2008, passou de 5,2% para 13,7% para os jovens também entre 18 e 24 anos, correspondendo a uma elevação de 8,5 pontos. Entre a população branca, o indicador evoluiu de 7,7% para 20,5%. Já entre a população preta e parda, o indicador evoluiu de 1,8% para 7,7%, significando uma evolução de 5,9 pontos percentuais. Esses dados, interpretados de forma inversa indicam que no ano de 1988, 92,7% dos jovens brancos em idade para frequentar o ensino superior (18 a 24 anos) não o faziam. Entre os pretos e pardos, este mesmo indicador chegava perto de 100%. Vinte anos depois, o indicador passou por um incremento, mas o peso de jovens entre 18 e 24 anos que não estavam em alguma instituição de ensino superior ainda era de 86,3% na população como um todo, de 79,5% entre os brancos e de 92,3% entre os pretos e pardos. Um número tão alto que nos faz pensar se a universidade é mesmo um território democrático.

Mas, não podemos negar que houve um aumento da população preta e parda nas Instituições de Ensino Superior (IES). Este crescimento pode está associado às políticas de ações afirmativas adotadas pelas universidades públicas, assim como pelo incentivo dado pelo Governo Federal através do Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Financiamento Estudantil (Fies) por meio das instituições particulares.

Analisando as iniciativas governamentais relacionadas à questão racial, identificamos que a mesma não encontrou respaldo no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Na discussão sobre o Ensino Superior o PDE destaca questões relativas à expansão de vagas, da qualidade, das desigualdades territoriais e da exclusão econômica dos jovens, sem referência à temática racial, deixando de fora até mesmo o Programa Diversidade na Universidade.

A questão das desigualdades raciais também não encontrou abrigo no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, tampouco se fez referência à questão racial no Plano Nacional de Educação (PNE) que se restringiu a evidenciar a necessidade de criação de políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, mediante programas de compensação de deficiências, sem explicitar a quais processos de discriminação se referem, nem qual o público-alvo de tais ações. Nessa mesma tendência, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), não apresenta no seu decreto à necessidade de enfrentamento das desigualdades raciais na educação superior, mesmo no que se refere ao acesso ou à permanência.

Assim no tocante ao combate às desigualdades raciais, constata-se que, [...] dadas as iniquidades atualmente existentes entre a população branca e negra, a não-inserção da necessidade de adoção de ações afirmativas pode inibir iniciativas de uma real democratização do acesso das diversas juventudes brasileiras às universidades federais. A demanda geral não atendida, mesmo para a população branca, conjugada aos mecanismos de exclusão da população negra do ensino superior, pode resultar na manutenção ou mesmo na ampliação das iniquidades educacionais entre brancos e negros (IPEA, 2008, p. 211-212).

Diante dessa realidade não é difícil entender que essas questões também não ocupem um território consistente no campo da formação docente. Mas, iniciemos a discussão sobre a formação de professores, a partir da segunda premissa, o respeito à diversidade. Entretanto, pensá-la numa perspectiva multicultural/ intercultural dentro de um processo de globalização econômica e mundialização da cultural, não se constitui numa premissa simples. Os professores precisam de uma dinâmica contínua organizada a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, onde se enxerguem e enxerguem também os alunos como produtos da cultura, envolvidos nas teias que caracterizam as relações da contemporaneidade. Sujeitos que são constituídos de valores, identidades, emoções, memórias, culturas. Isso significa abraçar a diferença como um elemento educativo. O significativo, contudo, não é só valorizarmos as características da diversidade, mas também nos importa como elas foram transformadas em desigualdades, ou seja, como elas foram e são usadas para perpetuar as desigualdades.

De acordo com Gomes e Silva (2011) essa perspectiva lança grandes desafios à formação docente porque exigirá a criação de competências que habilitem os professores para compreender, bem como, dominar os processos de construção e apreensão dos saberes sociais e culturais. Exige também, que os processos formativos desenvolvam uma competência que articule teoria e prática onde seja possível acompanhar os diferentes tempos e formas de aprender dos sujeitos socioculturais. “Faz-se necessário formar professores e professoras que saibam lidar pedagogicamente com a diversidade” (GOMES; SILVA, 2011, p. 22).

As autoras ainda afirmam que é necessário refletir nos processos formativos sobre reconhecimento, aceitação do outro, preconceitos, ética, valores, igualdade de direitos e diversidade, ou seja, uma educação em/para direitos humanos. Essa formação resulta no domínio de espaços, discussões e vivências através das quais se torna possível entender as relações entre diversidade étnico-cultural, subjetividade e inserção social do educador, que a partir dessa vivência também será capaz de vislumbrar essa relação na vida do alunado. Guiado por essa mesma corrente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, ainda no seu artigo 5º nos seus incisos IX e X defendem que cabe ao pedagogo:

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas (BRASIL, 2006).

A apresentação dessas questões nos fazem argumentar sobre a importância da EDH para a formação dos pedagogos, considerando que compete a esse profissional a formação dos estudantes na Educação Infantil, bem como, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tendo ainda como possibilidade de campo de atuação os cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, a Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Portanto, a formação de professores precisa assimilar a ideia de que o ser humano se constitui por meio de um processo complexo, pois na perspectiva de gênero humano, somos todos iguais, ao mesmo tempo em que as nossas diferenças de gênero, raça/etnia, gerações, religião, culturas, orientação sexual, entre outros, nos torna único. Provavelmente, quando isso for compreendido, quando reconhecermos o outro como humano, como cidadão, começaremos a organizar práticas educativas que se comprometam com a dignidade humana.

A terceira premissa, importante para essa discussão é a efetivação do respeito étnico-racial através das práticas educativas. As reflexões propostas por Candau (2012) trazem para o centro do debate a questão da cultura no currículo e na formação do professor. Trata-se de conceber a formação de professores e o currículo sob a ótica de uma sociedade multicultural onde pulsam várias, culturas, etnias, concepções de mundo, religiões, identidades. Moreira (2001) argumenta que essa perspectiva deve ser assumida por todas as instituições de formação de professores, sejam públicas ou privadas e questiona:

Que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presentes no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada? (MOREIRA, 2001, p. 43).

Moreira (2003), ao abordar a questão da formação do professor numa perspectiva multicultural enfatiza que as principais discussões nesse campo, primeiro destacam que os educadores deste século não podem desconsiderar as questões concernentes ao multiculturalismo, raça, poder, identidade, significados, ética e trabalho, ampliando a abordagem da pedagogia, passando a entendê-la como modo de produção cultural a serviço da ampliação da democracia. Segundo, destacam que a formação do professor multicultural implica na “aprendizagem das habilidades necessárias à promoção de um diálogo que favoreça uma dinâmica de crítica e autocrítica” (MOREIRA, 2003, p. 87), assim o encontro das diferentes culturas perpassa pela aceitação da desestabilização, relativizada e contestada em alguns dos seus pontos fundamentais.

Terceiro, afirmam que é preciso trabalhar com os preconceitos e estereótipos dos futuros professores, considerando que é preciso o envolvimento emocional e o engajamento em ações comunitárias deste futuro pedagogo, pois a aprendizagem multicultural vai além do teórico e perpassa pela vivência. Moreira (2003) destaca ainda que norteiam o debate sobre a formação de professores a questão que é preciso organizar o currículo pensando-o a partir da perspectiva contra hegemônica, norteado por um currículo proposto a partir das categorias: cultura, conhecimento, poder, ideologia, linguagem e história, preparando os futuros pedagogos para articular a bagagem cultural dos estudantes ao conhecimento escolar visando à formação de uma sociedade que considera a pluralidade etnocultural.

Ao tratarmos especificamente das questões étnico-raciais é indispensável acionarmos alguns documentos fundamentais: a Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, a Lei 11.645/08 que inclui no currículo 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, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) afirmam que as pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Assim, essas pedagogias precisam estar atentas para que

todos, além de ter acesso a conhecimentos básicos recebam formação que os capacite para estabelecer novas relações étnico-raciais.

Para tanto, torna-se indispensável à formação de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e que, além disso, compreenda a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais e saiba lidar positivamente com elas, criando estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las, mostrando-se sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, visando o respeito, a correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas.

4 CONSIDERAÇÕES

A legitimação dos ideais universalistas precisa reconhecer a existência de relações implícitas de poder que condicionam alguns grupos como diferentes, minimizando a efetivação da sua cidadania. A história da humanidade é uma história marcada pela intolerância à diferença. Assim, como Garcia (1995) entendo que um dos grandes desafios que se colocam para nós no Brasil hoje é construir uma sociedade em que o diferente não seja considerado “bárbaro, mas seja respeitado em sua diferença, e possa participar da construção coletiva de uma sociedade multicultural.

Nesse contexto, reconhecemos que há que se inventar uma nova pedagogia, que seja capaz de interromper as regras que estão conduzindo as práticas educativas no sentido invisibilizar as relações étnico-raciais do currículo. Ao findarmos essa discussão referentes aos princípios destacados no PNEBH e sua relação com a formação do professor multi/intercultural guiados pelas premissas do respeito à diversidade cultural, da efetivação do respeito étnico-racial através das práticas educativas e da equidade étnico-racial, consideramos, assim como, Alves e Porto (2010) que a EDH além da informação sobre a temática precisa desenvolver tanto valores como atitudes que sejam capazes de mobilizar o intelecto, os sentimentos e o desejo dos sujeitos, sendo necessário para isso processos metodológicos e de construção de aprendizagem participativos, bem como, linguagens e materiais didáticos que contemplem a diversidade do nosso país e que também encarem as desigualdades inerentes a nossa cultura de violação de direitos.

Nessa perspectiva, teremos que trazer à tona a centralidade da cultura, pensando na formação de professores como um trabalho que além de competência técnica exige sensibilidade, diálogo e engajamento social. Exige que repensemos as práticas pedagógicas do Ensino Superior e seus discursos homogeneizador, excludente e etnocêntrico. Exige repensar

as práticas da academia e suas relações internas e externas. Nesse sentido, a formação de professores precisa rever-se para poder efetivamente proporcionar uma abordagem para o reconhecimento do outro, orientada pelo panorama de uma sociedade democrática, plural, humana, onde se possam articular políticas de igualdade com políticas de identidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 22 ago. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.
- BRASIL. Presidência. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 22 ago. 2011.
- CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica Intercultural: aproximações**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CANEN, Ana; OLIVEIRA, A. M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 61-74, set./dez.2002.
- DIAS, Adelaide Alves. Direitos Humanos na Educação Superior: introdução. In: Ferreira, Lúcia de Fátima Guerra. et al. **direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.
- DIAS, Adelaide Alves. PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti. A Pedagogia e a Educação em Direitos Humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra et al. **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

FORQUIN, Jordan. O Currículo entre o relativismo e o universalismo. **Revista Educação e Sociedade**, v. 21, n 73, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.cedes-gru.unicamp.br/revista/index.html>>.

GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 114-143.

GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petronilha (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A. F. B. (2001). Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52.

MOREIRA, A. F. B. e Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. nº. 23. Rio de Janeiro, Mar/Ago, p. 156-168.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 81-96.

PAIXÃO, Marcelo, et al. **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010**. Constituição cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça. Disponível em: <http://www.laeser.ie.ufrj.br/PT/relatorios%20pdf/Relat%C3%B3rio_2009-2010.pdf>.

SANTOS, Boaventura; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura Santos (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68.