

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: entre o papel branco do vestibular das universidades públicas do Paraná e a luta antirracista

Lílian Amorim Carvalho

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir o resultado da pesquisa de mestrado que versou sobre o processo de implementação da Educação para as relações étnico-raciais, inaugurada com a lei federal 10.639/03 e a publicação da Resolução CNE/CP/001/2004, baseada no Parecer CNE/CP 003/2004. Tomando o vestibular como um indutor do currículo escolar, partiu-se do pressuposto que ao inserir conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nas provas, os vestibulares contribuiriam para que esses conteúdos sejam tratados na educação básica. No entanto, a investigação identificou que esses conteúdos praticamente não apareceram nos vestibulares das universidades públicas do Paraná, no período de 2002 a 2015. A pesquisa foi realizada com análise de documentos a partir de categorias que permitiram o tratamento quantitativo. Os resultados demonstraram que a incidência do enfoque de matriz europeia própria do currículo tradicional continua prevalecendo exorbitantemente sobre as demais matrizes a despeito da legislação e da necessária luta antirracista.

Palavras-chave: Vestibular; currículo escolar; educação étnico-racial.

Abstract: The purpose of this article is to discuss the results of the master's research that focused on the process of implementation of Education for ethnic-racial relations, inaugurated with Federal Law 10.639 / 03 and the publication of Resolution CNE / CP / 001/2004, based on in the Opinion CNE / CP 003/2004. Taking the entrance examination as an inductor of the school curriculum, it was assumed that when inserting contents of African and African history and culture in the tests, the vestibular ones would contribute so that these contents are treated in the basic education. However, the research identified that these contents practically did not appear in the vestibular ones of the public universities of the Paraná, from the period of 2002 to 2015. The research was carried out with analysis of documents from categories that allowed the quantitative treatment. The results showed that the incidence of the European matrix approach of the traditional curriculum continues to prevail exorbitantly over other matrices despite legislation and the necessary anti-racist struggle.

Keywords: Vestibular; school curriculum; ethnic-racial education.

A partir de 2003, a Lei Federal 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino de história da África e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Para sua implementação foi publicada a Resolução CNE/CP 01/2004 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - doravante identificada ela sigla DCN-ERER, com base no Parecer CNE/CP 03/2004, conhecido como *Parecer Petronilha*¹, que apresenta os argumentos que justificam e orientam a ação dos diferentes agentes e instituições envolvidos nesse processo. Um dos pontos mais importantes deste documento é o enfoque dado em todas as orientações ao objetivo maior dessas normativas: o de reeducar as relações étnico-raciais, para superar o racismo e construir uma sociedade verdadeiramente democrática.

¹ Em homenagem à Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, primeira mulher negra indicada pelo movimento negro ao conselho da Câmara de Educação Superior, mandato 2002-2006. Em 2011, recebeu homenagem pela Ministra Luiza Helena Bairros da SEPPIR, o prêmio Educação para a Igualdade, por ser a primeira mulher negra a ter assento no CNE, por relevantes serviços prestados ao País e pela valiosa contribuição para a educação brasileira no combate ao racismo.

Tomando o vestibular como um indutor do currículo escolar, a partir do pressuposto de que ao inserir conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nas provas, os vestibulares contribuem para que esses conteúdos sejam tratados na educação básica, este texto apresenta os resultados encontrados na pesquisa das provas dos vestibulares das universidades públicas do Paraná² e busca refletir sobre o significado do resultado encontrado mediante o desafio social de fazer cumprir a legislação sobre educação étnico-racial.

O Papel Branco do Vestibular do Paraná

Desde a lei 5.540/1968, quando se configurou no mecanismo de acesso ao ensino superior, o vestibular tem exercido papel fundamental na condução da educação básica, interferindo nos currículos, métodos didáticos e até posturas dos professores. Especialmente após o grande aumento de cursinhos preparatórios para o vestibular, na década de 80, os colégios, principalmente da rede privada, passaram a se voltar para o ensino destinado à aprovação de seus alunos, a fim de conseguir os melhores desempenhos e deste modo, os resultados se revestiram em publicidade para o próprio colégio. As famílias, por sua vez, querendo que seus filhos tenham a melhor formação para o acesso ao ensino superior, buscam matriculá-los nos colégios com maior índice de aprovação.

Diante do exposto e tendo em mente o importante papel que o vestibular pode cumprir no processo da mudança curricular, foram investigadas as provas dos vestibulares das universidades públicas do Paraná no período de 2002 a 2015 buscando identificar conteúdos relativos à história e cultura afro-brasileira e africana, a fim averiguar se esses exames estão contemplando o disposto nas DCN-ERER, contribuindo, assim, para a sua implementação. Além disso, ao considerar que esses conteúdos são obrigatórios nos currículos escolares desde 2003, e o conhecimento necessário para o vestibular é aquele referente ao ensino médio, tais conteúdos deveriam ser abordados nesses exames.

² Pesquisa desenvolvida durante mestrado no programa de pós-graduação em Ciências Sociais da UEM, período de 2015 -2017. A dissertação defendida em março de 2017 é intitulada “A Cor do vestibular no Paraná: na trilha de um novo caminho pela efetivação da educação étnico-racial” (CARVALHO, 2017).

O resultado encontrado na análise dos dados, no entanto, apresentou um percentual ínfimo dos conteúdos relativos à Educação para as relações étnico-raciais nos vestibulares do Paraná, conforme Tabela 1 que apresenta o resultado relativo à temática³ das questões, considerando o somatório de questões de cada universidade ao longo do período analisado, correspondendo no conjunto ao vestibular do Paraná.

Tabela 1 – Temática

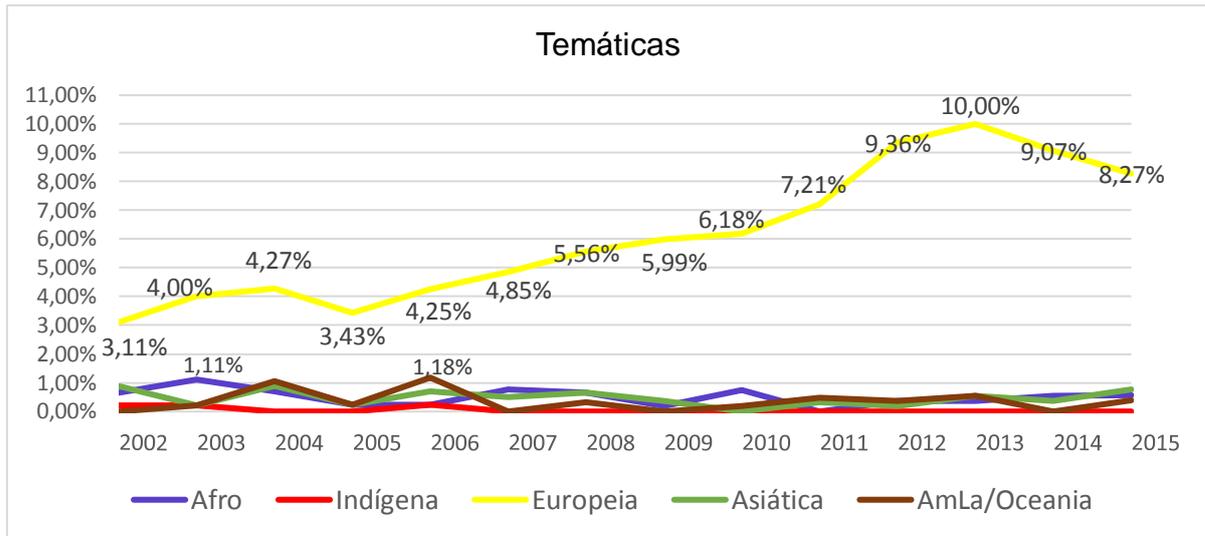
IES	QT	TEMATICA									
		Afro		Indígena		Euro		Asia		AmLaOce	
		QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%
UEM	2238	9	0,40	2	0,09	100	4,47	15	0,67	7	0,31
UEL	900	4	0,44	1	0,11	110	12,22	1	0,11	2	0,22
UFPR	1004	6	0,60	0	0,00	48	4,78	3	0,30	5	0,50
UNIOESTE	1010	5	0,50	0	0,00	72	7,13	10	0,99	6	0,59
UNICENTRO	260	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
UEPG	686	3	0,44	0	0,00	17	2,48	2	0,29	0	0,00
UENP	720	7	0,97	0	0,00	83	11,53	1	0,14	5	0,69
PR	6818	34	0,50	3	0,04	430	6,31	32	0,47	25	0,37

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

A seguir, o Gráfico 1 apresenta a variação longitudinal do percentual das temáticas para o Paraná. Nas edições dos vestibulares de sete universidades públicas do Estado, ao longo de 2002 a 2015, de 6818 questões, apenas 34 apresentam temática afro e somente 3 questões com temática indígena.

Gráfico 1 – Temática

³ Foi considerado como variável “Temática”: questões relativas a História, Geografia, Cultura, Filosofia e Arte das seguintes categorias: afro-brasileira/africana, asiática, europeia, indígena (brasileira) ou da América Latina/Oceania. Tomamos por “temática” o corpus do conteúdo necessário para responder à questão, ou seja, trata-se do conjunto de informações e outros elementos (tipo de reflexão/pensamento desenvolvido no estudo) que permitam ao vestibulando ter o domínio dos saberes e conhecimento sobre o assunto tratado. Além de temáticas, foram analisadas as variáveis, personagens e citações.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Percebeu-se com o resultado que as DCN-ERER não estão sendo consideradas na elaboração das provas, porque, além da incidência das categorias “afro” se apresentarem muito baixa e irregular, há ainda a grande predominância das categorias europeia e branca sobre as demais, o que contraria as orientações da normativa sobre “ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira”, incluindo nas atividades de ensino as contribuições históricas e culturais dos diversos povos – negros, indígenas, asiáticos, além dos europeus – que compõem a sociedade brasileira (BRASIL, 2013, p. 91). Com isso, concluiu-se que a cor do vestibular no Paraná é branca com levíssimas, quase imperceptíveis, pinceladas coloridas. Por consequência, os resultados apontam para a grande necessidade de investimento em ações que reforcem o marco legal relativo às DCN-ERER junto às instituições de ensino de todos os níveis, especialmente do ensino médio e superior.

Diante disso, este artigo se dedica a um esforço de reflexão teórica para compreensão dos desdobramentos dessa realidade, apresentando algumas elucubrações que permitem refletir sobre o desempenho dos exames quanto aos conteúdos investigados em relação às proposições advindas da lei federal 10639/03 e suas diretrizes curriculares. Para orientar tal tarefa, nos pautaremos na discussão do currículo multicultural como mecanismo que tensiona o formato tradicional de educação frente à demanda da diversidade em sociedades pluriétnicas para chegar à

proposta da educação étnico-racial instituídas pelos dispositivos legais mencionados, cotejando com os resultados encontrados na pesquisa sobre os conteúdos das provas de vestibular no Paraná.

Multiculturalismo, Currículo e Educação Étnico-Racial

Em linhas gerais o multiculturalismo diz respeito à convivência de diferentes grupos culturais num mesmo espaço. Em termos teóricos, está diretamente relacionado à emergência dos conceitos de diversidade e diferença e atrelado à política de reconhecimento em que a identidade é ponto chave. O multiculturalismo, assim corresponde à pluralidade étnica de sociedades cuja colonização gerou a convivência de diversos grupos étnico-raciais e cujo modelo assimilacionista de integração social perdeu força com as reivindicações dos grupos subalternizados, as minorias. (SEMPRINI, 1999)

Diversas vertentes multiculturais vão surgindo conforme os estudos identificam as conformações sociais a partir da emergência dos discursos sobre diferença e diversidade. Lima (1998, pp.15-16), estudando a emergência do multiculturalismo nos Estados Unidos, afirma que os EUA se empenharam em modificar currículos, efetivar ações afirmativas para minorias e outras medidas legais, inclusive em relação a mídias, de tal modo que surgiram críticas considerando exagerados os rumos a que isso estava levando, como por exemplo, o tratamento exclusivo do currículo étnico em detrimento das ciências e literaturas ocidentais. Disso teria surgido a noção de multiculturalismo pluralista, em que os grupos decidem entre manter suas diferenças ou integrar-se à sociedade em que se inserem e a visão do multiculturalismo particularista cuja postura seria mais extremada e na visão dos críticos geraria pensamentos etnocêntricos.

Se de um lado houve a crítica pela exacerbação do enfoque étnico, por outro se apontou como a apropriação do discurso pode gerar esvaziamento das lutas reivindicatórias dos grupos minoritários. Isso ocorreu à medida que as diferenças foram sendo incorporadas como legítimas de serem afirmadas e até mesmo incentivadas, porém não impactaram na estrutura social. O uso dos termos “diversidade” e “diferença” de forma indiscriminada por diversas correntes, mostra de

um lado, que a “ascensão da diversidade é um dos efeitos das lutas sociais realizadas no âmbito dos movimentos sociais” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 86), de outro, que esse uso indiscriminado da noção de diversidade e diferença acaba por manter as hierarquias sociais, sem implicar na alteração das relações de poder. Quando o reconhecimento da diversidade surge no discurso com o apelo à tolerância de fato o que ocorre é o escamoteamento das desigualdades e das diferenças mantendo intactas as hierarquias sociais e propiciando nichos de mercado. Dessa maneira, o multiculturalismo de que trata este artigo se configura pela perspectiva que busca romper com o “silenciamento das diferenças no campo da educação” que tem levado à “construção da heteronormatividade como norma e normalidade e a estética branca como modelo do belo” (Ibidem, pp.93-94).

Essa construção perpassa, obviamente, a composição curricular. O modelo tradicional do currículo escolar está marcado pela branquidade, ou seja, um tipo de currículo imposto pela dominação europeia no processo histórico de colonização. Trata-se de um modo de produzir e transmitir conhecimento pautado pela objetividade e exterioridade, ou seja, destituído do caráter da relação interpretativa entre o conhecedor e o conhecido. Uma composição curricular que rompe com o currículo tradicional é colocada por Henry Giroux (1997, p. 51) como um novo currículo que “deve abandonar sua pretensão de ser livre de valores” e que é preciso reconhecer que toda escolha que compõe a construção curricular - ou seja, o que está presente e o que ficou ausente no currículo - não está destituída de valores. Sendo assim parte-se da noção que a realidade não está dada, é preciso, pois, questionar e analisar. O conhecimento deve ser, portanto, problematizado e situado numa relação em que seja possível o debate e a comunicação. Essa crítica ao modelo tradicional sinaliza a potência do currículo como ferramenta de disputas que estão em jogo no campo político-social. Para Silva (2007, p. 408), o currículo pode ser entendido como um discurso pedagógico fruto das interações sociais de uma sociedade de classe, configurando-se como “a materialização das lutas em torno de que tipo de educação os grupos sociais desejam implementar na sociedade”.

É esse o sentido da temática das DCN-ERER ao propor a inclusão de conteúdos no currículo escolar, como uma política de reparações e de reconhecimento, ou seja, dirigida “à correção de desigualdades raciais e sociais,

orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória” (MEC, 2013, p. 85). Segundo Munanga (2004, p.347), através da educação seria possível efetuar um processo de recuperação da memória do negro, condição fundamental para se pensar em igualdade racial, em que “a educação ofereceria uma possibilidade aos indivíduos para questionar os mitos de superioridade branca e inferioridade negra neles introjetados (sic) pela cultura racista na qual foram socializados”.

O *Parecer Petronilha* chama atenção para os aspectos da educação que extrapolam a definição curricular e orienta sistemas de ensino, mantenedoras, coordenação pedagógica e, sobretudo, os professores para a busca de “informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas”, bem como desenvolver o “diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa” (BRASIL, 2013, p.92).

Deste modo, o currículo se apresenta como uma relação social, em que as representações aparecem por meio de narrativas, a partir das quais é possível fortalecer diferentes identidades sociais, e assim desconstruir preconceitos e alterar relações de poder (SILVA, 1995). Com isso, a implementação das DCN-ERER aponta para um caminho de mudanças, na medida em que coloca em questão a base curricular vigente e reivindica a ampliação do currículo para outros enfoques.

Dado a sua complexidade, uma vez que diz respeito a todo o sistema de ensino nas suas diferentes instâncias governamentais, de ensino e diversas instituições e agentes sociais, é necessário um grande esforço conjunto para instituir a construção de novas pedagogias. Um dos elos desse sistema está no limiar do ensino médio e superior: o processo seletivo para o acesso à graduação. E, como vimos, os vestibulares do Paraná não têm se comprometido com tal tarefa, que diz respeito, sobretudo, ao reconhecimento, reparação e valorização das diferentes matrizes étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira para além da europeia. Assim, cabe nos perguntar, que caminhos de construção/manutenção social tem seguido a cartilha dos vestibulares paranaenses? Quais seus desdobramentos?

A Educação Étnico-Racial para uma Sociedade Antirracista

Conforme enunciamos anteriormente, as DCN-ERER ancoram-se num tripé formado por *reconhecimento*, *reparação* e *valorização* do legado da população negra no Brasil. Este documento expõe os fundamentos das determinações normativas dos dispositivos legais, justificando sua relevância e orientando as ações dos diversos segmentos e agentes do sistema de ensino brasileiro, a partir de duas vertentes: a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. A primeira vertente diz respeito a reeducar as relações étnico-raciais, fazendo “emergir as dores e medos” para “entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade imposta a outros” e a partir daí, combater o racismo e as discriminações e “construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos” (BRASIL, 2013, pp. 87-88).

Dessa maneira, reconhecer e valorizar o povo negro e sua contribuição para a constituição da nação brasileira requer, antes de tudo, reparar as discrepâncias sociais entre os diversos grupos étnico-raciais, assim como reparar é agir no sentido do reconhecimento e valorização. Ou seja, é preciso reconhecer que há o problema da marginalização, estigma e violências que o povo negro sofre no país por ser negro, de tal modo que a reparação de danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais gerados por esse processo seja inevitável e ao fazer isso de forma efetiva entra no bojo das ações de reparação, a valorização da história e cultura negra e indígena, além da asiática e europeia que compõe a diversidade cultural brasileira.

Nesse sentido, a proposta das DCN-ERER convoca a sociedade a repensar suas práticas nas quais o racismo estrutural encontra terreno fértil para se propagar, a despeito, e por isso mesmo, do imaginário calcado no mito da democracia racial. A complexidade deste fenômeno complexifica também o processo educacional com a necessidade de que agentes educacionais assumam novas posturas, superando suas velhas noções. Assim, a educação étnico-racial faz parte de um conjunto de ações afirmativas cujas políticas buscam a correção de desigualdades raciais e sociais, respondendo a uma demanda da população negra:

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. (BRASIL, 2013, p. 83).

Nesse sentido, incluir conteúdos relativos à história da África e cultura afro-brasileira no currículo escolar apresenta-se como um mecanismo que visa um processo de mudança das percepções sobre a população negra e sua história. No entanto, embora instituída desde 2004, as DCN-ERER não estão sendo consideradas na elaboração das provas de vestibulares das universidades públicas do Paraná. Ao contrário, o enfoque eurocêntrico ainda está muito presente nos conteúdos cobrados nos vestibulares das universidades públicas no Paraná analisados, como se vê a partir de outra variável analisada no estudo que também permite pensar sobre o impacto dos conteúdos como narrativas que engendram significados nas relações. É o caso da variável “personagens”⁴.

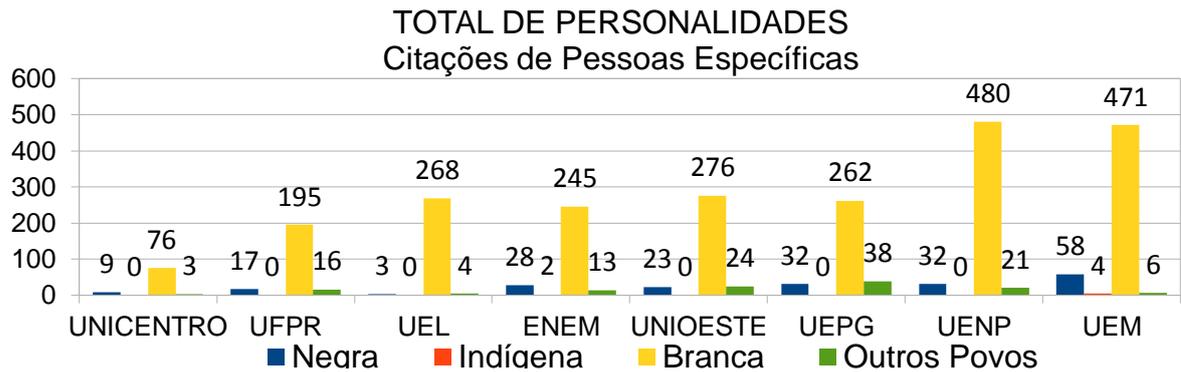
É bastante significativo, nesse quesito, como o resultado reflete a *ausência*, ou seja, aquilo, ou melhor dizendo, aqueles e aquelas que não estão, quem não aparece, portanto, está invisibilizado. Isso reforça no imaginário a inexistência de quem, de fato, existe, provocando estranhamentos, quando não, tensões e medos ao se deparar com essas figuras no dia a dia. No contraponto, sobre quem é falado, o

⁴ Essa variável possibilitou mapear a citação de personagens históricos ou personalidades de acordo com a classificação negra, indígena (Brasil), branca ou outros povos (latina-asiática-aborígene). Foram contabilizadas toda e qualquer citação referente a coletivo ou indivíduo, imagem genérica (o negro) ou específica (os índios Guaranis) referente às diferentes etnias (alemães, sírios, japoneses, etc) bem como pessoas mencionadas no enunciado da questão ou nas alternativas desde que fosse possível identificar sua cor ou ascendência. Por exemplo o geógrafo Aziz Ab'Saber é branco se visualizarmos a “cor”, porém por meio de sua biografia foi possível classificá-lo em “outros povos” devido a sua ascendência libanesa. Não foram considerados os casos em que a pessoa deu nome à coisa, ex: Escala Richter, nem personalidades cuja cor ou origem não foi possível identificar para a devida classificação. Também ficaram de fora os nomes que aparecem apenas na autoria das referências bibliográficas utilizadas na questão.

que e como se diz também molda os sentidos que tais referências assumem no cotidiano, como norma ou como desvio da norma, conforme veremos na sequência.

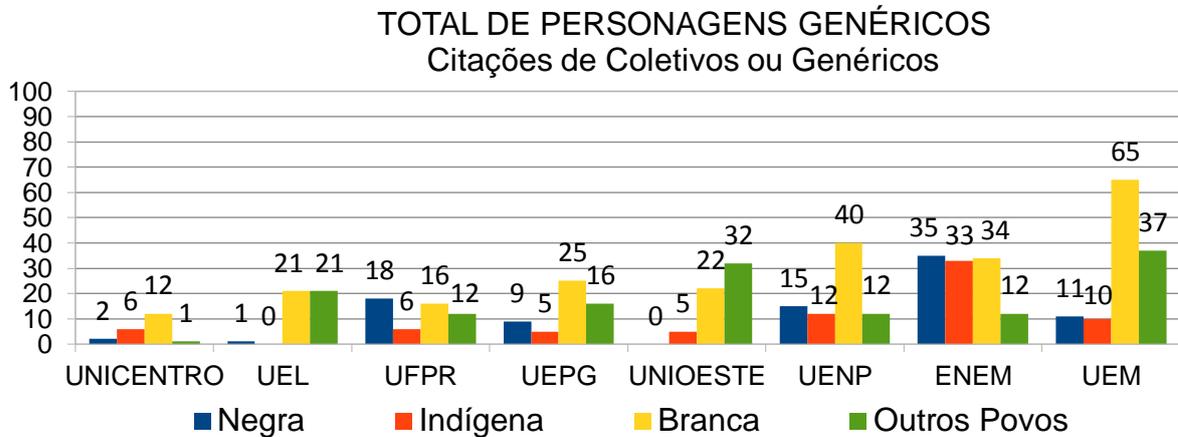
O mapeamento contabilizou de forma separada “personalidades específicas” e “personagens genéricas”, conforme os gráficos 2 e 3.⁵

Gráfico 2 - QUANTIDADE DE PERSONALIDADES



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Gráfico 3 - QUANTIDADE DE PERSONAGENS GENÉRICOS



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

A preponderância de personalidades brancas incide sobre as demais categorias e sobre as citações de personagens genéricos dessa mesma categoria. Isso quer dizer que as referências a pessoas brancas superaram todas as outras categorias, bem como as referências a coletivos ou figura genérica do povo branco.

⁵ Os dados nos gráficos 2 e 3 são de mapeamento das provas aplicadas no período de 2009 a 2015.

Essa prevalência também está ligada ao formato do currículo tradicional, uma vez que em diversos enunciados são citados os nomes dos cientistas e intelectuais autores dos conteúdos em questão que, na grande maioria, são de origem europeia, salientando que não foram contabilizadas as personalidades citadas apenas nas referências bibliográficas.

É importante ressaltar que os intelectuais negros utilizados nas provas, normalmente apareceram citados somente nas referências bibliográficas, não tendo seu nome repetido nos enunciados ou nas alternativas da questão. Em relação ao gênero, as incidências são predominantemente masculinas, embora as citações de mulheres brancas sejam superiores a intelectuais da cor negra. Salvo engano, encontramos apenas uma referência de mulher negra: a artista visual Rosana Paulino, que ainda assim teve a identidade explicitada apenas nos créditos da sua obra, *Ninfa Tecendo o Casulo*, utilizada como ilustração para duas questões, cujos enunciados fizeram referência somente à imagem e não à autora.

Para a categoria “Negra”, a maioria das provas tem maior número de citações de personalidades em relação aos personagens genéricos, o que é bastante significativo apesar do baixo índice em comparação à quantidade de citações de personalidades brancas. Isso porque, ainda que a maioria seja somente a título ilustrativo, essas referências são muito importantes principalmente no tocante à visibilidade do povo negro, da África e sua diáspora, cujos povos e territórios têm sido historicamente excluídos das narrativas, algo que continua se repetindo para a categoria “Indígena”.

No extremo oposto do predomínio branco, observou-se a ausência quase total de personalidades indígenas. Ressaltamos que, em relação a personagens genéricos indígenas, embora algumas poucas vezes apareceram os nomes dos povos (exemplo: Guarani, Kaingang, Yanomami, etc), a maioria das citações era relativa aos termos “índio(s)” ou “indígena(s)”, raramente “nativos”. Sobre isso pesa ainda o fato de que, além da baixa incidência e do pouco que aparece ser majoritariamente nomenclatura coletiva, as referências dessa categoria são marcadas por um termo que foi atribuído aos nativos do Brasil pelos que vieram de fora, reduzindo inúmeros povos, das mais diversas etnias e pertenças, a uma única referência, a indígena.

Esse quadro reflete o resultado de um processo histórico em que a disputa de significados dos nomes diz respeito à disputa política da dominação colonial, na medida em que os nomes atribuem sentidos diversos à ação (e reação) dos grupos envolvidos. Em trabalho sobre a multiplicidade dos termos designados para definir a região da América Latina e o Caribe, Raony Palicer (2015) explicita a investida (vitoriosa?) dos colonizadores europeus:

Não deixa de ser significativo que os primeiros termos utilizados para denominar a região advenham de uma visão equivocada do colonizador espanhol. Assim, ao desembarcar nas ilhas que hoje constituem as Bahamas, Cristovão Colombo acreditando ter dado a volta ao globo, chama essa terra de Cipango, um termo designado para se referir ao Japão (REINOSA e GARCIA, 2013, p. 23), logo esse termo foi abandonado. Corrigiu-se o erro, mas apenas parcialmente, pois se passou a denominar a região de Índias Ocidentais, ainda baseado na ideia errônea da plena circunavegação do globo. (...) o termo [Caribe] em si é tão antigo quanto à chegada dos europeus na região. Já em seu diário da primeira viagem à América, o navegador genovês Cristovão Colombo utilizou o termo para descrever os nativos antropófagos. Caribes, para os espanhóis, se tornou sinônimo de selvagens, isto é, os indígenas que se rebelavam contra o domínio de suas terras, se recusando à conversão espiritual e à escravidão. (PALICER, 2015, pp. 767 e 768)

De modo semelhante, entre os genéricos da categoria “Negra” apareceu a figura do próprio negro, assim designado a partir de uma ideia de desvio do que seria “o normal”: ser branco. Em estudo sobre a representação de personagens em livros didáticos, Paulo Vinicius B. da Silva (2008) confirma a argumentação de que os brancos são concebidos como sendo “naturalmente” representantes da espécie. O autor acrescenta que “a comparação com as formas de apreensão dos personagens brancos reafirma a necessidade de que os “desviantes” em relação à norma branca tenham sua cor-etnia descrita no texto” e conclui, com o resultado de sua pesquisa sobre os personagens no texto, que os livros didáticos de português “atuaram no sentido de *naturalização* da condição do branco” (SILVA, 2008, p.160 e 162, grifo do autor). Ressaltamos ainda que nessa categoria de genéricos, incidiu de modo significativo o termo “escravo”, não raro acompanhado de “africano” (escravos africanos) ou em frases como “os escravos foram trazidos da África”, conotando a ideia de uma condição natural do africano para o trabalho escravo, diferente da

expressão “africanos escravizados”, por exemplo, que alude a um processo histórico em que a condição do africano enquanto escravo foi forjada de forma violenta e que perdurou durante séculos.

Diante disso, cotejando esse resultado à proposta das DCN-ERER percebemos o grande desafio para reconfigurar as matrizes curriculares, mas mais do que isso, entender que o currículo é um elemento fundamental que forja percepções sobre si mesmo e sobre o outro. Assim, na luta antirracista é fundamental a (des)construção de significados introjetados historicamente para o que concorre as narrativas dos conteúdos das provas dos processos seletivos das universidades públicas paranaenses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As DCN-ERER configuram um importante marco histórico, instituído por dispositivos de lei que abrem caminhos para questionar os currículos tradicionais. Ao fazer isso, possibilita a emergência de novos atores e novas demandas no campo educacional no Brasil e dessa maneira, induz a sociedade a debater a temática, encarar o racismo, enfrentar preconceitos e discriminações. Com base no multiculturalismo, as DCN-ERER reivindicam a reparação, reconhecimento e valorização da população negra, por meio da inclusão de outros enfoques nas matrizes de conhecimento e conteúdos específicos de história e cultura afro-brasileira e africana, além das outras matrizes indígena e asiática, tal como a configuração plural da sociedade brasileira.

Mesmo após mais de 15 anos da lei federal 10.639/2003, notamos que a educação paranaense tem seguido a trilha do currículo tradicional. O branco é a cor dos vestibulares das universidades públicas do Paraná, cujas provas continuam marcadas pela matriz eurocêntrica e o pensamento do colonizador. Cabe salientar que a natureza do vestibular como processo de seleção e exclusão, reivindicado pelo ideal meritocrático, tem servido à reprodução da mesma hierarquia racial da sociedade no ensino superior. Esse caráter excludente se reforça no conteúdo das provas na medida em que, aparentando isenção e neutralidade própria do currículo tradicional, mantém a perspectiva ocidental e assim, contraditoriamente assume uma

posição em favor de um público bem definido que tem historicamente se beneficiado dos privilégios de classe e cor, em detrimento de outros sistematicamente alijados do ensino superior e, conseqüentemente, da possibilidade de melhorar sua qualificação e assim poder quebrar o círculo vicioso de pobreza e marginalização que se perpetua de geração em geração.

Com essa constatação, devemos nos perguntar qual é o objetivo da educação básica, especialmente do ensino médio? Se é preparar para o processo seletivo e excludente de acesso ao ensino superior, como é o vestibular, estamos optando por um tipo de conhecimento que reflete um tipo de estrutura social que tradicionalmente vem se impondo violentamente desde a colonização. Se for outro, voltado para a construção de uma sociedade cidadã, verdadeiramente democrática, é importante assumir que em alguma medida temos fracassado e a partir disso, analisar com muita autocrítica o que temos feito e como podemos mudar.

Se o que se pretende é superar o racismo, é prioritário seguir as DCNERER. Aprender sobre África, história e cultura afro-brasileira, assim como a indígena, é aprender sobre parte constitutiva do ser brasileiro, justamente pela mestiçagem tão reivindicada, é, portanto, promover autoconhecimento. Talvez assim seja possível desconstruir estereótipos, repensar e reconfigurar as relações e construir uma nova sociedade mais equânime e mais justa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Diário Oficial da União 03 de dezembro de 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 29 ago. 2014.

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 29 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 30 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 001/2004**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

GIROUX, Henry A. **Rumo a uma nova sociologia do currículo**. In: GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artmed. 1997.

LIMA, Solange Martins Couceiro de. Multiculturalismo. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 13, p. 15 -18, set./dez. 1998.

MUNANGA, Kabengele. Educação multicultural e desenvolvimento humano no contexto da diversidade brasileira. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 7, n. 3, set./dez. 2004.

PALICER, Raony. A Terra e os Nomes: sentidos e demarcações da América Latina e do Caribe. In: Congresso Internacional de História, 7, 2015. Maringá. **Anais eletrônicos...** Maringá: UEM, 2015. Disponível em: <<http://www.cih.uem.br/anais/2015/trabalhos/1109.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru: EDUSC, 1999.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.190-207.

Notas sobre a autora: Possui mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2017), graduação em Ciências Sociais pela mesma instituição (2014) e bacharelado em Turismo pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2002). Atualmente é graduanda em Filosofia na UEM e bolsista do Projeto “Ações de promoção à formação de professoras e professores para o ensino de história e cultura afro-brasileira na Educação Básica” do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-brasileiro - NEIAB/UEM, por meio do Programa Universidade Sem Fronteiras da SETI-PR.