

EDUCAR PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL
E CULTURAL: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NO BRASIL*

*Giovani José da Silva***
*José Luiz de Souza****

RESUMO

O texto aborda questões de diversidade étnico-racial e cultural, recuperando parcialmente as trajetórias históricas das populações negra e indígena no Brasil, apontando possíveis soluções para a melhoria da qualidade de vida destes segmentos, através de políticas públicas de educação inclusiva. No Brasil, as culturas indígena e negra foram as que mais sofreram os processos de discriminação inerentes à lógica da homogeneização cultural, pois foram vistas pela cultura europeia como inferiores e como ameaça à identidade nacional. Assim, discute-se a necessidade de desenvolvimento de políticas educacionais que permitam aos indígenas e aos negros uma interação mais simétrica com a sociedade brasileira em seu conjunto, bem como programas curriculares que levem em conta as características étnico-raciais e culturais dessas populações.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Diversidade étnico-racial. Sociedades indígenas. População negra.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Um novo quadro configura-se na produção teórica que discute os desafios das políticas sociais e, particularmente, o desafio da educação no Brasil. Este quadro surgiu a partir da ação e do interesse de pesquisa-

* Artigo recebido em 31/10/2007 e aprovado em 4/02/2008.

** Doutorando em História e professor na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus Três Lagoas. E-mail: giovanijsilva@hotmail.com

*** Bolsista Capes, doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: souzajlms@hotmail.com

dores, profissionais da educação e integrantes de movimentos sociais, os quais vêm refletindo sobre as várias dimensões do fenômeno educativo e suas relações com a sociedade brasileira. Enfatizando a diversidade étnico-racial e cultural, além das relações de gênero e sexualidade, a inclusão de novas temáticas possibilita o enriquecimento da produção teórica educacional. Entretanto, ao se estabelecer a discussão sobre a diversidade étnico-racial e cultural como um dos desafios da educação inclusiva no Brasil, não se pretende negar a existência das desigualdades sociais e os processos de resistência à exploração capitalista presente na escola brasileira. Pretende-se, sim, dar visibilidade ao fato de que as desigualdades, os conflitos e as resistências são, também, étnico-raciais e culturais.

A diversidade entre os indivíduos é uma condição da natureza humana e está presente na abordagem pedagógica. Isso não significa que lidar com ela seja simples, pois, ainda hoje, está-se aprendendo a conviver com as diferenças. Nem toda diversidade, no entanto, significa desigualdade, e este é o caso da diversidade étnico-racial e cultural. Cada um dos grupos que contribuiu para a formação da sociedade brasileira tem histórias, saberes, culturas e, muitas vezes, línguas diversas. Será que essa diversidade foi historicamente valorizada, tanto pela sociedade quanto pela escola? Será que se soube respeitar e aproveitar essa multiplicidade de contribuições culturais? A resposta a essas perguntas foi, durante muito tempo, negativa.

Não é preciso insistir no papel da educação escolar na formação da imagem que uma sociedade faz de si mesma, de sua história e de sua diversidade étnico-racial e cultural. Essa auto-imagem, tal como é veiculada nas escolas e voltada para a descrição da sociedade e para a afirmação de valores básicos, não está, entretanto, livre de preconceitos e de discriminação. Negros e indígenas ainda são retratados (quando não ausentes) nos livros didáticos e por professores despreparados de forma equivocada e folclórica. São ignoradas, portanto, as questões suscitadas pela presença de sociedades indígenas e da população negra no Brasil dos dias atuais e os lugares que ocupam dentro do projeto de uma nação que ainda tem muitas dificuldades para se ver e reconhecer-se pluriétnica.

Referir-se à diversidade significa constatar as várias diferenças sociais e culturais existentes no interior da sociedade brasileira. Reconhecer que essa complexidade envolve a problemática social, cultural e étnico-racial é o primeiro passo. Embora a diversidade tenha sempre

estado presente, a preocupação em atender a todos nas escolas, sem exceção, é recente nas políticas educacionais no Brasil. O predomínio de uma cultura europocêntrica, branca e urbanizada, transplantada com a colonização ibérica por mais de três séculos, fez com que as outras manifestações ficassem marginalizadas. Ao longo da história, o Brasil passou por várias ondas de nacionalismo exacerbado que criaram determinados mitos, tais como o da “democracia racial”, e essas falsas verdades também se fizeram repercutir na educação.

Tem-se, ainda hoje, uma sociedade extremamente preconceituosa e discriminadora, que encontra na escola um dos maiores disseminadores dessas atitudes, sendo as populações negras e indígenas as mais atingidas e grandemente prejudicadas nesse processo, amplamente respaldado por currículos e projetos pedagógicos que mascaram situações que fazem parte integrante do dia-a-dia da sociedade e, por conseguinte, da escola. De acordo com a antropóloga e educadora Nilma Lino Gomes:

Não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano. Porém, não é contraditório que tantos educadores concordem com essa afirmação e, ao mesmo tempo, neguem o papel da escola no trato com a diversidade étnico-racial? Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país? E como podemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais? (GOMES in: MUNANGA, 2001, p. 141)

Contudo, a mesma dinâmica histórica, por muito tempo excludente, fez com que movimentos sociais se colocassem como protagonistas desse amplo processo de valorização das diferenças. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2002) destacou em seu texto a necessidade de respeito a todas as manifestações étnico-raciais e culturais. Caberá aos educadores, portanto, respeitar as singularidades de cada grupo e, ao mesmo tempo, relacioná-las a contextos mais amplos. Afinal,

Parece-nos que este é o nosso grande desafio enquanto defensores de uma perspectiva intercultural. Abraçá-lo ou não é uma opção política e ética da qual não podemos abrir mão se quisermos pensar que outra educação é possível. Uma educação em que a diferença jamais seja associada à inferioridade. Uma educação que seja contrária às discriminações, sejam de que ordem forem. (BACKES, 2003, p. 78)

O presente texto aborda questões de diversidade étnico-racial e racial, recuperando parcialmente as trajetórias históricas de negros e indígenas no Brasil e apontando possíveis soluções para a melhoria da qualidade de vida dessas populações, através de políticas públicas de educação inclusiva.

OS NEGROS NO PAÍS DA “DEMOCRACIA RACIAL”

Refletir sobre racismo e classificação de cor no país da “democracia racial” provoca dúvidas, preconceitos e gera inquietações. Embora o nosso discurso ainda não seja/esteja racializado, as práticas cotidianas no Brasil são marcadas, infelizmente, por relações étnico-raciais e estas pela supremacia da população branca. Em que pese a poderosa ideologia da “democracia racial”, no Brasil não são necessárias leis segregacionistas, pois o racismo aqui existe de fato e prescinde de regras. No país, as relações raciais configuram-se de forma diferenciada dos, por exemplo, Estados Unidos da América. Com isso não se quer dizer que aqui ou lá não exista racismo, pelo contrário. Ocorre que entre os estadunidenses:

Basta o indivíduo ter um ancestral negro para ser classificado como negro, independente de suas características físicas aparentes. Esse tipo de regra, que nem sempre se constitui na norma da sociedade norte-americana [...] obviamente reflete e reproduz uma rígida classificação racial dicotômica: o indivíduo ou é branco ou é negro, sem possibilidades intermediárias, sem ambigüidades. (SILVA, 1994, p. 68)

Apesar disso, os órgãos recenseadores dos Estados Unidos da América encontram dificuldades em classificar racialmente a população daquele país, haja vista que uma parcela considerável de latinos, por exemplo, não se deixa enquadrar nas rígidas categorias raciais, quais sejam, branco ou negro.

Estudiosos da questão racial no Brasil, como o pesquisador Nelson do Valle Silva (1994), apontam para o fato de que a identidade racial em nosso país é influenciada não só pela aparência física, mas também pela posição socioeconômica, tanto do informante quanto do classificador. A esse respeito, o sociólogo estadunidense Charles Wood afirma o seguinte:

Os antropólogos, de há muito, observam que o modo pelo qual as pessoas classificam-se umas às outras, no Brasil, não se baseia, unicamente, na aparência física. Distintivos de classe social, por exemplo, renda e educação, também desempenham um papel na auto-identificação e nas avaliações subjetivas que governam o comportamento intergruppal. (WOOD, 1991, p. 93)

Há no Brasil, portanto, uma complexidade que precisamos levar em consideração no que se refere à diversidade étnico-racial.

A utilização de termos, tais como “moreno”, “mulato”, “crioulo” e outros, revela o quanto são ambíguas as formas com as quais os brasileiros lidam com a própria racialidade. No jogo dos códigos da cor e do *status* social, “o termo com o qual as pessoas indicam a própria cor demonstra também uma particular posição social e posição cultural” (SANSONE apud SILVA, 1994, p. 73). Em outras palavras, “no Brasil não só o dinheiro *embranquece* como inversamente a pobreza também *escurece*” (SILVA, 1994, p. 78).

A variedade de termos raciais, entretanto, não apaga as diferenças sociais entre brancos e não-brancos (negros e pardos). O agrupamento de “morenos”, “mulatos”, “crioulos” etc. na categoria racial “pardo” não muda esse quadro dicotômico. O que fica evidente é que a ascensão social de um indivíduo pode até torná-lo “mais claro” aos olhos da sociedade ou causar certo estranhamento àqueles que se acostumaram a ver negros apenas em papéis de empregados em telenovelas ou perseguidos nas ruas pela polícia. Ainda de acordo com Nelson Silva, “o fato mais notável no cálculo racial brasileiro não é, certamente, a multiplicidade de termos raciais, mas a indeterminação, subjetividade e dependência contextual de sua aplicação” (SILVA, 1994, p. 70).

Dessa forma, termos como “moreno” se prestam a diversos interesses, em meio à variada gama de cores e tonalidades apresentada pela pele da população brasileira em conjunto, que convergem para o mascaramento da dicotomia brancos e não-brancos, pois:

A vantagem do termo moreno reside exatamente em sua ambigüidade: podem ser chamados de morenos um branco com cabelo escuro, um mestiço, um negro muito escuro e até uma pessoa muito escura e negróide. Depende da situação. (SANSONE, 1996, p. 180)

Se for complicada uma polarização entre brancos e negros, como deseja o cientista político estadunidense Michael Hanchard (1996) em

seus estudos sobre os movimentos negros em São Paulo e no Rio de Janeiro, por exemplo, acreditamos que uma polarização brancos e não-brancos é perfeitamente possível no caso brasileiro.

Foram mais de trezentos anos de escravidão negra e indígena nos períodos colonial e imperial brasileiros. Olhando para este passado, é possível entender melhor o porquê da supremacia branca e o desprezo pelos negros e por outros grupos étnicos, associados às idéias de servidão, bestialidade e inferioridade. A lei que acabou oficialmente com a escravidão no Brasil não libertou, porém, as pessoas dos preconceitos, da discriminação e nem das idéias racistas contidas nas teorias evolucionistas consolidadas em fins do século XIX e amplamente difundidas e aceitas desde então (SCHWARCZ, 2002). O Brasil não é o país da “democracia racial”, como afirma o antropólogo anglo-brasileiro Peter Fry (1994, 1995), mas é onde o mito da “democracia racial” opera na maioria dos discursos, inclusive das políticas educacionais, pois como bem observa o antropólogo Lívio Sansone:

Se a democracia racial é um mito – como sem dúvida é – trata-se de um mito fundamental das relações sócio-raciais, cujas origens foram inspiradas na “fábula da mistura mágica das três raças: a branca, a negra e índia”. Este mito é aceito por uma grande parte do povo, que o reproduz no próprio cotidiano, articulando-o numa série de discursos populares. (SANSONE, 1996, p. 184-185)

O Brasil é um país racista, mas o discurso do qual os brasileiros se utilizam não é/está racializado ainda hoje. Evita-se um confronto direto com o racismo e apenas tangenciam as questões relacionadas à discriminação étnico-racial. Colaboramos, assim, para a difusão e ampla aceitação do mito da “democracia racial”, de que brancos e não-brancos vivem de forma harmônica, sem conflitos. Isto leva muita gente a não perceber, ou a fingir não perceber, o imenso *apartheid* velado que existe entre os brasileiros. Aqui não são necessários bairros de negros ou coisa parecida, semelhantes aos que existiram/existem nos Estados Unidos da América ou na África do Sul, por exemplo: no Brasil, a maioria da população negra é pobre e concentra-se na periferia das cidades.

Como consequência direta dessa situação, a maioria estuda em escolas de baixa qualidade, tem péssimas condições de atendimento à saúde e está mais exposta à violência do que a população branca. O padrão de beleza imposto pela mídia à sociedade continua pautando-se

no tipo “branco, olhos claros e cabelos loiros”, o que não espelha o tipo médio do país. O “racismo à brasileira” é verificável, por exemplo, nos ainda persistentes anúncios de emprego que solicitam candidatos com “boa aparência”.

E qual é o lugar ocupado hoje pelos negros na sociedade brasileira? Lívio Sansone (1996), em estudos realizados nas cidades baianas de Camaçari e Salvador, definiu três áreas das relações de cor: “áreas duras”, “áreas moles” e “espaços negros”. As “áreas duras” das relações de cor são o mercado de trabalho, o mercado matrimonial e da paquera e os contatos com a polícia. Nelas, não há possibilidade – ou as possibilidades de trânsito são mínimas. As “áreas moles” são todos aqueles espaços nos quais ser negro não dificulta e pode, às vezes, até dar prestígio: o domínio do lazer em geral. Já os “espaços negros” podem ser implícitos ou explícitos. Nos “espaços negros” implícitos (igrejas e círculos espíritas, por exemplo), evita-se falar em termos de cor e menos ainda em racismo. Os “espaços negros” explícitos são locais nos quais ser negro é vantajoso (bloco afro, batucada, terreiro de candomblé e roda de capoeira) e são freqüentemente denominados pelo termo “cultura negra”.

De acordo com a pesquisadora Tânia Regina Pinto “[é] fato comum a ascensão social do negro ligada a atividades destinadas a dar prazer, a formas de entretenimento” (1988, p. 62). Assim, os negros são relacionados à “profissão lazer”, o que contribui para o aumento do preconceito, já que “historicamente no Brasil, [...] sempre esteve associado de forma estereotipada à indisciplina, ao histriônico e à preguiça da vida nacional” (PEREIRA apud PINTO, 1988, p. 61). A escolarização, que poderia ser um fator de ascensão social, já foi vista, em décadas passadas, com pequenas chances de oferecer melhores oportunidades à população negra e pobre. Em seus estudos sobre sistema educacional e população negra na década de 80, a educadora Rachel de Oliveira mostrou, através de inúmeros dados, que:

A grande porcentagem dos alunos expulsos da escola – os meninos de rua – faz parte de uma população que historicamente resistiu à opressão e que não aceita a escola com seus significados, não se vê representada nela. É a população negra e mestiça que consciente, ou inconscientemente, reprova a escola e não mais acredita na sua eficácia para ascensão social. (OLIVEIRA, 1988, p. 36)

Apesar disso, a escola pode ser analisada de forma mais abrangente, pois como bem alerta o cientista social e educador Juarez Dayrell:

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. (DAYRELL, 1996, p. 136)

Na pirâmide social brasileira, os negros ocupam, em grande maioria, a sua base. Ainda que “morenos”, “mulatos” e “crioulos” não desejem ser identificados como negros e não se auto-identifiquem como tais, é ao lado destes que se encontram nos indicadores sociais. Em nosso país, as relações étnico-raciais são aparentemente cordiais, especialmente por conta da miscigenação, o que reforça o mito da “democracia racial”. Os números, porém, provam que não há democracia com tanta desigualdade social e, sim, dois mundos distintamente separados por um enorme fosso social: o dos brancos ricos e o dos não-brancos pobres. Os indicadores sociais mostram, portanto, o quanto as relações ainda estão racialmente dicotomizadas entre brancos e não-brancos (SILVA, 1999).

A POPULAÇÃO NEGRA EM NÚMEROS

Em diversas publicações, há números que nos ajudam a compreender melhor a situação vivida pela população negra no Brasil, entre a segunda metade do século XX e o início do século XXI:

Os negros correspondem a 64% dos pobres, enquanto 69% dos indigentes brasileiros são negros, ou seja, mais de 30 milhões de negros estão em condições de pobreza e mais de 15 milhões vivem em condições de indigência, abaixo da linha da pobreza.

Com o mesmo nível de formação de um branco, o trabalhador negro ganha 53,99% a menos. Já uma mulher negra recebe um salário 49,47% menor do que uma mulher branca. 27% dos estudantes da população negra, entre 11 e 14 anos, estão entre a 5ª e a 8ª séries do ensino fundamental, enquanto, entre brancos, o índice é de 44%. Uma pessoa negra de 25 anos possui

cerca de 6,1 anos de estudo. Uma pessoa branca, nas mesmas condições, passou, aproximadamente, 8,4 anos na escola. A taxa de analfabetismo é três vezes maior entre os negros no Brasil. As pessoas negras constituem menos de 2% do corpo discente das universidades brasileiras públicas e privadas e apenas 15,7% de negros concluíram cursos universitários nessas mesmas universidades em 2001. (Cf. SEYFERTH et al., 2002)

Branco ganham, em média, quase duas vezes e meia do que os negros (142,2%). Quando a mulher negra e o homem branco conseguem atingir 14 anos de estudo, apesar da mesma escolaridade, a mulher negra tem um salário correspondente a apenas 30% do que o do homem branco. A expectativa de vida ao nascer dos brancos entre 1940/50 no Brasil era de 47,5 anos, enquanto a dos não-brancos era de 40 anos. Entre 1970/80, a expectativa de vida dos brancos era de 66,1 anos e a dos não-brancos era inferior a 60 anos. Em atividades como as de empregada doméstica, há três vezes mais pessoas negras do que brancas. (Cf. BENTO, 2003)

Em casas situadas na zona urbana, excluído o Nordeste, os indicadores apontam que 94% dos brancos mais pobres possuem água encanada. Apenas 83% dos não-brancos mais pobres possuem o mesmo benefício. (Cf. WOOD, 1994)

O IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) comprovou que caso a educação brasileira continue avançando no mesmo ritmo de hoje, em treze anos pessoas brancas deverão alcançar a média de oito anos de estudos, mas as pessoas negras só atingirão a mesma meta daqui a 32 anos! (Cf. PORTO, 2003)

AS SOCIEDADES INDÍGENAS CONTEMPORÂNEAS

Apesar de muitos dos livros didáticos, adotados atualmente no ensino fundamental e no ensino médio, insistirem em retratar os indígenas brasileiros como pertencentes, exclusivamente, ao passado é mais do que saudável referir-se às sociedades indígenas no contexto do Brasil contemporâneo: é necessário. Sim, porque se inúmeras sociedades indígenas desapareceram no Brasil ao longo de mais de 500 anos desde a chegada dos portugueses, é verdade também que muitas, hoje mais de duzentas, estão vivas e lutando por direitos históricos e por uma maior visibilidade, a fim de que esses direitos sejam garantidos e respeitados.

Há uma riquíssima diversidade sociocultural existente no país, e conhecê-la significa aprender mais sobre outras formas de organização

social, política, cosmológica etc. e respeitá-las, não porque interesse a nós, não-índios, “preservar” a cultura indígena, algo impensável quando se percebe a cultura perpetuamente re-significada pelos grupos humanos (GEERTZ, 1989), mas porque interessa, sobretudo, às próprias sociedades indígenas. A representação étnica do indígena na consciência nacional continuará a ser estereotipada, pelo menos enquanto a sua figura real não penetrar nas políticas públicas sociais, nas escolas e na imprensa, saindo dos limites dos museus e dos cursos especializados. Campanhas de esclarecimento, por importantes que sejam, não apresentam resultados significativos se não forem desencadeadas políticas educacionais inclusivas mais consistentes e permanentes. De acordo com o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira:

É freqüente ouvirmos os mais desencontrados comentários a respeito do indígena brasileiro, tomado como uma entidade concreta, e genericamente denominada índio. A essa noção são emprestadas inúmeras significações, parte delas “favoráveis” ou “simpáticas”, parte depreciativas. Categoria histórica, pois componente da consciência colonial, o índio persiste, remanescente, na consciência nacional. (OLIVEIRA, s.d., p. 1)

Há somente dois estados da Federação brasileira sem notificação da presença de sociedades indígenas, até o momento: Piauí e Rio Grande do Norte, ambos no Nordeste. Dize-se até o momento, pois nos últimos anos temos verificado um fenômeno que a Antropologia conceitua como etnogênese, ou seja, o “surgimento” ou “ressurgimento” de grupos indígenas. Na verdade, tratam-se de grupos que, ao se organizarem, reclamam para si uma identidade étnica diferenciada, tal é o caso dos tapeba, no Ceará, e, mais recentemente, dos tupinambá, na Bahia. Com isso, o número de sociedades indígenas no Brasil poderá aumentar nos próximos anos.

Essa situação, inclusive, leva muitas pessoas a acreditarem que membros das diversas sociedades indígenas do Brasil não sejam mais índios “de verdade”. O país conhece muito pouco destas sociedades e mais da metade delas ainda não teve sua língua estudada e/ou sistematizada. A Funai (Fundação Nacional do Índio), órgão indigenista oficial brasileiro, indica a existência de inúmeros grupos isolados, ainda sem contato com não-índios, na Amazônia. Isso sem contar com os novos/velhos problemas que os indígenas enfrentam atualmente: epidemias, invasões de terras, alcoolismo, êxodo para as cidades, inculcação de

valores religiosos não-tradicionais etc. Esses problemas compõem um quadro às vezes sombrio para essas sociedades.

Por outro lado, há motivos de esperança: o crescimento demográfico real das sociedades indígenas tem sido enorme nas últimas décadas. Muitas delas dadas como extintas ou em vias de extinção “ressurgem” e mostram-se dispostas a fazer valer os direitos conquistados na Carta Constitucional de 1988, a exemplo dos kinikinau e os ofaié, que vivem no estado de Mato Grosso do Sul. Em todo o país, organizam-se escolas nos territórios indígenas voltadas para um ensino que respeite as especificidades de cada etnia, a interculturalidade, o multilingüismo e as diferenças étnicas e culturais. Em outras palavras, aos poucos, os próprios indígenas vão aprendendo que é bom ser diferente.

No Brasil, existem cerca de 220 sociedades indígenas, falantes de mais de 170 línguas diferentes, e a situação de contato com a sociedade não-indígena e o grau de escolaridade, encontrados entre elas, são muito diversificados. Até muito recentemente, a maioria das escolas indígenas do Brasil estava fora dos sistemas de ensino ou inseridas neles como “escolas rurais” ou salas-extensão de escolas não-indígenas. Calendários, programas curriculares, sistemas de avaliação, materiais didáticos elaborados para as escolas regulares dos sistemas eram levados às escolas indígenas sem qualquer avaliação crítica sobre a especificidade das demandas apresentadas por essa modalidade de ensino.

Ainda que hoje boa parte dos professores que lecionam nas escolas indígenas seja composta por índios, parte considerável deles ainda não teve acesso à educação básica completa. A idéia de que a escola poderia ser um instrumento favorável à autonomia dos indígenas – e não uma instituição colonizadora – ganhou força no Brasil somente com a formação de um movimento social indígena organizado, ocorrida a partir do início da década de 70. As relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas têm uma história na qual se podem reconhecer duas tendências: a de dominação, por meio da integração e homogeneização cultural, e a do respeito à diversidade étnica e cultural, ainda em curso.

Essas tendências formaram a base da política de governo que foi desenvolvida ao longo da história do nosso país. A idéia de integração firmou-se na política indigenista até recentemente, persistindo, em sua essência, desde o período colonial até o final dos anos 1980, quando um novo marco se construiu a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. As mudanças ocorridas nos últimos anos contaram efetivamente

com a participação de movimentos indígenas e indigenistas. De acordo com a antropóloga Antonella Tassinari,

Vivemos um momento de alargamento das políticas e ações voltadas para as escolas indígenas. Isso ocorreu inicialmente, como fruto dos movimentos indigenistas e das reivindicações de comunidades indígenas e, mais recentemente, como consequência do tão citado artigo constitucional que reza: “*O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*”. (TASSINARI apud SILVA; FERREIRA, 2001, p. 44-45)

O quadro que respaldou essas mudanças, portanto, começou a ser engendrado pela Constituição Federal de 1988, ao estabelecer novos preceitos jurídicos em relação às sociedades indígenas brasileiras. Rompendo com a política de integração vigente até aquele momento, garantiu os direitos à diferença e à autonomia dessas sociedades, cabendo ao Estado o dever de garanti-los. Desde então, a educação escolar indígena ganhou base legal como subsistema diferenciado das demais modalidades de ensino, tanto no que diz respeito às línguas e culturas quanto aos processos próprios de aprendizagem. As mudanças de paradigma na concepção de educação escolar indígena destinada às sociedades indígenas deixaram para trás o caráter integracionista e assumiram o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e lingüística do país e do direito à sua manutenção.

A partir da Carta Magna, leis, decretos e portarias foram incorporados à jurisprudência brasileira, garantindo e regulamentando uma educação escolar indígena intercultural, bilíngüe (em alguns casos, multilíngüe), específica e diferenciada. O trabalho de professores indígenas, comunidades e assessores resultou na criação de experiências escolares originais que, somadas à mobilização articulada de organizações indígenas, universidades, associações científicas e organizações não-governamentais e à ampliação do debate sobre os direitos educacionais dos índios, consolidaram reivindicações que estão hoje impressas em textos, tais como a nova LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e em documentos, portarias e regulamentações que expressam as políticas públicas implementadas nesse campo nos últimos anos.

São inegáveis as conquistas educacionais das sociedades indígenas brasileiras: uma distância considerável separa a escola rural,

missionária e catequética, predominante entre os indígenas ainda na segunda metade do século XX, do reconhecimento oficial e legal da especificidade das escolas indígenas, definidas como necessárias e legitimamente diferenciadas em relação às demais. Se, no plano jurídico, houve o reconhecimento ao direito das sociedades indígenas à diferença sociocultural e à valorização das línguas próprias e dos processos próprios de ensino e aprendizagem, houve, no plano político, o surgimento de associações locais ou regionais de professores indígenas e, no plano pedagógico, a criação de escolas indígenas autônomas e reconhecidas pelo Sistema Nacional de Educação.

É, pois, no processo de escolarização formal que a escrita passa a ser difundida entre as sociedades indígenas. Esta educação escolar, introduzida pelos não-índios em função do contato, muitas vezes se contrapõe à educação propriamente indígena, aquela que inclui os diferentes processos tradicionais de socialização, específicos a cada etnia. Com a Constituição de 1988, os indígenas passaram a ter direito a uma escola com características específicas, que valoriza o conhecimento tradicional vigente nessas sociedades e lhes fornece instrumentos para enfrentar o contato com o entorno. Portanto, é no âmbito de um diálogo intercultural que se acompanha a construção de experiências bem-sucedidas no campo da educação escolar indígena no país.

Contudo, a despeito das grandes conquistas da legislação e de alguns programas e projetos inovadores realizados por organizações não-governamentais e indígenas e por algumas secretarias (estaduais e municipais) de educação, um número significativo de comunidades ainda hoje possui professores não-indígenas ensinando nas aldeias, como uma herança de práticas oficiais de educação para sociedades indígenas no Brasil. Somente a institucionalização de um Programa de Educação Escolar Indígena no âmbito dos sistemas de ensino é o que possibilitará a articulação de uma série de iniciativas para que as escolas indígenas sejam, de fato, beneficiadas por sua inclusão no sistema educacional brasileiro. De acordo com os “Referenciais para a formação de professores indígenas”, essa situação impõe:

A obrigatoriedade de ouvir as comunidades indígenas quanto à sua demanda educacional (quantitativa e qualitativa). São elas as únicas detentoras do legítimo direito de decidir que educação escolar querem, o que as suas escolas devem ou não ensinar, quais os objetivos desse ensino e

a sua adequação aos seus projetos de futuro. Isso se traduz no respeito e no atendimento das demandas indígenas em relação às escolas, de forma que projetos de formação de professores indígenas e implantação e ou implementação de escolas retratem com fidelidade as propostas dessas comunidades. (BRASIL, 2002, p. 71)

Reconhecer e valorizar as identidades específicas das sociedades indígenas brasileiras, conhecer as suas línguas, suas formas tradicionais de organização social, de apropriação e uso da terra e de recursos naturais são atitudes de intercâmbio cultural e de respeito a direitos coletivos históricos. A História tem mostrado que são a intolerância para com as diferenças e a recusa de conviver com a diversidade os principais motivos para os conflitos entre grupos etnicamente distintos, e não o contrário. Afinal,

O destino das sociedades indígenas no Brasil, tal como o destino do próprio país, não está antecipado nem escrito em lugar algum. A sua tendência ao desaparecimento nunca foi um processo natural mas o resultado do desejo das elites coloniais em impor a homogeneidade, diluindo as diferenças. O seu futuro encontra-se aberto e será construído por elas mesmas, em função das escolhas que fizerem em contextos históricos determinados, retomando, recriando e adaptando os elementos culturais, valores e sentimentos que os caracterizam. (BARRETTO FILHO, 1996, p. 25-26)

Interculturalidade e educação para a tolerância são conceitos a orientar práticas pedagógicas baseadas na compreensão de que a educação diferenciada é, para os indígenas, um direito e, nunca, uma imposição. Uma educação escolar diferenciada é, antes de tudo, aquela que abriga a diferença, aceitando-a, analisando-a e reconhecendo-a. A escola indígena tornar-se-á, então, “um instrumento para a interlocução entre os saberes da sociedade indígena e a aquisição de outros conhecimentos: pontilhão de dois caminhos, lado a lado, de conhecimentos indígenas e conhecimentos não-indígenas” (BRASIL, 1998, p. 59).

Cada cultura indígena nos apresenta a atualização de uma tradição ancestral, compartilhada, muitas vezes, pelos demais membros de outros grupos. É, também, uma versão própria de idéias e costumes, conhecidos através do contato com outras populações. Nestes mais de quinhentos anos de contato entre as sociedades indígenas e os vários grupos que compõem a sociedade brasileira, todos mudaram, de forma que continuamos

a viver e a conviver, cada qual a sua maneira, com as nossas diferenças. O estímulo ao entendimento e ao respeito entre diferentes realidades culturais e étnico-raciais não pode, entretanto, mascarar que as relações sociais entre índios e não-índios no Brasil vêm ocorrendo historicamente em contextos assimétricos de distribuição de poder.

Aos educadores resta uma tarefa árdua e importante, pois de acordo com a geógrafa Márcia Spyer:

Acredito que o nosso trabalho pequeno na sala de aula pode influir decisivamente sobre a consciência da sociedade brasileira, de modo que ela seja provocada, subvertida em seus valores etnocêntricos e em seu comportamento cotidiano, não por ser de outro planeta [...], mas por [...] ser [alguém] que sofre, ri, brinca, odeia e ama, trabalha e vive como qualquer outro e que luta desesperadamente pela sua sobrevivência material, étnica e cultural [...]. (SPYER in: DAYRELL, 1996, p. 167)

Assim, é necessário deixar de se reproduzir idéias, tais como a do índio genérico, como se todo indígena fosse aquele do livro didático, preso ao passado (“o índio pescava, caçava, dormia em redes”), adorador de Tupã e Jaci, exótico e que deixou algumas palavras no vocabulário e foi varrido da história pelos “ventos da civilização”. Precisa-se aprender a distinguir os kayapó, os tikuna, os kadiwéu, os terena, dentre tantos outros grupos, e aprender com todos eles algumas lições que, se não apreendidas a tempo, podem custar caro mais tarde, tais como a preservação do ambiente e o respeito aos mais velhos. Afinal, sem que se dê conta, os indígenas podem estar hoje nos bancos universitários ou nas instituições escolares, esperando mais informações e menos preconceitos e discriminação.

AS SOCIEDADES INDÍGENAS EM ALGUNS NÚMEROS

Ainda que a situação vivida pelas sociedades indígenas no Brasil ainda seja desconhecida por nós, há em diversas publicações informações e números que nos ajudam a compreender um pouco melhor a trajetória histórica desses grupos ao longo do século passado e o início deste novo século:

- Os dados demográficos são imprecisos, vagos e bastante heterogêneos quanto à sua origem, data e procedimento de coleta. A Fundação Nacio-

nal de Saúde (Funasa) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Ibge) apresentam divergentes dados para a mesma população.

- As sociedades indígenas ocupam, em conjunto, pouco mais de 11% do território brasileiro. (BRASIL, 2001)
- Das mais de 170 línguas indígenas atualmente faladas em território brasileiro, em menos da metade foi iniciado algum tipo de estudo de natureza lingüística. Quanto a estudos completos ou mais ou menos exaustivos, provavelmente não somam a vinte. (RODRIGUES, 1994)
- Entre 1900 e 1957, desapareceram, aproximadamente, 87 sociedades indígenas brasileiras, sendo 26 do tronco lingüístico tupi, 14 da família lingüística aruak, 10 da família lingüística karib, 9 do tronco lingüístico macro-jê e 28 pertencentes a outras filiações lingüísticas. (RIBEIRO, 1970)
- Dos 2.859 professores que atuam em escolas indígenas, 818 (29%) ainda são não-índios e 2.041 (71%) são indígenas, muitos deles sem formação na educação básica. A maioria das escolas localizadas em áreas indígenas destina-se às séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries). Um número muito menor de escolas oferece educação infantil, ensino fundamental completo (1ª a 8ª séries) e ensino médio. Os índices de evasão e repetência ainda são altos nas escolas indígenas devido a diversos fatores: oferta de práticas educacionais distanciadas dos interesses e da realidade sociocultural dos alunos indígenas; obediência a calendários escolares que não respeitam as atividades coletivas e rituais importantes para a socialização dos estudantes em seus padrões culturais; sistemas de avaliação que não consideram conteúdos e metodologias experimentadas pelas práticas de educação escolar indígena. (BRASIL, 1998)
- O ensino superior especificamente destinado aos indígenas ainda é incipiente.
- A maior parte das sociedades indígenas concentra-se na região Norte, notadamente no estado do Amazonas. No Centro-Oeste, destaca-se Mato Grosso do Sul, que apresenta a segunda maior população indígena do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As culturas indígenas e negras foram as que mais sofreram os processos de discriminação inerentes à lógica da homogeneização cul-

tural, pois foram vistas pela cultura europeia como inferiores e como ameaça à identidade nacional, associada à identidade do colonizador ibérico. Mesmo que esta identidade nacional nunca tenha sido alcançada concretamente, esta situação trouxe para os grupos marginalizados inúmeras dificuldades, sobretudo, pela sua força simbólica. A escola, neste contexto, teve um papel central, seja segregando essas culturas, seja lhes inculcando valores brancos como sendo superiores. Apesar dessa conotação histórica da instituição escolar, é possível apostar em uma escola como espaço de vivência sadia da diversidade étnica e cultural.

O trabalho sistemático de conhecer e respeitar as diferenças, bem como o conhecimento conceitual do que é a diversidade étnico-racial e cultural, é fundamental para que as pessoas possam identificar e combater toda forma de discriminação manifestada, como condição primordial para a valorização do ser humano, encarando a situação como uma questão de direitos humanos e de cidadania. O preconceito e a discriminação são produtos indiscutíveis da formação e, portanto, é inegável o papel preponderante da escola, que é um dos principais veículos formativos na sociedade brasileira, tendo por vezes um papel mais atuante do que o da própria família.

Assim, é necessário desenvolver políticas educacionais que permitam a indígenas e negros uma interação mais simétrica com a sociedade brasileira em seu conjunto. Os programas curriculares devem levar em conta as características étnico-raciais e culturais dessas populações, ao invés de ser uma mera repetição de programas elaborados para o atendimento de uma hipotética população urbana, branca e de classe média. É necessária uma política educacional que aceite a diversidade, em todos os campos, não como um problema, mas como uma riqueza. É imprescindível, portanto, uma política educacional que reconheça que é no conjunto das diferenças que encontramos nossa própria identidade de brasileiros.

Aposta-se em uma grande ação formativa de recursos humanos para a mudança nos paradigmas que orientam as políticas públicas nacionais, a fim de dar lugar à criação e à inovação pedagógica, tornando a escola um local de desenvolvimento individual e social. Para tanto, devemos criar uma nova política social que promova o combate à discriminação e o fomento à diversidade, lutando contra o que ocorre nas escolas públicas e particulares existentes no país na atualidade, que vêm demonstrando baixa qualidade e dificuldades em lidar com as diferenças.

Devemos reconhecer, entretanto, que o preconceito é tão familiar que temos enormes dificuldades em identificá-lo e combatê-lo. A “pedagogia do preconceito” é profundamente sutil, pois se insinua e envolve a todos, adultos e crianças, nas situações mais informais do cotidiano (SILVA, 1987).

Uma das estratégias a serem empregadas para assegurar visibilidade às políticas públicas comprometidas com a equidade e a diversidade étnico-racial e cultural deve assentar-se na análise e sistematização detalhadas de experiências concretas dessas políticas, considerando as características da implementação do trabalho, desafios, perspectivas e os impactos no conjunto das políticas públicas sociais. O reconhecimento dos direitos das sociedades indígenas e da população negra no mundo contemporâneo avançou muito em relação a algumas décadas atrás, tanto por parte dos Estados nacionais quanto pela comunidade internacional. A presença cada vez mais visível e marcante de lideranças indígenas e negras, tanto nos cenários políticos nacionais como internacionais, demonstra a vitalidade dessas populações e o desejo de fortalecimento de suas identidades, em um mundo cada vez mais marcado pela globalização. De acordo com Nilma Gomes:

Discutir, compreender e pesquisar sobre a relação entre cultura, escola e diversidade étnica e cultural nos possibilita um olhar mais aguçado sobre a instituição escolar e a adoção de novas práticas pedagógicas.

Esse diálogo, perfeitamente possível, nos permitirá dar visibilidade às diferentes referências de identidade construídas pelos sujeitos negros, brancos e de outros segmentos étnicos no cotidiano escolar, e nos ajudará na compreensão do papel preponderante que a cultura produzida por esses grupos assume na escola.

Nesse sentido, é necessária uma maior atenção sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores diante dessa diversidade e um posicionamento da escola ante a superação do racismo e da discriminação racial e de gênero. (GOMES apud DAYRELL, 1996, p. 87)

Mais de 44% dos brasileiros são negros, segundo o Censo 2000. Nas universidades, no entanto, esse percentual não se mantém, pois dados do Exame Nacional de Cursos mostram que somente 21% dos alunos matriculados no último ano da graduação, em 2002, se auto-declararam negros ou pardos (cf. REVISTA NOVA ESCOLA, 2003). Apesar de representarem menos de 1% da população brasileira, com os indígenas

a situação não é diferente. Muitos acreditam que a criação de cotas para garantir o acesso dos negros e dos indígenas ao ensino superior ajudaria a diminuir essa desigualdade. Outros, porém, acreditam que a cota não ajudaria, pois esta criaria, entre outros problemas, estigmas sobre os beneficiados. De acordo com Maria A. S. Bento:

A despeito de todo o debate registrado nos últimos anos, o marco do ingresso da temática das políticas de promoção da igualdade racial/cotas na mídia, nas casas legislativas e órgãos públicos, foi, inquestionavelmente, o processo preparatório da participação brasileira na Conferência de Durban, que teve seu auge no segundo semestre de 2001. (BENTO apud SILVA JR., 2003, p. 13-14)

Entre as duas posições anteriormente referidas, manifesta-se favoravelmente ao sistema de cotas porque se acredita serem necessárias políticas sociais para enfrentar o preconceito. Estas políticas funcionariam como um tratamento diferente para pessoas diferentes – uma atuação desigual para garantir a igualdade. Não é, como muitos pensam, um “racismo às avessas”, mas uma discriminação positiva. Acredita-se que negros e indígenas não ficariam estigmatizados, porque dependeriam do desempenho individual para conquistar vagas nas universidades e faculdades. Argumentando pela ação afirmativa, o sociólogo Antônio S. A. Guimarães considera o seguinte:

O nosso grande desafio como nação, portanto, é o de não cair numa paralisia a um só tempo relativista e fatalista, ou seja, que não aceitemos como um traço definidor da nação o que criticamos. Não podemos continuar a dispensar um tratamento igual aos que, de fato, são tratados estamentalmente. Políticas de afirmação têm, antes de mais nada, um compromisso com o ideal de tratarmos todos como iguais. Por isso e só por isso, é preciso em certos momentos, em algumas esferas sociais privilegiadas, que aceitemos tratar como privilegiados os desprivilegiados. (GUIMARÃES, 1996, p. 261)

Além disso, a Convenção Internacional pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1968, dispôs que não seriam consideradas discriminação, medidas especiais:

tomadas com o único objetivo de assegurar o progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem da

proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de Direitos Humanos e de liberdades fundamentais, contanto que tais medidas não conduzam, em consequência, à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados seus objetivos. (SEYFERTH et al., 2002. p. 121)

Na mesma proporção em que, felizmente, aumentará o acesso das crianças, adolescentes e jovens brasileiros às escolas, crescerá a diversidade étnico-racial e cultural nas salas de aula, da educação infantil ao ensino superior. O desafio, portanto, da educação no Brasil é não mascarar essas diferenças, mas valer-se delas para enriquecer o aprendizado dos alunos e melhorar os indicadores socioeconômicos das populações indígenas e negras. Para que a escola avance na relação entre os saberes escolares e a diversidade étnico-racial e cultural, é preciso que os educadores também compreendam que o processo pedagógico é formado por distintas dimensões, tais como a ética, as identidades, as sexualidades e as relações étnico-raciais. Dessa maneira, será possível construir coletivamente novas formas de convivência, tolerância e respeito, pois é preciso que as políticas públicas educacionais existam para atender ao conjunto da sociedade brasileira.

A questão que se coloca, então, é o de como pensar a diferença entre sociedades, culturas, tipos físicos e classes sociais. Estas diferenças estarão fadadas a ser eternamente compreendidas e vividas como desigualdades? Esta é, na verdade, uma questão que permeia toda a experiência social e política, atingindo-nos individual e coletivamente. Deve-se, obrigatoriamente, pensar na diversidade quando se considera a situação nacional e mundial neste início do século XXI e quando se reflete sobre esta diversidade na experiência cotidiana. Como tratamos e vivenciamos as diferenças? Infelizmente, a desinformação, o preconceito e a intolerância ainda são as respostas encontradas a essa questão.

É preciso que os governos federal, estadual e municipal, bem como as empresas e as universidades, projetem metas desejáveis de redução dos indicadores socioeconômicos da desigualdade racial e étnica. Estipular as taxas de redução do analfabetismo e do desemprego entre mulheres e homens negros e indígenas, de evasão escolar de crianças, adolescentes e jovens, além da ampliação desejável das presenças negra e indígena no ensino superior (corpos docente e discente), na direção das empresas,

no Congresso Nacional, assembleias legislativas e câmaras municipais são respostas difíceis, mas imprescindíveis, que os governos precisam dar à sociedade brasileira para que cerca de metade da população do país sintam-se incluída no processo democrático em curso.

Faz-se urgente, portanto, buscar caminhos e alternativas que permitam uma profunda reflexão sobre idéias e noções ainda fortemente arraigadas no senso comum e que dêem lugar a novas posturas e atitudes. É preciso um novo olhar sobre aqueles que são diferentes por partilharem de outras crenças, pertencerem a outras classes sociais, terem raízes históricas distintas, enfim, por se guiarem por lógicas e valores próprios. Daí a importância do relativismo para o educador, que precisa analisar a heterogeneidade e a diversidade socioculturais, abandonando uma postura etnocêntrica que transforma a diferença em inferioridade e privação cultural. Somente quando se reconhecer a diversidade étnico-racial e cultural como valor positivo é que será possível atribuir a indígenas e a negros um lugar efetivo e digno como cidadãos de um país, cuja plena cidadania só pode ser definida e construída por um viés pluriétnico e multicultural.

Paradoxalmente, a diversidade étnica e cultural, tantas vezes negada pelo saber hegemônico e pelo poder autoritário, é hoje reconhecida e valorizada, abrindo espaços para a aceitação das diferenças e do pluralismo. Enfrentar o preconceito arraigado em toda a sociedade brasileira não é tarefa das mais simples e acredita-se ser este um dos grandes desafios das políticas públicas educacionais no país. Respeitar a diversidade étnico-racial e cultural não é simplesmente reconhecê-la: é necessário informar e formar as futuras gerações de cidadãos para a convivência e a tolerância com as diferenças. Com isso, espera-se que populações historicamente excluídas dos processos formais de educação tenham o direito ao acesso, à permanência e à qualidade social nos processos educativos. Uma sociedade brasileira livre de preconceitos e de todas as mazelas geradas pela alienação e pela indiferença é a meta que se almeja com a educação inclusiva.

ABSTRACT

The text deals with ethnic/racial and cultural diversity, partially reclaiming the historical journeys of the Black and Indian peoples in Brazil, pointing towards possible solutions to improve their quality of life, through public policies for

Inclusive Education. In Brazil, the Indian and Black cultures suffered the prejudices inherent to the logic of cultural homogeneity, since European culture considered them inferior and a threat to national identity. Consequently, this article discusses the need for developing educational policies which provides Indians and Blacks with a more symmetrical interaction with Brazilian society as a whole. It also discusses curricular programs which consider the ethnic/racial and cultural characteristics of these people.

Keywords: Inclusive education. Ethnic/racial diversity. Indian societies. Black population.

REFERÊNCIAS

- BACKES, J. L. História escolar no Brasil: uma história etnocêntrica. *Estudos*, Campo Grande, n. 15, p. 71-80, jan./jul. 2003.
- BARRETTO FILHO, H. T. *Sociedades indígenas: diversidade cultural contemporânea no Brasil*. Brasília: Fundação Nacional do Índio, 1996.
- BENTO, M. A. S. *Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.
- BRASIL. Fundação Nacional do Índio. *Mapa das terras indígenas no Brasil*. Brasília: Funai, Diretoria de Assuntos Fundiários, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARNEIRO, M. L. T. *O racismo na história do Brasil: mito e realidade*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: _____. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- FRY, P. O que a Cinderela negra tem a dizer sobre a “política racial” no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n. 28, dez. 1994/fev. 1995.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

- GOMES, N. L. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- GRUPIONI, L. D. B.; VIDAL, L.; FISCHMANN, R. (Orgs.). *Povos indígenas e tolerância*. São Paulo: Edusp/Unesco, 2001.
- GUIMARÃES, A. S. A. Políticas públicas para a ascensão dos negros no Brasil: argumentando pela ação afirmativa. *AfroÁsia*, Salvador, n. 18, 1996. p. 235-261.
- HANCHARD, M. “Americanos”, brasileiros e a cor da espécie humana: uma resposta a Peter Fry. *Revista USP*, São Paulo, n. 31, set./out./nov. 1996. p. 166-175.
- MONTE, N. L. Política pública e educação escolar indígena no Brasil. In: SECCHI, D. (Org.). *Ameríndia: tecendo os caminhos da educação escolar*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação/ Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1998.
- MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- OLIVEIRA, R. de. Escola e dominação: sistema educacional reprovado. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 2, n. 2, abr./jun. 1988. p. 35-37.
- OLIVEIRA, R. C. de. *O índio na consciência nacional*. Brasília: UnB/Funai, s.d. (Mimeo.).
- PINTO, T. R. Negro, profissão lazer. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, v. 2, n. 2, abr./jun. 1988. p. 61-63.
- PORTO, M. (Coord.). *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano, 2003.
- REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, n. 159, jan./ fev. 2003. 66 p.
- RIBEIRO, D. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- RODRIGUES, A. D. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1994.
- SANSONE, L. Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda. *AfroÁsia*, Salvador, n. 18, 1996. p. 165-187.
- SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- SEYFERTH, G. et al. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Peirópolis/ ABONG, 2002.

SILVA, A. L. da. (Org.). *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____; GRUPIONI, L. D. B. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995.

SILVA, G. J. da. *Das cores do preconceito: pretos, pardos e brancos no país da “democracia racial”*. Cuiabá: Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 1999. (Mimeo.).

SILVA, N. do V. Uma nota sobre “raça social” no Brasil. *Estudos Afro-asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 67-68, set. 1994.

SILVA JR., H. *O papel da cor nas políticas de promoção da igualdade: anotações sobre a experiência do município de Santo André*. São Paulo: Ceert, 2003.

SPYER, M. A questão da identidade étnica na sala de aula: a cultura indígena. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Fapesp/Global/Mari, 2001.

WOOD, C. Categorias censitárias e classificações subjetivas de raça no Brasil. In: LOVELL, P. A. (Org.). *Desigualdade racial no Brasil contemporâneo*. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 1991.

_____; CARVALHO, J. A. de. *A demografia da desigualdade no Brasil*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 1994.