

A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena





PREFEITURA DE SÃO PAULO

Gilberto Kassab
Prefeito de São Paulo

Francisco Buonafina
Secretário Municipal de Participação e Parceria

Maria Aparecida de Laia
Coordenadora da CONE

Coordenadoria dos Assuntos da População Negra - CONE

Rua Líbero Badaró, 119 - 6º Andar
Tel.: 11 3113-9745 - cone@prefeitura.sp.gov.br

A Coordenadoria dos Assuntos da População Negra vem através deste, agradecer a todos aqueles que nos apoiaram na realização do “I Fórum do Ensino Superior sobre os Desafios para o ensino de História e Cultura Africana e Indígena”.

UNG - Universidade de Guarulhos

UNICASTELO - Universidade Camilo Castelo Branco

NEINB - Núcleo de Apoio à Pesquisa em Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro

PUC - SP Pontifícia Universidade Católica

FMC - Faculdade Metropolitana de Caieiras

UNISA - Universidade de Santo Amaro

Faculdade Zumbi dos Palmares

UniSant’Anna - Centro de Universitário Sant’Anna

Centro Universitário SÃO CAMILO

UniItalo

Faculdade Santa Izildinha

Editora QUILOMBHOJE

Editora SUMMUS

Editora GLOBAL

Editora SELO NEGRO

TÍTULO DA PUBLICAÇÃO:

**A Universidade e a formação para o Ensino de História e
Cultura Africana e Indígena**

Maria Aparecida de Laia & Maria Lucia da Silveira (Org.)

EXPEDIENTE

Prefeitura Municipal de São Paulo

Gilberto Kassab

Secretaria Municipal de Participação e Parceria

Francisco Buonafina

Coordenadoria dos Assuntos da População Negra

Maria Aparecida de Laia

**Equipe Organizadora do I Fórum do Ensino Superior
para O Ensino de História e Cultura Africana e Indígena**

EQUIPE TÉCNICA DA CONE:

Adriana de Lourdes Szmyhiel

Anair Aparecida Novaes

Benedita Aparecida Pinto

Maria Lucia da Silveira

EQUIPE DE ESTAGIÁRIOS DA CONE:

Amanda Aparecida Silva de Jesus

Carlos Eduardo Juvêncio

Douglas Alexandre Ferreira da Silva

Joice Fernanda Ferreira Santos

Karina Apolinário Lopes

Maxwel Moreira Moraes

Milena Guesso Leão de Lima

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO:

Pedro Henrique Barradas Fracchetta

A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena



SUMÁRIO

10 *Introdução*
Maria Aparecida de Laia

I PARTE

16 *Desigualdades raciais na
educação e ação afirmativa no Brasil*
Rosana Heringer

50 *Ações Afirmativas e a Lei 10.639:
Elementos para outra cultura educacional*
Romilson da Silva Sousa

78 *A pesquisa e o ensino de História
da África a partir da Lei 10.639/03*
Amilcar Araujo Pereira

86 *Igualdade e Diferença nas Políticas
Eduacionais: desafios e obstáculos no processo
de implantação das Leis 10.639/03 e 11.645/08*
Daniela Auad

96 *Uma Nova Abordagem da Questão Indígena*
Benedito Prezia

II PARTE

106 *Anais do I Fórum do Ensino Superior sobre o
Ensino de História e Cultura Africana e Indígena*

Introdução

“A liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista. Essa conquista pressupõe que os negros redefinem a história, para situá-la em seus marcos concretos e entrosá-la com seus anseios mais profundos de auto-emancipação coletiva e de igualdade racial”

Florestan Fernandes

A Secretaria de Participação e Parceria, por meio da Coordenadoria dos Assuntos da População Negra (CONE), vem realizando um trabalho junto ao Núcleo Étnico - Cultural da Secretaria Municipal de Educação e promovendo atividades, pesquisas e oficinas para contextualizar as relações raciais na educação. Após projeto desenvolvido, em 2006, junto às escolas municipais para detectar os desafios para o ensino de História e Cultura Africana e afro-brasileira, ficou claro que a maior dificuldade apontada pelos educadores, dizia respeito à necessidade de formação dos professores nessa área, além da produção de recursos pedagógicos.

Assim, a CONE considerou uma de suas metas incentivar e disseminar entre as Universidades que estão formando novos educadores, a necessidade de consolidar as iniciativas já existentes, socializando e debatendo a apropriação de novos conteúdos e metodologias sobre o ensino de história e cultura africana e indígena, visando o estabelecimento de um Fórum do Ensino Superior sobre essas questões fundamentais para a construção da igualdade racial.

Nesse sentido, realizamos o ***I Fórum do Ensino Superior sobre os desafios para o ensino de História e Cultura Africana e Indígena***, em outubro de 2009, na UNISant’ Anna, cujo eixo principal foi debater com as Universidades do município o processo de formação inicial de educadores em diversos cursos superiores como os de pedagogia, história, geografia, letras, educação artística, educação física, comunicação, dentre outros, com objetivo de aperfeiçoar os saberes e práticas docentes necessários à efetivação com qualidade dos objetivos das Leis 10.639 e

Lei 11.645 no contexto da LDB.

Ademais, procuramos aprofundar a reflexão sobre a reorientação curricular, nos cursos de formação de profissionais de educação, especialmente professores, coordenadores pedagógicos e gestores educacionais, relativa ao ensino das questões étnico-raciais segundo as leis acima mencionadas.

Procuramos também refletir criticamente sobre os recursos pedagógicos existentes e propostas alternativas para apoiar professores e alunos. Para tanto, apresentamos, intercambiamos e debatemos experiências de professores relativas ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena por meio de oficinas e pôsteres.

Buscamos também nas reflexões dos palestrantes das mesas do Fórum abordar a necessária transversalidade dos saberes envolvidos e sua interdisciplinaridade no currículo. Além disso, procuramos conhecer a avaliação e as iniciativas do MEC e da SEPPIR relativas à implementação das Leis em debate. Nesse aspecto contamos com a valiosa contribuição do então Secretário Adjunto da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República- SEPPIR, o atualmente Ministro Elói Ferreira de Araujo e do Sub-Secretário de Ações Afirmativas Martvis Antônio Alves das Chagas.

As demais mesas abordaram os seguintes temas prioritários: *As desigualdades étnico-raciais na educação no Brasil; os desafios e obstáculos do processo de implementação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08; a transversalidade das questões étnico-raciais nos conteúdos e práticas educacionais na Rede de Ensino e os desafios para a reorientação curricular no ensino de História e Cultura Africana e indígena.*

A mesa de exposição dos *Relatos das Iniciativas das Universidades na formação inicial de educadores no sentido da aplicação das Lei 10.639/3 e 11.645/08* foi coordenada por Elisabeth Fernandes de Sousa, da Secretaria Municipal de Educação foi seguida de comentários de debatedores da sociedade civil, papel desempenhado de forma precisa por representantes das ONGs CEERT e Ação Educativa.

Foi gratificante dar os primeiros passos nessa caminhada com várias Universidades do município de São Paulo e algumas da Região Metropolitana envolvendo no diálogo profissionais da educação, professores, coordenadores pedagógicos, gestores educacionais e alunos dos cursos de Universidades do município de São Paulo. Agradecemos especialmente à UNIPALMARES; UNISA; UNISANT'ANNA; UNICASTELO; FIESI; FMC; UMC/SP e UniItalo e ao Núcleo de Estudos Interdisciplinar do Negro Brasileiro – NEINB/USP.

Apresentamos na primeira parte desta publicação, os textos dos palestrantes das mesas temáticas principais e, na segunda parte, apresentamos os anais com resumo dos principais trabalhos apresentados pelos educadores em forma de oficinas e pôsteres.

Cerca de 200 pessoas compartilharam conosco as reflexões, debates, oficinas e lançamentos de publicações, especialmente do livro *“Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade Civil na superação das desigualdades raciais no Brasil”* organizado por Marilene de Paula e Rosana Heringher (Fundação H. Böll/ Action Aid/ RJ) e da Coleção *“Retratos do Brasil Negro”*, Selo Negro, da Summus Editorial.

Esperamos que a socialização desse processo, por meio desta publicação que ora apresentamos, fornecerá um retrato desse rico encontro de reflexões e práticas educativas voltadas para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e indígena que estimulará a que mais Universidades abracem com afinco essa meta de qualificar os educadores que saem das Universidades nessas temáticas o que tornará a educação de nossas crianças e jovens mais democrática e verdadeiramente multicultural.

Maria Aparecida de Laia
Coordenadora da CONE/SMPP

I Parte

*Desigualdades raciais na
educação e ação afirmativa no Brasil*

Rosana Heringer

DESIGUALDADES RACIAIS NA EDUCAÇÃO E AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL¹

Rosana Heringer²

Introdução

O Brasil encontra-se entre as maiores economias do mundo e foi considerado, ao longo de várias décadas, o país da “democracia racial”. Entretanto, embora nunca tenha se consolidado no país um regime de segregação racial legal e formal, existem na sociedade brasileira distinções e desigualdades raciais contundentes, facilmente visíveis e de graves conseqüências para a população afro-brasileira e para o país como um todo³.

Este artigo pretende sistematizar e analisar indicadores que revelam a dimensão das desigualdades raciais na educação no Brasil. Parte-se do princípio de que as desigualdades raciais, ao afetarem a capacidade de inserção dos negros na sociedade brasileira, comprometem o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades iguais para todos. Estas desigualdades estão presentes em diferentes momentos do ciclo de vida do indivíduo, desde a infância, passando pelo acesso à educação, à infra-estrutura urbana e cristalizando-se no mercado de trabalho e, por conseqüência, no valor dos rendimentos obtidos e nas condições de vida como um todo.

Também serão apresentadas as principais políticas que vêm sendo desenvolvidas por parte do Estado brasileiro destinadas a enfrentar as desigualdades raciais no ensino superior no Brasil.

¹Versão preliminar deste texto foi apresentada no I Fórum do Ensino Superior sobre os desafios para o ensino de História e Cultura Africana e Indígena, organizado pela Coordenadoria dos Assuntos da População Negra (CONE) e Núcleo Étnico - Cultural da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, em 29 de outubro de 2009, em São Paulo.

²Doutora em Sociologia e Coordenadora Executiva da ActionAid Brasil (r.heringer@uol.com.br).

³A literatura é pródiga em trabalhos que demonstram ao longo de décadas a presença e a persistência das desigualdades raciais na sociedade brasileira. Ver, por exemplo, Fernandes (1978); Guimarães, 1999 e 2002; Hasenbalg e Silva, 1988, 1990 e 1992; Telles, 2003; Paixão & Carvano, 2008, entre outros).

Contextualização histórica

O Brasil foi o último país do mundo a abolir o trabalho escravo de pessoas de origem africana, em 1888, após ter recebido, ao longo de mais de três séculos, cerca de quatro milhões de africanos como escravos (IBGE, 1987; Heringer et al, 1989). Embora nenhuma forma de segregação tenha sido imposta após a abolição, os ex-escravos tornaram-se de maneira geral marginalizados em relação ao sistema econômico vigente. Além disso, o governo brasileiro iniciou na segunda metade do século XIX o estímulo à imigração europeia, numa tentativa explícita de “branquear” a população nacional. Milhões de imigrantes europeus entraram no país durante as últimas décadas do século XIX e o início do século XX. Essa força de trabalho foi contratada preferencialmente tanto na agricultura como na indústria que estava sendo implantada nas principais cidades.

Durante a década de 1930, quando o país iniciava sua industrialização e, ao mesmo tempo, seus intelectuais debatiam em torno da definição de uma identidade nacional, havia uma interpretação que ganhou força no meio intelectual brasileiro, que assinalava “a idéia de que o Brasil era uma sociedade sem ‘linha de cor’, ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza e prestígio” (Guimarães, 2002:139), sintetizada na concepção de uma democracia racial⁴. No lugar de nos envergonharmos de nossa maioria negra e mestiça, devíamos nos orgulhar e admirar isto como um sinal de nossa tolerância e integração racial. Afinal, nós não possuíamos uma segregação legal como nos EUA e na África do Sul e éramos capazes de conviver bem com todas as raças. Depois da Segunda Guerra Mundial, a UNESCO financiou um extenso projeto de pesquisa sobre o Brasil. Segundo Maio (1999), “a ‘opção Bra-

⁴ A origem precisa desta expressão não está totalmente esclarecida. Como afirma Guimarães, “na literatura acadêmica especializada, o uso primeiro parece caber a Charles Wagley: ‘O Brasil é renomado mundialmente por sua democracia racial’, escrevia Wagley, em 1952...” (Guimarães, 2002: 139).

sil' guarda íntima relação com o contexto internacional da época. (...) A controversa crença numa democracia racial à brasileira, que teve no sociólogo Gilberto Freyre a mais refinada interpretação, tornou-se assim um dos principais alicerces ideológicos da integração racial e do desenvolvimento do país e foi suficientemente substantiva para atrair a atenção internacional” (Maio, 1999:143-4).

Durante os anos 60 e 70, a ditadura militar suprimiu muitas formas de liberdade intelectual e atividade política, dificultando a organização dos movimentos sociais e, entre eles, do movimento negro. Isto não impediu, porém, que florescessem várias formas de resistência cultural negra, principalmente nos grandes centros urbanos. O Censo Nacional de 1970, não incluiu o quesito sobre raça ou cor em seus formulários.

Durante o fim dos anos 70, uma variedade de movimentos sociais começou a se reorganizar, buscando melhorar as condições sociais do país. Entre eles, grupos referidos genericamente como *Movimento Negro* estavam decididos a combater a discriminação racial no Brasil. O primeiro governo civil foi eleito indiretamente em 1985. Os anos 80 foram marcados por importantes avanços, em termos de democratização política, culminando com a promulgação de uma nova constituição em 1988.

Neste período, estudiosos começaram, mais uma vez, a examinar a “questão racial”, contribuindo para a construção de uma rede composta por intelectuais, ativistas e agências de cooperação internacional que favoreceram a inserção da questão racial na agenda pública nacional (Bourdieu & Wacquant, 2002). Militantes denunciaram as desigualdades raciais e tentavam entender por que o mito da democracia racial ainda estava vivo e era aceito de maneira geral. Em um país com enormes desigualdades sócio-econômicas, era difícil para os negros compreender que suas condições de vida precárias eram resultantes também da discriminação racial. Isto começou a mudar devido à crescente visibilidade de um ativo Movimento Negro, à presença de um pequeno grupo

de intelectuais negros e artistas que freqüentemente levantavam o assunto e, também, à intenção governamental de fazer algo em relação ao assunto, criando agências específicas para cuidar da cultura negra, da situação dos descendentes dos antigos escravos e da legislação anti-racista.

Assistimos ao longo dos últimos anos a proliferação de variadas iniciativas relacionadas ao enfrentamento das desigualdades raciais no Brasil (Heringer, 2003). É difícil enquadrá-las em uma única classificação, dada a diversidade de atividades desenvolvidas. Na tentativa de agrupá-las, podemos destacar os seguintes tipos de organizações: atividades comunitárias, geralmente em favelas ou bairros de periferia, destinadas à promoção social de crianças e jovens, através de reforço escolar, de atividades profissionalizantes e de educação voltada para o exercício da cidadania; atividades de apoio e estímulo a micro-empresários afro-brasileiros: esta atividade envolve treinamento em conhecimentos ligados à administração empresarial e qualificação profissional; estímulo e ampliação do acesso de afro-brasileiros ao ensino superior: esta atividade se dá principalmente através da organização de cursos preparatórios (pré-vestibular) para o exame de admissão às universidades brasileiras (Maggie, 2001). Estas são, entre outras, algumas das iniciativas que ilustram a existência de uma mobilização de diferentes setores da sociedade no sentido da adoção de políticas de promoção da igualdade.

O Brasil passou por um grande processo de mudanças ao longo dos últimos anos, no que diz respeito às relações raciais. A percepção do país como uma democracia racial é cada vez menos consensual, e hoje diferentes setores da sociedade têm sua agenda política marcada pelo debate sobre o racismo como elemento constitutivo de nossa sociedade. Embora ainda esteja também presente a auto-imagem do Brasil como um país homogêneo e indiferenciado, encontra-se progressivamente maior abertura a experiências que procuram beneficiar grupos específicos, historicamente com menor acesso a oportunidades. Isto já é uma realidade

no que diz respeito a grupos minoritários tais como os portadores de deficiência, idosos, homossexuais, portadores de vírus HIV, e também com relação às mulheres, que ao longo da última década foram capazes de garantir um maior acesso a espaços de poder e melhores posições no mercado de trabalho. O quadro ainda não está equilibrado, mas é possível observar um avanço em relação à preocupação em torná-lo mais justo. No que diz respeito às desigualdades advindas das diferenças étnicas e raciais, o quadro apresenta-se mais tímido, porém já podem ser detectadas transformações no que diz respeito a uma maior frequência e aceitação de programas que procurem atuar neste campo.

Crítérios de classificação racial

O Censo brasileiro pede às pessoas que se classifiquem dentro de uma das cinco categorias seguintes: branco; preto; pardo, indígena ou amarelo (oriental). No Brasil, o conceito de raça encontra-se mais relacionado à cor da pele e traços faciais do que à ancestralidade. Isso levou alguns estudiosos a analisar a classificação racial brasileira não enquanto *grupos raciais*, mas sim *grupos de cor* (Degler, 1991: 103). Outra característica da classificação brasileira se relaciona ao nosso passado e ao mito da democracia racial. Como Guimarães explica:

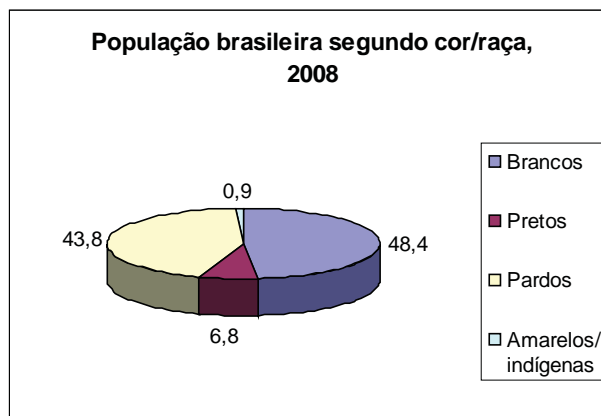
“A especificidade do racismo brasileiro, ou do racismo latino-americano em geral, vem do fato de que a nacionalidade brasileira não foi formada, ou ‘imaginada’, para usar a metáfora de Anderson, como uma comunidade de indivíduos etnicamente dissimilares, vindos de todas as partes da Europa, como ocorreu nos EUA. O Brasil é um amálgama de mestiços de diferentes origens raciais e étnicas, cuja raça e etnicidade foram perdidas, a fim de ganhar a nacionalidade brasileira”. (Guimarães, 1995: 215; nossa tradução).

Para propósitos estatísticos, considerando-se a variedade das classificações de cor no Brasil, e também a proximidade em termos de indicadores sócio-econômicos entre os

dois grupos, pesquisadores como Nelson Valle Silva e Carlos Hasenbalg, seguidos por vários outros, consideram pretos e pardos juntos, como uma única categoria. Assume-se que a maioria dos pardos possui ascendência africana. Neste texto, as palavras *negros*, *afro-brasileiros* e *afrodescendentes* são usadas alternadamente, significando aqueles que se classificam como pretos e pardos nas pesquisas do IBGE.

A partir dos dados mais recentes disponíveis no Gráfico 1, podemos observar que a população brasileira compõe-se de 48,4% de brancos e 50,6% de negros (pretos e pardos), segundo a auto-declaração dos informantes.

Gráfico 1:



A seguir vamos apresentar alguns indicadores das desigualdades raciais na educação brasileira, com base nos dados apurados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2008.

Desigualdades raciais na educação: alguns indicadores

O acesso à educação é geralmente apresentado pelos estudiosos como um dos principais fatores associados ao alcance de melhores oportunidades no mercado de trabalho e, conseqüentemente, um melhor rendimento.

A maior parte daqueles preocupados com a redução das desigualdades sociais no Brasil hoje têm no aspecto da ampliação das oportunidades educacionais uma das principais estratégias para alcançar estas mudanças. A educação está na pauta de inúmeros programas sociais e frequentemente apresenta-se para as famílias de menor renda como um dos investimentos mais importantes a serem feitos para garantir uma mobilidade social ascendente para os filhos. Diante deste quadro, ganha ainda mais importância a análise das oportunidades educacionais de brancos e negros no Brasil.

Os dados apresentados a seguir demonstram que persiste o quadro de desigualdades no acesso à educação, que continua a limitar as chances de sucesso e mobilidade da população afro-brasileira. Os resultados PNAD 2008 demonstram que, embora se tenha progressos na educação no Brasil em todos os níveis e para todos os grupos raciais, as desigualdades permanecem, como apresentaremos a seguir.

Em primeiro lugar, embora tenha se reduzido ao longo das últimas décadas, o analfabetismo no Brasil ainda alcança cerca de 10% da população de 15 anos ou mais. Como podemos observar na Tabela 1, a comparação entre brancos e negros (pretos e pardos) mostra que a taxa de analfabetismo entre os negros é mais do que o dobro do que entre os brancos.

É bastante preocupante também a proporção de analfabetos funcionais na população. Segundo a UNESCO, analfabetos funcionais são “as pessoas com menos de quatro anos de estudo (...). Mesmo que essas pessoas saibam ler e escrever frases simples, elas não possuem as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia-a-dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente”⁵.

A taxa de analfabetos funcionais, como vemos na Tabela 2, é o dobro da taxa de analfabetos apresentada anteriormente, e a diferença entre brancos e negros se mantém.

⁵A partir de consulta à página eletrônica do IBGE: (http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao_no_brasil.html) acessada em 17/12/2009.

TABELA 1: Analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais (Brasil, 2008)

Grupos de cor	Percentual
Total	10%
Branca	6,2%
Preta	13,3%
Parda	13,7%

Fonte: IBGE, PNAD 2008.

TABELA 2: Analfabetismo funcional entre pessoas de 15 anos ou mais (Brasil, 2008)

Grupos de cor	Percentual
Total	21%
Branca	15,8%
Preta	25,5%
Parda	26,3%

Fonte: IBGE, PNAD 2008.

A partir dos dados oficiais, constatamos também a baixa escolaridade da população brasileira como um todo, já que a média do país é de apenas 7,4 anos de estudo. Supondo que não haja repetência, isto equivaleria apenas à conclusão da 7ª série do ensino básico. Observa-se também a partir da Tabela 3 a diferença em termos de anos de estudo entre negros e brancos. Estes últimos possuem em média dois anos de estudo a mais do que os negros.

TABELA 3: Média de anos de estudo entre pessoas com 15 anos ou mais (Brasil, 2008)

Grupos de cor	Percentual
Total	21%
Branca	15,8%
Preta	25,5%
Parda	26,3%

Fonte: IBGE, PNAD 2008

Esta análise da desigualdade racial na educação também pode ser observada se tomarmos o outro extremo, isto é, as pessoas com maior número de anos de estudo. Se observamos um nível de escolaridade maior, das pessoas de mais de 25 anos que possuem curso superior completo, a diferença entre brancos e negros é muito maior. Como observamos na Tabela 4, enquanto entre os brancos a proporção é de 14,3%, enquanto entre os negros a proporção é de apenas 4,%, com uma diferença de quase dez pontos percentuais.

TABELA 4: Proporção de pessoas (25 anos ou mais) com 15 anos de estudo ou mais (Brasil, 2008)

Grupos de cor	Percentual
Total	21%
Branca	15,8%
Preta	25,5%
Parda	26,3%

Fonte: IBGE, PNAD 2008.

A permanência deste padrão de desigualdade educacional entre negros e brancos encontra-se também explicitada no trabalho realizado por Ricardo Henriques (2001:27), onde ele demonstra que “um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens - e a mesma observada entre seus avós. (...) A escolaridade média de ambas as raças cresce ao longo do século, mas o padrão de discriminação racial, expresso pelo diferencial nos anos de escolaridade entre brancos e negros [2,3 anos em média], mantém-se absolutamente estável entre as gerações”.

Desigualdades raciais na educação: razões e estratégias de superação

Um dos debates mais relevantes no campo de estudo das desigualdades é a delimitação de um “momento zero” a partir do qual a desigualdade pode ser medida, em relação ao qual as iniciativas para alteração deste quadro devem incidir. Em outras palavras, quando e onde a desigualdade começa? Trata-se de uma questão central, debatida por diversos autores, referente aos diferentes momentos da trajetória individual, passando pelo acesso à educação básica e ao pré-escolar, origem familiar, inserção no mercado de trabalho, entrada na universidade, entre outros aspectos. Observa-se que é necessário demarcar um momento no qual a desigualdade se acentua e a diferenciação passa a ser visível, com conseqüências concretas na vida dos indivíduos.

Vários estudos demonstram que as desigualdades se reproduzem em função de um conjunto complexo de fatores, tais como: local de moradia, renda familiar, necessidade de conciliar trabalho e estudo, escolaridade dos pais, qualidade da escola, origem familiar, estímulos objetivos e subjetivos ao longo da trajetória escolar, entre outros.

Ao observarmos os dados apresentados no item anterior, sem dúvida salta aos olhos a constância das desigualdades existentes, o que nos leva a formular a pergunta: por que a evolução dos indicadores é lenta e esta desigualdade é persistente? Também cabe perguntar: o que fazer então para reduzir as desigualdades na educação?

Sabe-se que a redução das desigualdades educacionais não será alcançada apenas com a adoção de medidas de um ou outro tipo, mas devem ser buscadas tanto através de melhorias das condições educacionais como um todo como através de programas específicos para grupos mais afetados pela desigualdade.

É necessário adotar e aperfeiçoar políticas e programas educacionais que, através de medidas de caráter universal, contribuem efetivamente para o sucesso escolar do

conjunto dos estudantes. Ao mesmo tempo, o peso das diferenças de origem não é inteiramente anulado pelas políticas universais de melhoria das escolas, o que nos remete à necessidade de pensar em medidas complementares que possam atender às especificidades dos estudantes de diversas origens e situações sociais, intensificando as ações junto àqueles que mais precisam para avançar no seu desempenho. As tarefas são complementares, e a adoção destas medidas certamente fará com que o benefício seja equivalente para todos (Barbosa, 2005).

Nos últimos anos no Brasil iniciou-se a implantação de políticas visando a redução das desigualdades em um setor específico da educação, o acesso ao ensino superior. Vamos apresentar uma reflexão sobre estas medidas de ação afirmativa e, a partir delas, refletir sobre os desafios que persistem para a superação das desigualdades raciais na educação.

A experiência brasileira de políticas de ação afirmativa no acesso ao ensino superior

O debate sobre ação afirmativa no Brasil é bastante recente, datando dos últimos cinco anos (Heringer, 1995). De uma maneira geral, o movimento negro brasileiro tem sido o responsável pela introdução deste tema no debate público do país. Frequentemente o assunto é alvo de muitas críticas e resistências à sua incorporação. As críticas mais comuns destacam que políticas específicas trariam conflito e divisionismo a um país onde as relações raciais seriam harmônicas. As críticas relacionam-se também à inadequação de políticas deste tipo, uma vez que a situação desvantajosa da população negra estaria associada ao seu baixo grau de escolaridade. Portanto, uma melhoria geral das políticas educacionais traria os benefícios esperados à população afro-brasileira.

Entretanto, ao longo dos últimos anos, este quadro passou por grandes transformações. O assunto ganhou importância no debate político no Brasil, especialmente em 2001, devido ao processo preparatório da Conferência

Mundial contra o Racismo (CMR). Além da mobilização do movimento negro, um aspecto importante deste processo foi o posicionamento público de alguns representantes do governo, especialmente do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, vinculado ao Ministério do Planejamento). O IPEA divulgou indicadores que revelaram a dimensão das desigualdades raciais no Brasil (Henriques, 2001). Não se tratava mais de um pequeno grupo de ativistas denunciando a histórica desigualdade de oportunidades entre brancos e negros: o Estado brasileiro adotou um discurso anti-racista, trazendo o tema para o centro da agenda política.

O debate público intensificou-se durante a CMR, quando foi divulgado o relatório oficial do governo brasileiro, incluindo a recomendação da adoção de cotas para estudantes negros nas universidades públicas.

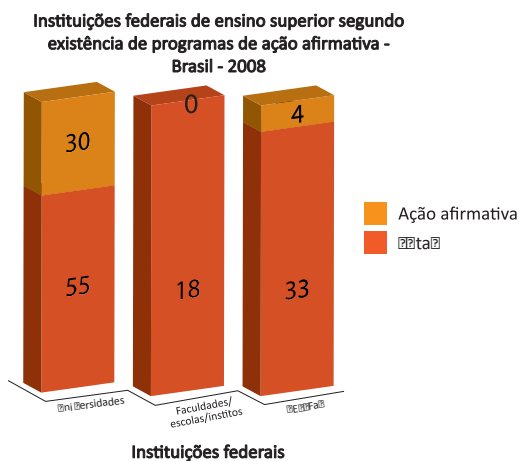
Durante os últimos meses de 2001 e o primeiro semestre de 2002, ainda sob o “calor” dos resultados da conferência de Durban, outros setores do governo federal, alguns governos estaduais e municipais lançaram publicamente programas e ou projetos de lei especificamente destinados a beneficiar os afro-brasileiros⁶.

As primeiras políticas de ação afirmativa no acesso ao ensino superior têm início em 2002, primeiramente em universidades estaduais. O marco inicial deste processo foi a adoção de reserva de vagas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro (UERJ e UENF), e na Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Entre as instituições federais, a primeira universidade a adotar a reserva de vagas foi a UnB (Universidade de Brasília), em 2004.

Ao longo deste período – e até abril de 2009 - um total de 34 instituições públicas federais de ensino superior (incluindo ensino técnico) adotou algum tipo de política de ação afirmativa. O Gráfico 2 demonstra um detalhamento destas informações.

⁶ Para um detalhamento das propostas de políticas de ação afirmativa que têm sido discutidas no Brasil, ver HERINGER (1999; 2001; 2002).

Gráfico 2



Fontes: 1) MEC/INEP/Deed; 2) Bando de dados NIREMA/PUC; 3) Banco de dados Políticas da Cor (LPP/UERJ). Nota: CET/FaT Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia

Podemos destacar que, entre as instituições federais, predominam as ações afirmativas nas universidades (em 30 das 55 existentes). É importante ressaltar aqui que, no universo das instituições estaduais de ensino superior e técnico (incluindo uma instituição do Distrito Federal), sobe para 41 o número de instituições com algum tipo de ação afirmativa. As outras 4 instituições públicas com programas deste tipo são municipais. Temos, portanto, um total de 79 instituições públicas de ensino que adotaram ações afirmativas. A Tabela 5 abaixo resume estas informações.

TABELA 5: Instituições públicas de ensino superior e técnico com programas de ação afirmativa – Brasil - 2008

Instituições públicas	Total	AA
Total	249	79 (32%)
Federais	106	34 (32%)
Estaduais	82	41 (50%)
Municipais	61	4 (7%)

Fontes: 1) MEC/INEP/Deed; 2) Banco de dados 3) Banco de dados Política da Cor (LPP/UERJ).

No que diz respeito especificamente às universidades estaduais, do total de 35 estabelecimentos, 27 possuem algum programa de ação afirmativa, sendo na sua maioria voltados para estudantes oriundos de escolas públicas.

Ao analisarmos com mais detalhe os programas de ação afirmativa já implantados, identificamos os grupos beneficiados pelas políticas de ação afirmativa distribuídos na seguinte ordem:

- 1- Estudantes de escola pública
- 2- Estudantes negros
- 3- Estudantes indígenas
- 4- Portadores de deficiência
- 5- Quilombolas
- 6- Residentes no estado
- 7- Renda familiar per capita máxima/ “carentes”
- 8- Assentamentos de reforma agrária

Em relação aos programas destinados a beneficiar estudantes negros, observamos que, deste total de 79 instituições, 36 adotaram ações afirmativas para este grupo, sendo 33 através do sistema de cotas e 3 através de pontuação adicional. Também observamos que 19 instituições têm vagas reservadas somente para indígenas. Predomina entre as instituições o sistema de auto-declaração da cor/raça.

Ainda dentro da caracterização dos programas, as instituições seguem as seguintes modalidades de reservas de vagas:

- 8 instituições tem ações afirmativas através de pontuação adicional (ou bônus).
- 1 instituição tem reserva de vagas para mulheres negras (UFAL)
- 1 instituição tem reserva de vagas também para pós-graduação (UNEB)
- 6 instituições incluem vagas específicas para quilombolas, além da reserva para estudantes negros em geral

- Em dois estados e em duas instituições municipais, as vagas destinadas a alunos de escola pública são apenas para estudantes residentes naquelas localidades.

Não possuímos um levantamento exaustivo do número de estudantes beneficiados até o momento por estes programas de ação afirmativa. O IPEA estima que 58 mil estudantes negros ingressaram em universidades públicas desde 2001 através de reserva de vagas. Ao mesmo tempo, é importante observar que, entre 2002 e 2009, o número de vagas nas instituições federais de ensino superior e técnico passou de 113 mil para 227 mil.

Embora estes números sejam expressivos, é necessário levar em conta que o ensino público hoje é responsável por apenas 25% dos estudantes frequentando o ensino superior no país. E que, comparando-se tanto com as metas de ingresso de estudantes no ensino superior que constam do PDE (2001), este volume de expansão de vagas ainda é bastante reduzido. Na verdade é de conhecimento geral que a expansão do ensino superior na última década deu-se através do crescimento do número de vagas nas instituições privadas. Analisaremos a seguir a inclusão de estudantes de escola pública, negros e indígenas no setor privado, através do principal programa criado desde de 2004, o PROUNI – Programa Universidade para Todos.

O Plano Nacional de Educação prevê que a população universitária de 18 a 24 anos seja triplicada até 2011. Para que este objetivo seja atingido, o movimento que vivemos hoje no país no sentido da democratização do acesso ao ensino superior tem um papel fundamental. A população universitária em 2001 possuía uma renda familiar média de oito salários mínimos. Se tomamos o público potencial nesta faixa etária apto a ingressar no ensino superior (isto é, que concluíram o ensino médio), veremos que em 2001 apenas 28% possuíam esta renda familiar. Portanto, a expansão do ensino superior caminha justamente no sentido de incluir estudantes de renda familiar

mais baixa, vindos de escola pública e afro-descendentes, garantindo as condições de permanência dos mesmos no ensino superior (NUNES et alli, 2003).

Apresentaremos a seguir (Tabelas 6 e 7) uma comparação entre os estudantes com faixa etária entre 18 e 24 anos, segundo o nível de ensino que freqüentavam em 2000 e em 2008, observando a variação no grau de inclusão de estudantes negros no ensino superior no período. Os dados têm como fonte o Censo 2000 e a PNAD 2008.

TABELA 6: Estudantes de 18-24 anos por nível de ensino segundo a cor ou raça – 2000

Nível de ensino freqüentado	Total	Brancos	Preto e Pardos
Ensino Médio	42,4	39,9	45,4
Ensino Superior	22,6	34,1	8,1
Ensino Fundamental	29,7	19,8	41,2
Outros *	5,3	6,2	4,7

TABELA 7: Estudantes de 18-24 anos por nível de ensino segundo a cor ou raça – 2008

Nível de ensino freqüentado	Total	Brancos	Preto e Pardos
Ensino Médio	39,8	29,7	49,9
Ensino Superior	44,5	60,3	28,7
Ensino Fundamental	12,6	6,4	18,7
Outros *	2,6	3,2	2,0

A partir destes dados, podemos observar em primeiro lugar uma variação positiva no número de jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior, saltando de 22,6% para 44,5% em oito anos. Se observarmos os estudantes brancos, identificamos um crescimento de 34,1% para 60,3%. Para os alunos pretos e pardos, a proporção de estudantes de 18 a 24 anos no ensino superior passou de

8,1% em 2000 para 28,7% em 2008.

Estes números são indicativos de um retrato do acesso à educação entre jovens nesta faixa etária em um dado período e não podem ser analisados isoladamente. Ainda é muito grande a proporção de pretos e pardos na faixa etária de 18 a 24 anos que cursam o Ensino Médio (50%), numa idade em que teoricamente já estariam aptos ao ensino superior.

A inclusão no ensino superior através do PROUNI

Criado em 2004 através da medida provisória nº.213, de 10/09/2004 e institucionalizado posteriormente através da Lei 11.096, de 13/01/2005, o PROUNI – Programa Universidade para Todos converteu-se ao longo dos últimos cinco anos no maior programa voltado para a inclusão de estudantes de escola pública, com o recorte específico para estudantes negros, indígenas, portadores de deficiência e professores de escola pública no ensino superior privado.

O programa foi iniciado com o aproveitamento de cerca de 100 mil vagas ociosas nas universidades privadas que seriam ocupadas por estudantes bolsistas. Este número representava, em 2004, 25% das vagas disponíveis nas universidades privadas, que tinham 37,5% de vagas ociosas naquele momento. A contrapartida do governo foi um plano de renúncia fiscal para as universidades privadas que aderissem ao programa.

Ao propor reservar vagas nas universidades privadas para estudantes de escola pública, negros, índios, e professores com baixa qualificação, o MEC sofreu várias críticas por estar justamente mantendo a segmentação (já existente), através da qual os alunos que estudaram em boas escolas no ensino médio iriam para as universidades públicas, enquanto os demais jovens que demandam por vagas seriam encaminhados para as universidades privadas. E, portanto, reproduzir desta forma a mesma estratificação já vigente no ensino superior.

Embora a proposta fosse polêmica, o governo decidiu criar o PROUNI – *Programa Universidade para Todos*, através da medida provisória n.º.213, de 10/09/2004 e institucionalizado posteriormente através da Lei 11.096, de 13/01/2005. O programa recebeu a adesão progressiva de centenas de instituições de ensino superior privadas em todo o país, ao mesmo tempo em que beneficiou já na sua primeira seleção cerca de 112 mil estudantes.

Nas edições seguintes, o programa continuou beneficiando progressivamente mais estudantes através de bolsas integrais e parciais. Além da bolsa que isenta total ou parcialmente o pagamento da mensalidade, os estudantes que estudam em horário integral também podem concorrer a bolsas de permanência no valor de R\$300,00 (trezentos reais mensais), oferecidas em número variável a cada semestre.

Segundo dados do MEC, o ProUni atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2008, cerca de 430 mil estudantes, sendo 70% desses com bolsas integrais⁷. Entre 2005 e o primeiro semestre de 2009, o PROUNI beneficiou 541.085 estudantes. Em julho de 2009, 384.882 estudantes cursavam a graduação com bolsa integral ou parcial. No que diz respeito aos estudantes negros como beneficiários, entre 2005 e 2008, 197 mil estudantes que se auto-classificaram como negros no processo seletivo entraram no ensino superior através do PROUNI. Entre 2005 e o primeiro semestre de 2009, 247.316 bolsistas se auto-declararam pretos ou pardos (negros).

Embora tenha caráter inclusivo, o programa tem recebido críticas de diferentes setores que atuam no campo da educação superior, seja pelo fato de que tende a fortalecer a presença do setor privado no ensino superior (GOMES, 2008), ou porque, no caso das bolsas equivalentes a 50% do valor da mensalidade, torna-se difícil preencher o número de vagas disponíveis pois as famílias de menor renda não podem arcar com os 50% restantes da mensalidade. Tem-se observado que os estudantes dos estratos sociais menos favo-

⁷Disponível em www.mec.gov.br. Consultado em 15.02.2009.

recidos têm menos condições econômicas de permanecer em um curso superior, ainda que receba as bolsas do Prouni.

“Isso ocorre em especial no caso dos benefícios parciais destinados a cotistas. Pagar 50% da mensalidade para tais setores não resolve o problema do acesso na maioria dos casos. Mesmo com a articulação com o FIES, que permite financiar metade dos 50% a serem pagos – ou seja, o aluno pagaria 25% das mensalidades e depois de concluir o curso teria que devolver ao governo mais $\frac{1}{4}$ do valor total do curso –, os cotistas têm severas dificuldades econômicas para freqüentar as IES. (...) O fator socioeconômico mostra-se, portanto, um grande impeditivo para muitos dos aspirantes a candidatar-se a uma vaga oferecida pelo Prouni” (Catani & Hey, 2007).

Um outro mecanismo de inclusão de estudantes de menor renda no ensino superior tem sido o FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, que substituiu o antigo CREDUC – Crédito Educativo - e passou por reformas que possibilitaram que os estudantes de classe média baixa também pudessem acessar a esse fundo para financiar sua faculdade. De 1999 para cá, o Fundo beneficiou mais de 500 mil estudantes. Houve uma aplicação de recursos da ordem de R\$ 4,6 bilhões entre contratações e renovações semestrais dos financiamentos desde a criação do programa

Antes a Caixa Econômica Federal, como órgão gestor do fundo, cobrava juros de mercado para fomentar a permanência do estudante de classe média na educação superior. No caso dos alunos mais pobres a discriminação era ainda mais séria. Esses alunos não acessavam ao crédito, pois, não conseguiam apresentar um fiador para servir de garantidor da dívida com o banco.

Essa situação começou a mudar somente no ano de 2002 quando a ONG Educafro entrou com representação no Ministério Público Federal arguindo a inconstitucionalidade do FIES, pois, esse, ao exigir fiança, acabava por excluir o estudante pobre do acesso ao fundo. O MP acolheu o pedido e entrou com ação civil pública obtendo êxito e conseguindo proibir, por um bom tempo, que a Caixa exigisse fiador de

estudantes pobres até a decisão final do processo.

Esse fato potencializou uma procura em massa dos estudantes aos recursos do FIES. O que obrigou o governo FHC a começar a mudar o sistema. Essas mudanças foram ampliadas no Governo Lula. Atualmente o FIES possibilita ao bolsista parcial do PROUNI financiar a integralidade dos encargos educacionais assumidos pelos estudantes bolsistas, ou seja, a parcela não coberta pela bolsa, no caso dos bolsistas parciais de 50% do ProUni⁸.

O desafio da permanência

Ao lado de toda a polêmica em torno da ampliação do acesso ao ensino superior, um desafio ainda maior se refere à questão da permanência e sucesso dos estudantes beneficiados pelos programas de reserva de vagas. Este tema sempre se encontra associado às discussões que precedem a adoção das políticas de cotas, porém as medidas concretas visando a efetiva inclusão dos estudantes nem sempre recebem a devida atenção.

Tão ou mais importante que a garantia da reserva de vagas para alunos vindos de escola pública, afrodescendentes ou indígenas é o reconhecimento de que eles precisam de um apoio especial, principalmente financeiro, para que possam ser bem sucedidos em suas carreiras.

Caso não contém com este auxílio, os alunos aprovados através de reserva de vagas enfrentam uma série de traz uma série de dificuldades, mesmo quando cursando universidades públicas e gratuitas. As despesas referentes ao deslocamento, livros, fotocópias, alimentação e em alguns casos moradia raramente podem ser cobertas pelo estudante ou pela família, tornando muitas vezes inviável a continuidade do curso.

Em alguns dos projetos de reserva de vagas aprovados ou em discussão nas universidades brasileiras estão previstas medidas visando o apoio aos alunos beneficiados pelas

⁸Vide www.mec.com.br. Acessado em 25/08/2009.

cotas, tanto em termos de ajuda financeira quanto em relação a programas de formação complementar, e melhoria dos recursos disponíveis para os alunos nas universidades, como bibliotecas, laboratórios de informática etc. Em relação à formação, existe a previsão de oferta de cursos de línguas, de aulas de português e matemática, entre outras medidas.

Acreditamos que neste ponto referente à permanência encontra-se a chave do sucesso dos programas de ampliação do acesso para estudantes afrodescendentes no ensino superior. No cenário atual do debate no Brasil, o pior que pode acontecer em relação ao futuro destas políticas é o esvaziamento das mesmas, seja pela evasão dos alunos beneficiados ou pela insuficiência de condições para que os estudantes tenham um bom desempenho no curso superior. A vigilância da sociedade civil e principalmente das organizações do movimento negro em relação à concretização destas medidas terá um papel fundamental neste processo.

Lacunas e desafios

Ao lado dos aspectos que já foram apontados no item anterior, consideramos importante abordar outras questões que se relacionam diretamente com o debate sobre democratização e “desracialização” do ensino superior no Brasil.

Como argumentam muitos estudiosos, tanto críticos quanto entusiastas das políticas de reserva de vagas, as origens do pequeno número de estudantes afrodescendentes no ensino superior devem-se, em grande medida, ao processo de exclusão que estes estudantes sofrem em estágios anteriores da sua trajetória educacional. Apesar dos dados positivos ao longo da última década, o Brasil não universalizou o acesso ao ensino fundamental, porém continuamos com uma grande defasagem em relação aos concluintes deste nível educacional, que agora possui 9 anos obrigatórios. Situação ainda mais crítica ocorre no ensino médio, onde encontramos cerca de 53,3% dos matriculados com mais de 17 anos, evidenciando uma grande defasagem

entre idade e série (MEC/INEP citado em Nunes et alli, 2003: 6). Desnecessário dizer que este dado guarda perversa correspondência com a cor dos estudantes.

Diante deste quadro, medidas que visem a promoção de igualdade no acesso à educação no âmbito da conclusão do ensino fundamental e médio, através de bolsas, ajuda de custo e/ou atividades e cursos complementares que minimizem as diferenças de origem sócio-cultural são extremamente necessárias e bem-vindas a fim de ampliar as oportunidades para um grupo de jovens que, embora na faixa etária correspondentes ao ensino superior, estariam potencialmente excluídos desta possibilidade.

Neste sentido, programas de formação e apoio a concluintes do ensino médio são muito importantes para construir alternativas concretas em termos de trajetórias individuais de sucesso, tendo como meta inicial o acesso ao ensino superior.

Ainda no campo das medidas necessárias para uma efetiva democratização do ensino superior, é importante reforçar e ampliar atividades e programas já em curso, que têm demonstrado ao longo dos últimos anos resultados extremamente positivos. Destacamos aqui os pré-vestibulares comunitários, principalmente aqueles que têm como público prioritário os afrodescendentes.

Algumas medidas concretas tais como a isenção de taxas para inscrição nos vestibulares para estudantes de escola pública (da mesma forma como já ocorre com o ENEM) e a ampliação e simplificação do processo de concessão de financiamento estudantil terão um impacto significativo na democratização do ensino superior.

É fundamental que sejamos capazes de ampliar o número de estudantes negros, indígenas e pobres capazes de ingressar, cursar e concluir o ensino superior, principalmente nas universidades públicas de melhor qualidade. Por um lado, cursos preparatórios, bolsas de estudo e trabalho, bolsas de iniciação científica, entre outras medidas, são necessárias para que esta ampliação ocorra. Por outro,

é preciso rever e transformar os processos de seleção para o ingresso na universidade, levando em conta o potencial do aluno para acompanhar o curso, medido através de exames padronizados, juntamente com outros critérios que se relacionam à origem social e racial dos candidatos.

O que vai avaliar a qualificação destes alunos para exercer futuramente a profissão que escolheram será o seu aproveitamento durante o curso, em condições idênticas a todos os demais estudantes. E aqui cabe observar que a verdadeira responsabilidade e missão da universidade é justamente tornar, na medida do possível, igualmente aptos alunos diferenciados nas suas condições de entrada na universidade (Soares et alli, 2001). É neste sentido, portanto, que a adoção de uma nota mínima de corte para o conjunto dos candidatos, que não apenas selecione os 10% melhores, mas inclua todos aqueles com aproveitamento superior a 50% ou 60%, por exemplo, será uma medida útil nos futuros processos de seleção à universidade. É claro que se este sistema de avaliação deixa de se resumir a um único exame e torna-se um processo de avaliação continuada ao longo dos três anos do ensino médio, apresenta-se ainda como uma proposta mais eficaz. Também deve ser considerado o sistema de avaliação através do ENEM, que apresenta-se como um teste padrão que pode ser usado de forma classificatória por diferentes instituições de ensino superior.

O princípio mais importante aqui é o reconhecimento de que alguns aspectos que permitem a ampliação de oportunidades não são automaticamente herdados por todos, devido às suas condições socioeconômicas e culturais. Neste sentido, recursos e oportunidades especiais devem ser disponibilizadas pela sociedade a fim de garantir maior igualdades de condições. Tais recursos são, por exemplo, educação de boa qualidade, aprendizado de línguas, treinamento em informática, inserção em determinadas redes sociais, ambiente cultural estimulante e criativo, entre outros. Devemos demandar do Estado, do setor privado e do terceiro setor políticas e mecanismos que permitam melhores condi-

ções de competição a todos os jovens, principalmente negros, indígenas e aqueles que vêm de famílias de menor renda.

É preciso garantir os meios para que, num prazo de tempo mais curto, tenhamos formados no Brasil profissionais negros de nível superior, principalmente em carreiras mais seletivas, como Medicina, Odontologia, Desenho Industrial ou Comunicação Social, em proporções mais próximas à representação deste grupo racial na população brasileira. Estudo do pesquisador do IBGE José Luis Petrucelli, recentemente divulgado, demonstra que, com base nos dados do censo 2000, há 285 mil médicos no país, sendo que 83% destes se auto-identificam como brancos – observe-se que não estamos falando aqui de tipos “médios”, mas de pessoas reais. Com base neste indicador, Petrucelli afirma que o Brasil levaria pelo menos 25 anos para ter um número de médicos negros proporcional à população negra no país. Ainda assim, isto ocorreria numa situação fictícia em que todas as vagas disponíveis em cursos de Medicina fossem destinadas a negros e indígenas (Petrucelli, 2004:28).

Como afirma Moema Poli, “a forma hierarquizada como está estruturada a sociedade brasileira faz com que se perpetuem os mecanismos que levam à ascensão social das camadas discriminadas, via rede de relações, em grande parte informais e pessoais, de ajuda e amizade” (Teixeira, 2003: 244).

Neste sentido, é muito importante que em suas trajetórias individuais, os estudantes afrodescendentes possam contar com uma rede de apoio que os possibilite tanto chegar ao ensino superior quanto construir alternativas futuras em termos de mercado de trabalho. Telles afirma que:

“As cotas são um passo inicial importante para tratar da desigualdade racial em nível universitário, mesmo que, muitas vezes, não sejam um avanço suficiente. Por exemplo, para atingir a meta de levar pretos e pardos à classe média, são necessários programas que mantenham estes estudantes nas escolas. Para tal, é preciso realizar programas de orientação, de assistência à escrita e apoio financeiro e, após a formatura, mecanismos para auxiliar

na busca de empregos adequados à educação obtida, o que ajudaria a superar o nível relativamente fraco de capital social que possuem” (Telles, 2003: 278).

Mais do que um desafio jurídico, a questão das cotas aparece como a situação concreta através da qual a sociedade brasileira se defronta com seu passado escravocrata e com a discussão sobre estratégias duradouras e eficazes de inclusão racial. Espera-se que todos os envolvidos neste debate tenham suficiente maturidade e compromisso ético para fazer avançar a ampliação dos direitos, encontrando caminhos que resultem em uma verdadeira promoção de igualdade de oportunidades. Estamos apenas começando.

Considerações finais: escolhas históricas

Levando em conta esta variedade de iniciativas de inclusão no ensino superior já existentes no país, já é possível falar de um programa de ação afirmativa que tem “cara brasileira”, criando seus próprios caminhos e se aperfeiçoando na medida em que é implantado. E que, acima de tudo, apresenta resultados, reduzindo as desigualdades no acesso ao ensino superior.

É o bastante? Não, está longe de ser. Todos nós sabemos, por teoria ou prática, que a dificuldade dos estudantes negros ingressarem no ensino superior, principalmente nas universidades públicas, é resultado de um acúmulo de desvantagens que estes indivíduos tiveram ao longo de sua trajetória de vida e principalmente educacional. A maioria nasceu em famílias cujos pais tiveram pouca chance de estudar, estudaram em escolas de má qualidade, com professores mal preparados e poucos recursos didáticos e tecnológicos, entre outros fatores. Diariamente vemos nos jornais que este é o principal dilema que o Brasil precisa enfrentar hoje, sob o risco de não conseguir alcançar o desenvolvimento social e econômico esperado que garanta os direitos de todos os brasileiros. Não se trata de uma tarefa de poucos anos ou de um único governo.

Entretanto, advogamos que a reserva de vagas no acesso ao ensino superior é parte desta estratégia de melhoria da educação, e consiste numa maneira concreta de incorporar um número significativo de estudantes que, apesar de todas as dificuldades do caminho, conseguiram concluir o ensino médio e hoje “forçam as portas” das universidades. Estes milhões de estudantes – muitos inclusive já fora da idade prevista inicialmente como de ingresso no ensino superior – não querem nem podem esperar pela total reestruturação do ensino básico no Brasil. Eles querem, podem e devem ter meios para ingressar logo no ensino superior, desde que se mostrem aptos a cursá-lo.

Não se trata, portanto, de “privilégios”, categoria tão cara à elite brasileira e utilizada às vezes de forma tão injusta. Ninguém tem dúvida, independente de ser pobre ou rico, da hierarquia de privilégios existente no Brasil, que trata de rapidamente encaixar os indivíduos no seu lugar social, em função da sua origem familiar, do seu local de moradia, sua renda, da escola que estudou, da sua rede de contatos, do seu lugar no mercado de trabalho. Sabemos que os privilégios operam algumas vezes de forma sutil e disfarçada e, em muitas outras, de maneira bastante explícita. Em se tratando de ingresso na universidade, sabemos que é um privilégio poder se preparar por um ano ou mais para o vestibular, pagando cerca de mil reais mensais num cursinho para no final do ano “competir” com estudantes de uma escola pública que muitas vezes não teve um professor de Física ou Biologia ao longo de todo o ano, dividem um pequeno espaço com outros familiares; convivem com a falta do mínimo para a sobrevivência e que muitas vezes precisam ingressar no mercado de trabalho ainda crianças. Por fim, sabemos que a imensa maioria dos que podem pagar o cursinho são brancos. E que são os negros em sua maioria que freqüentam as escolas públicas em geral sucateadas.

O Brasil continua sendo um país desigual que não poupa aqueles que têm menos recursos e menos poder. Mas o Brasil também é um país que na sua Constituição e na sua

utopia sonha em construir uma nação que inclua a todos como cidadãos com os mesmos direitos, que não faça distinção entre ricos e pobres, homens e mulheres, brancos e negros. Para isso, o que precisamos aprender como nação é que, para que estas distinções não se transformem em fonte de discriminação e desigualdade, é preciso fazer escolhas que promovam grupos historicamente menos favorecidos. As mulheres têm cotas na política. Os mais pobres têm hoje uma complementação da renda por meio de programas sociais. Alguns estudantes negros têm cotas no acesso ao ensino superior. Ainda são poucas as instituições que adotam este sistema, muito ainda precisa ser ampliado e aperfeiçoado. Mas já está fazendo a diferença, basta dar um passeio pelo campus de uma universidade que adotou cotas para ver que as salas de aula refletem mais a “cara” da sociedade brasileira, que em sua maioria é misturada, parda, preta.

Tantas são as mazelas deste país que muitas vezes nos inibem a criatividade e restringem nossa capacidade de sonhar. Neste momento, porém, vislumbramos a possibilidade de contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e menos desigual, a partir da ampliação de oportunidades para a população negra em todos os níveis entre os quais, certamente, a universidade é um espaço importante de mudança.

Esta escolha histórica que hoje o Brasil faz – e que esperamos que o STF futuramente ratifique – tem consequências importantes do ponto de vista da inclusão social e da ampliação de oportunidades. Trata-se de uma escolha que de forma nenhuma nega a nossa identidade nacional ou recusa a utopia da igualdade. Ao contrário: esta escolha permite que se caminhe em direção à utopia. Sem estas medidas, o Brasil continuará simplesmente reproduzindo suas desigualdades e aí sim, caminharemos em direção ao fracasso.

Referências bibliográficas:

BARBOSA, M. Ligia de O., 2005. “A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil”. In Sergei Soares, Kaizô Iwakami Beltrão, Maria Ligia de O. Barbosa e Maria Eugénia Ferrão (orgs.). Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras. Rio de Janeiro/ Brasília: Ipea.

BERNARDINO, Joaze e GALDINO, Daniela (orgs.), 2003. Levando a raça a sério: Ações Afirmativas e universidades. Rio de Janeiro: DP&A .

BOURDIEU, Pierre e WACQUANT, Louis, 2002. Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, nº. 1, 2002, pp.15-34.

BOWEN, William; BOK, Derek – O Curso do Rio: um estudo sobre ação afirmativa no acesso à universidade. Rio de Janeiro: CEAB/UCAM e Editora Garamond, 2004.

BRANDÃO, André Augusto P. e TEIXEIRA, Moema de Poli (orgs.), 2003. Censo Étnico-Racial da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Mato Grosso – Dados preliminares. Niterói: EdUFF.

CARVALHO, Cristina H. A. de, 2006. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. in Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 979-1000, out. 2006; Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

CATANI, Afrânio Mendes & Hey, Ana Paula, 2007. A Educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB, v. 2, nº 3, p. 414-429, set./dez. 2007.

CESAR, Raquel C. Lenz, 2004. Questões jurídicas do sistema de reserva de vagas na universidade brasileira: um estudo comparado entre a UERJ, a UnB e a UNEB. Rio de Janeiro: Políticas da Cor/ LPP/UERJ e SEPPPIR, 2004, Série Ensaios & Pesquisas n.2 (disponível para download em www.politicasdacor.net).

DEGLER, Charles N., 1991. Neither Black nor White. Madison: University of Wisconsin Press.

FERES JUNIOR, J. & ZONINSEIN, Jonas (orgs.). Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas. Brasília: Editora UnB.

FERNANDES, Florestan, 1978. A Integração do Negro na Sociedade de Classes. São Paulo: Ática.

FERREIRA, Renato, 2006. O mapa das ações afirmativas no ensino superior (disponível em www.politicasdacor.net. Consultado em 15.02.2009).

GOMES, Alfredo Macedo. As reformas e políticas da educação superior no Brasil : avanços e recuos. In: Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil; Deise Macedo, João dos Reis Silva Jr. e João Ferreira de Oliveira (orgs). Campinas, SP: Editora Alínea, 2008 (Coleção políticas universitárias).

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A., 1995. Racism and Anti-Racism in Brazil: A Postmodern Perspective. Racism and Anti-Racism in World Perspective (B. Bowser, org.), London: Sage.

_____, 2002. Classes, Raças e Democracia. São Paulo: Editora 34.

_____, 2006. O desempenho dos negros nos vestibulares da USP: 2001-2005. Rio de Janeiro. 15 págs. Artigo apresentado na II Conferência da Rede de Estudos sobre Ação Afirmativa (REAA), IUPERJ.

HASENBALG, Carlos & Silva, Nelson Valle, 1988. Estrutura Social, Mobilidade e Raça. São Paulo: Vértice.

_____, 1990. Raça e Oportunidades Educacionais no Brasil. Estudos Afro-Asiáticos: 18.

_____, Nelson Valle, 1992. Relações raciais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Rio Fundo.

_____, 1999. Educação e Diferenças Raciais na Mobilidade Ocupacional no Brasil. In: Cor e Estratificação Social (HASENBALG, C.; Silva, N. V. e Lima, M., orgs.). Rio de Janeiro: Contracapa.

HENRIQUES, Ricardo, 2001. Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90. Rio de Janeiro: IPEA (Texto para Discussão N° 807).

HERINGER, R.; Sant'anna, W.; Martins, S. and Oliveira, S. de, 1989. Negros no Brasil: dados da realidade. Petrópolis: Vozes/ Ibase.

HERINGER, Rosana, 1995. Introduction to the Analysis of Racism and Anti-Racism in Brazil. In: Racism and Anti-Racism in World Perspective (B. Bowser, org.). London: Sage.

_____, 1999. Addressing Race Inequalities in Brazil: Lessons from the United States. In: Working Paper Series No. 237. Washington, DC: Woodrow Wilson International Center for Scholars, The Latin American Program.

_____, (org.), 1999. A cor da desigualdade: desigualdades raciais no Mercado de trabalho e ação afirmativa no Brasil. Rio de Janeiro: IERÊ/ Núcleo da Cor-LPS-IFCS-UFRJ.

_____, 2001. Mapeamento de Ações e Discursos de Combate às Desigualdades Raciais no Brasil. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, Ano 23, nº 2, pp. 291-334, dezembro.

_____. 2002. The Challenge of practice: Affirmative action and diversity programs in Brazil and the U.S. Washington, DC: Woodrow Wilson International Center for Scholars (forthcoming).

_____. 2006. Políticas de Promoção da igualdade racial no Brasil: um balanço do período 2001-2004. in Feres Junior, J. & Zoninsein, Jonas (orgs.). Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas. Brasília: Editora UnB, pp 79-109.

_____ & Ferreira, Renato, 2009. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. in Paula, Marilene de & Heringer, Rosana. Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na Superação das Desigualdades Raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll/ ActionAid, 2009.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 1987. Estatísticas Históricas do Brasil, volume 3. Rio de Janeiro: IBGE.

_____, 2000. PNAD 1999: Síntese dos Indicadores Sociais (www.ibge.gov.br).

_____, 2009, PNAD 2008: Síntese dos Indicadores Sociais (www.ibge.gov.br).

JACCOUD, Luciana de B. & BEGHIN, Nathalie. Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

MAGGIE, Yvonne, 2001. Os Novos Bacharéis: A Experiência do Pré-Vestibular para Negros e Carentes. Novos Estudos CEBRAP, Nº 59, março 2001, pp.193-202.

MAIO, Marcos Chor, 1999. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. Revista Brasileira de Ciências Sociais, Outubro 1999, Vol. 14, Nº 41, pp.141-158.

MEC/INEP, 2008. O Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC/INEP.

_____, 2009. Censo da educação superior. Disponível em www.inep.gov.br. Consultado em 11.04.2009.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 1998. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional dos Direitos Humanos.

_____ e MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 1996. Décimo relatório periódico relativo à Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial. Brasília: FUNAG/ M. da Justiça.

MOEHLECKE, Sabrina & Catani, Afrânio M., 2006. Políticas de Acesso e Expansão da Educação Superior: concepções e desafios. Brasília: MEC/ INEP.

NUNES, Edson. 2007. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro in RAP – Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro: Edição Especial Comemorativa 103-47, 1967-2007.

_____, MARTIGNONI, Enrico e CARVALHO, Márcia Marques, 2003. Expansão do Ensino Superior: Restrições, Impossibilidades e Desafios Regionais. Rio de Janeiro: DATABRASIL/UCAM/ Observatório Universitário. Documento de Trabalho N°. 25.

PAIVA, A. R. (org.) 2004. Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro: Editora PUC-RJ.

PAIXÃO, Marcelo & Carvano, Luiz M. (Orgs). Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil. 2007-2008. Garamond. Rio de Janeiro, 2008.

PERIA, Michelle, 2004. Ação afirmativa: um estudo sobre a reserva de vagas para negros nas universidades públicas brasileiras. O caso do Estado do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PP-GAS/MN/UFRJ.

PETRUCELLI, José Luis, 2004. Mapa do Ensino Superior Brasileiro. Rio de Janeiro: Políticas da Cor/ LPP/UERJ e SEPPPIR, 2004, Série Ensaios & Pesquisas n.1 (disponível para download em www.politicasdacor.net).

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1998. Construindo a Democracia Racial. Brasília: Presidência da República.

SANTOS, Renato Emerson. 2006. Política de cotas raciais nas universidades brasileiras – o caso da UERJ. In: Feres Junior, J. & Zoninsein,

Jonas (orgs.). Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas. Brasília: Editora UnB.

_____ e LOBATO, Fátima (orgs.), 2003. Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A/ LPP- UERJ. Coleção Políticas da Cor.

SANT'ANNA, Wânia and Paixão, Marcelo, 1997. Desenvolvimento Humano e população afrodescendente no Brasil: uma questão de raça. In: Proposta: 73.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves e SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.), 2003. Educação e ações Afirmativas: Entre a Injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP/MEC.

SKIDMORE, Thomas, 1976. Preto no Branco: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro. São Paulo: Paz e Terra.

SOARES, José Francisco, Ribeiro, Leandro Molhano and Castro, Cláudio de Moura, 2001. Valor agregado de instituições de ensino superior em Minas Gerais para os cursos de Direito, Administração e Engenharia Civil. Dados, 2001, vol.44, no.2.

SOUZA, Jessé (org.), 1997. Multiculturalismo e Racismo: uma comparação Brasil - Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15.

TEIXEIRA, Moema de Poli, 2003. Negros na Universidade: Identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Ed. Pallas.

TELLES, Edward, 2003. Racismo à Brasileira: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

WINANT, Howard, 1994. Racial Conditions: Politics, Theory, Comparisons. Minneapolis: University of Minnesota Press.

*Ações Afirmativas e a Lei 10.639:
Elementos para outra cultura educacional*

Romilson da Silva Sousa

AÇÕES AFIRMATIVAS E A LEI 10.639: ELEMENTOS PARA OUTRA CULTURA EDUCACIONAL

Romilson da Silva Sousa ¹

Resumo

A prática de ensino herdeira do sistema colonial europeu estabeleceu um valor simbólico (estético, social, cultural e intelectual) para um tipo de relação ensino-aprendizagem, fazendo da educação um espaço de reprodução da subordinação. Assim, a Cultura Escolar prossegue reproduzindo relações educacionais que negam e inferiorizam os referenciais civilizatórios dos povos colonizados. Entretanto, vários movimentos resistiram e resistem à opressão simbólica e cultural a que são submetidas às populações indígenas e africanas. O presente artigo visa então compartilhar algumas reflexões sobre o reflexo dessas relações de inferiorização e negação dos referenciais culturais e civilizatórios dos povos colonizados no sistema de ensino. Analisando as relações educacionais e o aproveitamento escolar de estudantes negros, visamos identificar como as ações afirmativas, como um campo de conhecimento pode contribuir para a melhoria da condição dos estudantes negros no sistema de ensino. Optamos por um texto que refletisse aspectos da ambiência escolar, que são as diversas dimensões das relações sócio-étnico-raciais, explícitas e implícitas em sala de aula. Esperamos então contribuir para a necessidade de incorporação de novas práticas e relações de ensino, a partir da implementação das ações afirmativas nas diversas dimensões do sistema de ensino, compreendendo que pensar em Ações Afirmativas, como campo teórico, passa por resignificar as hierarquias e reprodução sócio-cultural na metodologia educacional e na prática pedagógica. Assim, nossa conclusão é que as Ações

¹ Coordenador do Programa de Ações Afirmativas, da Universidade Estadual da Bahia - UEB

Afirmativas se constituem como um campo de conhecimento, e que a lei 10.639, pode representar a introdução de novos olhares para as relações e hierarquias étnico-raciais na educação superior e no universo escolar.

Palavra Chave: Pluralidade Cultural, Ações Afirmativas, Lei 10.639, Descolonização.

Introdução

O presente artigo é o resultado de uma parte da dissertação do mestrado, que teve como objetivo, compreender os aspectos que influenciaram o acesso de estudantes negros ao mestrado. Analisando os memoriais dos candidatos, que na sua totalidade eram educadores, e os documentos do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB pudemos identificar que uma trajetória educacional de experiência positivamente significada e uma ambiência que, apesar dos obstáculos, foi acolhedora para os estudantes pesquisados, foram fundamentais no sucesso escolar e acadêmico dos estudantes. Assim, o texto que trazemos a seguir parte das reflexões e da compreensão das relações no sistema de ensino no que concerne à construção da longevidade escolar.

Compreender a relação do estudante negro com o sistema de ensino passa por compreender o papel da cultura escolar na vida dos estudantes, considerando suas identificações pessoais com o universo escolar (professores, funcionários, colegas, sala de aula, arquitetura escolar, didática, currículos, etc) e compreender a possibilidade de outras formas de pensar o mundo, considerando outras perspectivas civilizatórias, que não apenas as trazidas pela colonização branca europeia, e mais recentemente a norte americana, que desconsidera e desvaloriza o modo de enxergar o mundo, de se relacionar com as pessoas e com a natureza, com a vida e com o outro das populações afrodescendentes.

Implantar a história, a cultura e os valores civilizatórios² africanos e afro-brasileiros como forma de aumentarmos a sua eficácia no sentido daquilo que definirmos como da ordem da necessidade de edificação de uma cultura política afro-descendente, implica um esforço intelectual de

² VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS NA ELABORAÇÃO DE CURRÍCULOS ESCOLARES – ENSINANDO PRESSUSPOSTOS. - Wilson Roberto de Mattos é Doutor em História Social pela PUC-SP, Professor Adjunto de História na Universidade do Estado da Bahia e Coordenador pedagógico do programa e Pró-Reitor de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação da referida Universidade.

retomada da nossa história através, do trabalho de construção da nossa memória social, ao mesmo tempo em que produzimos uma crítica da memória social que a supremacia branca colonial nos legou como herança, e que reproduzimos com pouca clareza acerca das suas formas, conteúdos e efeitos re-interadores de uma hierarquia sócio-racial, calcada na pressuposição da nossa inferioridade cultural e civilizatória. (MATTOS, 2003)

Assim, introduzir as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas e suas histórias no espaço escolar é democratizar este espaço com outros saberes, outras formas de perceber o mundo, outras formas de pensar a realidade construída pelo colonizador. É pensar outra disciplina, outras relações de poder entre professor e aluno, construindo um ambiente escolar diverso e plural, nas suas abordagens e nos olhares para o sucesso e fracasso escolar.

Dessa forma, a avaliação escolar é também o resultado da história das interações do estudante com os professores, de sua história escolar que o acompanha nos comentários de colegas, funcionários e outros professores, com os quais ele já estudou. Logo, os processos psicossociais complexos postos em jogo pela avaliação dependem não somente dos conteúdos que estão sendo avaliados, mas também das relações sociais que envolvem a construção do conceito que a comunidade escolar faz do estudante, o que faz com que uma mesma bagagem de conhecimento, em ambientes, por professores e em condições diferentes, possa produzir resultados diferentes. Então, um estudante será avaliado não apenas pela bagagem intelectual que ele traz, mas também pelos estereótipos construídos em função de sua condição social e racial, pela aparência. Ser avaliado então é um processo que envolve uma série de categorias subjetivas de análise, onde os estudantes negros são mais vulneráveis.

É a avaliação que vai construir a imagem de bom ou mau estudante, caracterizando o fracasso ou sucesso escolar e acadêmico. Não se pode avaliar um “objeto” do qual não se espere nada, a avaliação é uma leitura orientada por

uma grade que expressa um sistema de expectativas sociais e culturais julgadas legítimas, (HADJI, 2001).

As discussões desenvolvidas, sobre as classificações e sistema de classificação não podem esquecer que esses instrumentos de conhecimento, que associam, por referência, sistemas de classificação (taxionomias) e que organizam a percepção e a apreciação, e estruturam a prática de classificação, são produzidos por representações e estereótipos. Esses esquemas de percepção, de apreciação e de ação funcionam como avaliações através das quais as estruturas objetivas cujo eles são produto tendem a se reproduzir nas práticas avaliativas. É na verdade colocar as funções de reprodução de valores sociais e do sistema de classificação, que é profundamente dissimulado, no princípio de todas essas classificações escolares e das classificações sociais que determinam ou legitimam a estratificação educacional e social. (BOURDIEU, 1998).

Estas reflexões permitem-nos compreender que as avaliações das professoras, mesmo quando os estudantes negros demonstram um bom desempenho em notas, em relação aos estudantes brancos, são calcados em conceitos depreciativos em relação à sua capacidade intelectual, quando, por exemplo, considerados como “esforçados”, nas escolhas de adjetivos e elogios que são ditos com extrema timidez e prudência, “para não encher muito a bola”³ e quando sua capacidade é inferiorizada ao lhe serem atribuída adjetivos, que parecem refletir uma cautela. Entretanto, o mesmo comportamento não é percebido quando se trata de estudantes brancos das camadas superiores, a mesma avareza nos elogios, a mesma timidez na atribuição de adjetivos, não é vista ao conceituar estes estudantes (SOUSA, 2007).

Se tão somente considerarmos os traços notórios da presença africana no Brasil dano que se refere à língua, da incorporação dos falares cotidianos à densidade numérica da população afrodescendente no nordeste, da arte à religiosidade, - dada a extensão e significado desta presença -

³ Expressões muitas vezes ouvida pelo pesquisador na sua carreira estudantil, de professores se referindo a outros estudantes e muitas vez ao próprio pesquisador.

pensar em valores civilizatórios afro-brasileiros é quase o mesmo que pensar em brasilidade e nacionalismo. Assim, a forma mais adequada de caracterizar os fundamentos e significados de determinadas práticas que envolvem os descendentes de africanos no Brasil é observar a sociedade brasileira. Então, entendemos valores civilizatórios - a serem trabalhados a partir dos pressupostos da Lei - como uma reunião articulada de proposições éticas, relacionais e existenciais que respondem por uma especificidade no interior da chamada civilização Afro-brasileira, a saber: as concepções diferenciais de morte e ancestralidade; o significado cosmológico da vida humana e da relação com a natureza na cosmovisão africana; a oralidade como forma privilegiada da comunicação e transmissão dos saberes e de sociabilidade, bem como o valor da palavra e o caráter sagrado de todas as dimensões da existência humana. (MATTOS, 2003)

Pluralidade Cultural e Desenvolvimento Escolar

Ao ignorar a pluralidade cultural presente entre os estudantes e privilegiar um currículo voltado para a cultura do colonizador, o sistema de ensino privilegiou a dominação simbólica da cultura hegemônica (língua, história, valores, modo de pensar, a geografia construída pelo colonizador, o pensamento e valores greco-romanos, etc). Entretanto, não é apenas isso, ao fixar os valores da revolução francesa como universais: “liberdade, fraternidade e igualdade” o sistema de acreditou que tratando a todos, por mais diferentes que fossem, como iguais ele sancionou, legitimou e justificou as desigualdades iniciais diante da formação cultural e social, haja vista que esses conceitos foram tomados como referenciais, a partir do olhar francês das relações envolvidas na compreensão do conceito. Em uma sociedade de heranças civilizatórias e culturais diferentes, a igualdade pode ser utilizada como forma de dominação de uma cultura e um modelo de civilização, ao qual nós devemos ser iguais.

Assim, precisamos ter cuidado, pois a atividade peda-

gógica produz e reproduz as condições simbólicas (culturais, lingüísticas, sociais, etc) da comunicação, pela organização metódica de parâmetros curriculares, de matrizes de um currículo que visa assegurar a assimilação e interiorização do código simbólico da cultura dominante. De modo mais geral, fica evidente que o modelo educacional reforça o privilégio para aqueles que desenvolveram uma identificação, um nível de investimento educacional e uma capacidade de incorporação e assimilação da cultura escolar (que culturalmente colonial, branca e euro-norte americana) e desse modo nega a possibilidade de outras identificações com os outros grupos (indígenas e africanos) que compõem a sociedade brasileira e sua formação social e cultural.

Considerando que o ensino das culturas africanas, afro-brasileira e indígenas são fundamentais no ambiente escolar ele deve funcionar não apenas como mais um conteúdo transversal, a escola precisa para cumprir sua função de reduzir as desigualdades sociais que o sistema de ensino ajuda a reproduzir(Bourdieu; 1998), ajudar a produzir não (um) “modo de ser”, (um) sujeito, (uma) identidade, mas deve produzir possibilidades de escolhas, deve produzir possibilidades de diferentes identificações, deve privilegiar não a igualdade mas a diferença, tanto quanto possível aos referenciais dos grupos que compõem nossa sociedade.

Vários são os mecanismos de dominação simbólica na imposição dissimulada da inferiorização e negação das culturas socialmente subordinadas e muitas vezes imperceptíveis aos olhares mais atentos. Dotados de uma formação profissional “adequada a esse universo escolar” os professores tendem apenas a valorizar aspectos da cultura escolar, que não são suficientes na formação de um cidadão, de um sujeito crítico, isto é: leitura, escrita, conhecimento da história formal, conhecimento das ciências, etc, que são extremamente necessários e devem continuar sendo valorizados e ensinados, entretanto não somente. É preciso introduzir outras histórias, que não apenas as contadas pelo colonizador, outras formas de saber, como aquelas adquiridas pelas

experiências dos mais velhos. Assim, a avaliação escolar deve considerar a capacidade de formação de um estudante crítico de sua realidade, e isso será conseguido quando ele puder apreender outras versões da história, puder compreender o processo colonial e civilizatório como mais um, considerando a existência e a importância dos processos, das histórias e das culturas africanas, afro-brasileiras, e indígenas, que são muitas, inclusive, além dos diferentes grupos étnicos que compõem essas reduções inferiorizantes ao nomear, por exemplo, diversos e distintos grupamentos por índios. Os índios não se reconheciam índios, eles se reconheciam pelos seus grupos étnicos (Tupi, Cariri, Mashakali, Tupinambá, etc). Então, poderemos formar sujeitos e críticos, com emancipação, autonomia, e dignidade, respeitando sua ancestralidade e sua história.

Escola Tradicional: lugar de silenciamento e disciplina na experiência de estudantes hoje professoras

A escola, para muitos estudantes negros, como pudemos identificar em nossa pesquisa, é um ambiente onde a alteridade não é contemplada, na escola a fala “não era permitida”, só com autorização, uma relação estabelecida na base da autoridade, do exercício do poder na intimidação e subjugação do estudante, relação própria de estilo de dominação e subordinação. Na escola, um espaço onde a temática racial e os saberes africanos não são contemplados, há um silenciamento destes e de outros conhecimentos. Passamos de uma repressão física da escravidão, para uma repressão de subalternização simbólica, além de uma negação teórica. Conforme o registro nos memoriais dos estudantes pesquisados, “a disciplina no universo escolar era uma coisa que não se podia esquecer”. Espaço de uso inclusive da força física, a escola para alguns, foi um espaço de relações violentas, onde o controle sobre o estudante às vezes se dava com a força física e a ajuda da palmatória, às vezes subjetivamente com o autoritarismo inferiorizan-

te, outras com a intimidação da fala, ou ainda da falta de incentivo e estímulo por parte dos professores.

Como veremos a seguir, os estudantes negros pesquisados relatam em seus memoriais, uma relação com a vida escolar, que perpassa por um conjunto de experiências, que são contraditórias, entre vivências de castração e negação, a vivências prazerosas.

O silenciamento a que fui submetida pela prática dessas professoras levou-me à compreensão de que a máxima “e foram felizes para sempre”, traz, na sua gênese, a dureza do reconhecimento de que o verbo está associado a um conjunto restrito de sujeitos. Duramente percebi que a harmonia das formas, a solidariedade das relações pertencia a um universo imaginário. O mundo estava dividido em possibilidades, acessos, respeito, direito e cidadanias diferentes, muito desiguais... Descobri que as diferenças não se referiam a espaços da subjetividade, da singularidade do ser, referiam-se à desigual forma de constituir direitos e acessos, desigual sonoridade para as vozes constituintes do cenário, onde poucas são audíveis e muitas são silenciadas a partir da amplificação dos ecos daqueles que “assenhorearam-se” da verdade. Nesse ínterim, ao escolher fazer magistério, decidi ser uma professora diferente dessas, pois não queria deixar nos meus alunos as marcas que deixaram nos seus. Queria ser uma professora com os matizes de Aidil, Clarice e Célia Paim. Então me mudei para Feira de Santana, fui morar com parentes, por considerar que lá teria melhores condições para uma formação mais qualificada. (Marta)

Para Marta, a escola mostra uma realidade social que, diferentemente do que ela sonhava, era feito de desigualdades. Fazendo uma reflexão crítica e resignificando depois de adulta sua condição, ela parece ter descoberto a realidade de sua condição racial. Própria de quem reflete sobre sua história, a estudante parece inconformada com as injustiças, e visualiza na escola um espaço, necessário para as transformações da sociedade, pois formas desiguais de tratar direitos constituem desigualdades, bem como, formas iguais de tratar as diferenças também geram desigualdades.

A relação com a autoridade e o poder, presente no exercício do saber professoral parece estar identificada no silenciamento de alguns e na permissão de fala de outros, na disciplina e no discurso dos professores, fruto de uma formação onde a relação de ensino é uma relação de dominação, que se assenhoreavam da verdade. Assim, a escola representa um espaço de relações de poder para uns e de submissão para outros.

Para a estudante, o silenciamento imposto pela escola parece funcionar não como uma disciplina escolar às vezes “necessária” e dentro do modelo educacional vigente “normal” para a sala de aula. Era mais do que isso, o silêncio representa a negação à fala, condição a qual são submetidos os estudantes negros, inclusive com expressões racistas como: “fala mais do que a nega do leite”, onde o estereótipo de falar muito, perversamente silencia o estudante negro, sua inteligência e autoconfiança no processo de desenvolvimento intelectual. Assim, uma grande maioria de estudantes pode ter seu potencial restringido a um papel passivo e subalterno no processo ensino-aprendizagem, construído na ambiência escolar e explicitado na relação professor-aluno. Entretanto, o privilégio da fala, limitado a alguns poucos, que se hegemonomizam, em função de uma ambiência favorável, tem sua autoconfiança e desenvolvimento reforçados com incentivos, inclusive influenciando talvez sua facilidade de articulação de idéias e conseqüentemente seu desempenho no uso da língua portuguesa escrita e falada.

Dificultando com diversas estratégias de negação, invisibilização e silenciamento da presença negra nos espaços de poder, na cultura escolar e nos valores simbólicos, as relações no ambiente escolar parecem atuar sistematicamente e sutilmente na construção da baixa autoconfiança dos estudantes negros, repercutindo determinantemente em seu desempenho escolar, com especial atenção para as dimensões do uso da língua.

Mas o espaço do educador na escola é muito restrito. O excesso de preocupação com os conteúdos programáticos e avaliações oprime e limita sua atuação. Ao educador não sobra tempo para falar da vida, do que acontece na rua, e nem para ouvir o outro. A escola tem sido muito chata, desinteressante. Distante do contexto e da realidade histórica dos sujeitos que a constitui, a escola tem perdido o encantamento. O mal estar docente, a apatia, o cansaço e desinteresse dos alunos refletem o desgaste da instituição escolar. (Maria)

A estudante/professora demonstra uma visão crítica sobre a escola e o papel do educador, que preocupado com aspectos, aparentemente insuficientes para dar conta do processo ensino/aprendizagem, acredita que sua atuação profissional deve ir além de ensinar conteúdos programáticos e avaliar resultados da aprendizagem, deve compreender a realidade de seu aluno e falar e ouvir seu cotidiano. O educador é limitado por uma visão que não contempla a realidade da grande maioria dos estudantes das escolas públicas, que tem na rua outra forma de lidar com o conhecimento, com o corpo, com a corporeidade (Mattos; 2007), com a disciplina e com a vida. Talvez para a estudante/professora, os professores estejam deixando de lado, aspectos do cotidiano dos alunos, perdendo sua riqueza de conteúdos e de elementos significativos da realidade social. Estão limitados a um espaço que “tem sido muito chata” que é o espaço da sala de aula, desconhecendo outros espaços como o “recreio” a “rua”, espaços de socialização e aprendizado, que precisam ser considerados e incorporados ao processo ensino-aprendizagem.

Optar por um modelo de aula convencional e de base européia na sua origem, lógica e funcionamento, não possibilita pensar em outros modelos educacionais (indígenas e africanos) onde as relações com o saber e o aprendizado, o ensino e a ambiência educacional se articulam diferentemente, que estão negados no nosso modelo educacional, mas que parece presente na vida, na ancestralidade e na relação

com o mundo dos estudantes brasileiros, meio índio, meio africano e meio europeu. Assim, o tempo de falar da vida, do cotidiano, da rua, espaço importante nos bairros populares, onde acontecem festas, sociabilidades, aprendizagens, contatos entre vizinhos e a polícia, são também fundamentais para a implementação de uma nova cultura escolar, a partir da Lei 10.639 e sua substituição com a Lei 11.645. Preocupada com essa visão da educação, talvez pela estudante trabalhar com jovens grafiteiros, ela fala também da importância de tempo do educador para a escuta, da observação do outro, de acompanhamento de suas singularidades.

Ao destacar a distância da escola e sua prática pedagógica da comunidade, do seu entorno, do seu contexto social, cultural, a estudante atribui algumas características à escola como chata e desinteressante, desgastada, sem encantamento, que parecem refletir sua visão sobre o sistema de ensino, talvez influenciada pelas suas experiências pessoais e daquelas extraídas dos estudantes grafiteiros. Essas características para Maria são responsáveis pelo cansaço, a apatia e o desinteresse dos alunos, inclusive, também dos professores. Mais uma vez o sistema então, parece selecionar apenas aqueles que se adaptam ao modelo, se integram e assimilam relações e maneiras de pensar, falar e se comportar, “adestrados e docilizados” pelo sistema de ensino.

Escola como Possibilidade Transformadora: a influência positiva dos professores

Diferentemente do que vimos acima, a relação de outros estudantes/professores com os seus professores na escola se mostrou importante, influenciando a escolha e a conduta profissional, além de marcar a relação com o saber e a escola. Professores admirados e lembrados com muito carinho, que foram exemplos, incentivadores da trajetória educacional.

Construída na relação com o outro, em nossas observações de campo, a trajetória de vida para o estudante sempre tem “um professor” que marcou a sua vida no universo

escolar, influenciando positiva ou negativamente e muitas vezes sendo referência na vida acadêmica. A identificação com educadoras flexíveis, acolhedoras das diferenças e que marcaram suas vidas, estava presente em muitos relatos dos estudantes que viraram professores, inclusive explicitando uma relação de admiração e encantamento. Assim, muitas das relações entre professores e estudantes, passam pela sensibilidade de um olhar plural para seus alunos, um olhar que não trate todos como iguais, mas que busca tratar todos de maneira, em suas diferenças, a partir de suas especificidades e carências. Demonstrando um carinho por professoras de sua referência, Cremilda, chama-as de “mestras queridas”, em uma aparente demonstração de respeito e carinho.

...e a presença de mestras queridas que me apresentaram aos nomes da literatura brasileira e portuguesa; algumas que me seduziram com o emaranhado de articulações a descobrir nos exercícios de análise. (Cremilda)

Com um discurso que demonstra uma relação próxima da admiração, mesmo considerando a força da expressão, podemos perceber uma relação bastante afetiva com suas professoras. A relação com as “mestras” envolviam sedução e curiosidades, uma relação de interesse e identificação, o que parece ter influenciado em suas relações com o aprendizado de aspectos da língua portuguesa, assim como em articulações e estímulo por “coisas” a descobrir.

Ao descrever as professoras como amorosas e dedicadas, que tinham uma paixão pela educação, as estudantes/professoras, parecem recordar de maneira positiva, relatando como essas atitudes lhe contagiavam e estimulavam a estudar e valorizar o conhecimento. Assim mais uma vez, a professora assumiu um papel fundamental na vida escolar dos estudantes negros pesquisados, um ambiente acolhedor para a estudante, também parece influenciar sua motivação pelo investimento no estudo. Demonstrando claramente como o entusiasmo e atenção das professoras lhe incentiva-

vam a investir no conhecimento, a estudante atribui à escola e às professoras parte do despertar de seu interesse pela valorização do universo escolar.

Identificadas como professoras ideais, com exemplo para sua vida profissional, para a estudante, suas relações com as professoras foram permeadas de uma série de adjetivos que sugerem confiança, admiração, ideal, amor, respeito, consideração. Tomada como exemplo algumas professoras, foram mais do que educadoras foram referenciais de vida para a estudante, que por vários motivos construiu uma relação diferenciada.

Educação na Contemporaneidade um Momento de Reflexão Teórica e Ação Afirmativa

A contemporaneidade pode ser entendida como o questionamento e a quebra de paradigmas da modernidade que apesar de evidentes parecem não modificar efetivamente a estrutura de dominação, exploração e colonização que sustentaram o desenvolvimento do processo civilizatório presentes ainda hoje nas sociedades colonizadas (LYOTARD, 2003), (SANTOS, 1993), (GIDDENS, 1991) e (BAUMAN, 2001).

Contemporaneidade então compreende um momento de mudanças e reflexões na direção do combate às desigualdades e à subalternidade construída em uma modernidade colonialista, levando à reconstrução das identidades e a humanidade inferiorizada e negada pelo processo civilizatório colonial. Assim, herdeira do patrimônio cultural-colonial que criou estereótipos e representações inferiorizantes, as populações negras e indígenas continuam resistindo e lutando a persistência na tentativa de subordinação de seu pensamento.

Diante disto, a expectativa renunciada para a contemporaneidade é a de valorização da pluralidade dos processos civilizatórios, do diálogo entre as diferenças, do reconhecimento do sujeito (negro e indígena) e da participação social na gestão do sistema de ensino, culminando com um modelo

educacional, formas de organização social e práticas pedagógicas que afirmem a diferença como categoria estratégica no desenvolvimento, na promoção da igualdade e na justiça social.

Assim, as categorias que insurgem na contemporaneidade brasileira e nas experiências dos estudantes e pesquisadores negros prezam pela convivência com a diferença e a pluralidade cultural, a busca pela constituição, fortalecimento, relacionamento e afirmação da identidade negra e ações que interceptem a condição de subalternidade negra e indígena, imposta no sistema colonial.

A valorização e o reconhecimento da legitimidade das várias histórias, reconhecendo a memória e a oralidade como procedimentos teórico-metodológicos válidos cientificamente frente à historiografia oficial, são também importantes nessa reconfiguração do conhecimento na contemporaneidade. O processo educacional deixa de ser um instrumento de reprodução social onde a idéia de escolarização moderna suplanta a concepção de uma educação fora dos limites da escola, para tornar-se um espaço estratégico de Ação Afirmativa e emancipação intelectual, construindo discursos e conhecimentos próprios, e resignificando conceitos como estratégias de estabelecer novas representações e afirmar sua existência como sujeito em sua história. Assim, as Ações Afirmativas se configuram como estratégias descoloniais, pois a lógica do sistema colonial e firmada na desvalorização, inferiorização, negação e invisibilidade do outro: seus saberes, sua humanidade, sua religião, sua cultura, sua forma de ser, sua cosmovisão, seu processo civilizatório, seu discurso, etc. Portanto Ação Afirmativa é afirmar o que foi negado é valorizar o que foi inferiorizado, é reconhecer o outro e seus valores simbólicos.

Para Souza (2005) as representações definidas pelo discurso expõem o desejo de modo que, somente provocando alterações no sistema de representação, será possível alterar a “verdade” e o sistema de poder, pois a “verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reprodu-

zem”. Logo, se o discurso é um meio de instauração de poder, a desautorização e a ruptura com certo tipo de discurso promoverá abalo nas estruturas discursivas e nas malhas do poder. Assim, minar as bases do discurso dominante, mediante a produção de contra discursos que apontem seu caráter unilateral e tendencioso, constitui-se em uma forma de resistência e também de evidenciar um outro lugar de mira.

Para a autora cada grupo social elabora e organiza seus discursos considerando o que seja pertinente e fundamental para o seu corpo de valores e significados, os quais são avalizados e referendados por instituições como igreja, escola e ciência e tornam-se princípios de verdades inquestionáveis. Assim, por meio da autoridade destes discursos, certos grupos exercem o poder simbólico de definir, organizar e controlar acontecimentos, lugares e posições sociais; e de fixar normas para a elaboração de conceitos e teorias. Assim, o grupo hegemônico e seu discurso instauram-se, na atualidade, não pela força do castigo físico, mas pela imposição e exercício de sua autoridade simbólica, pelas suas regras e pela pressão exercida na ameaça de exclusão de determinado campo social. (SOUZA; 2005)

Insurgindo-se contra os discursos hegemônicos, os grupos subalternizados também disputam poder. Acreditam que o discurso “traduz o poder do qual querem se apoderar”, esses grupos investem na construção de contra-discursos que além de esboçarem o desejo de ruptura com a reprodução social, visam criar condições de interferência nas instâncias simbólicas, na literatura, nas ciências exatas e biológicas, na arte, na universidade, no saber, na pesquisa.

Como todo campo social, o científico e mais especificamente a pós-graduação também se constitui em um campo de forças e lutas, voltadas para a conservação ou transformação dos valores simbólicos culturais e conseqüentemente a subalternização ou emancipação intelectual e teórica do pensamento não hegemônico. Assim, é a estrutura das relações objetivas entre os sujeitos e seus saberes historicamente construídos, a abordagem teórica e a problematização do

objeto, aliado a perspectiva epistemológica dos programas de pós-graduação, seus professores e suas linhas e grupos de pesquisas que irão facilitar ou dificultar a produção de novos valores científicos ou a sua reprodução. (SOUSA; 2007)

Neste rumo, espera-se que uma pós-graduação, não deixe de considerar as produções científicas e temas de pesquisadores a margem dos cânones da cientificidade acadêmica euro-norteamericana. Entretanto, ações afirmativas não devem se limitar a uma questão de acesso e um fim em si, mas como uma forma de assumir a responsabilidade de transformar e produzir novos conhecimentos e novas teorias para a educação, para a ciência, para a política e economia, e para a prática social e cultural. Neste âmbito, os problemas de pesquisa de intelectuais, estudantes e pesquisadores negros e dos movimentos negros, são construídos tendo em conta o contexto da sua percepção sobre a realidade, com ênfase nas dimensões históricas, identitárias, culturais, sociais, e de lutas. Então o lugar do pesquisador negro, é um lugar da “subalternidade não passiva”, que produz outras percepções da realidade e produzem outras teorias, é um lugar da militância, dos movimentos sociais, da rua (Hip Hop), do quilombo, da senzala e do terreiro, do bloco afro e das festas de largo. Espaço de resistência, mas também de conhecimentos validos e de sociabilidade.

Acreditamos que os pesquisadores negros tragam uma visão de mundo, uma sistematização e formatação de discurso, refletidos em uma experiência de exclusão, de discriminação e preconceito, uma organização intelectual do conhecimento, uma lógica discursiva, diferentes das categorias de interpretação da realidade, com os olhos do colonizador branco. Precisamos novos conhecimentos e novas soluções para a educação e

Um dos caminhos fundamentais e urgentes a serem intensificados por nós pesquisadoras e pesquisadores, negras e negros, é à busca de indicadores de intelectualidade que perpassam as ações, iniciativas, formas organizativas, que

constituem os núcleos locais das entidades político-culturais que garantem a legitimidade do Movimento Social Organizado e das entidades do Movimento Negro junto às populações, afirmando nossa contribuição intelectual à sociedade brasileira... A intelectualidade negra e a pesquisa científica constituem um dos núcleos essenciais para a construção de uma Nova Sociedade Brasileira... Nessa perspectiva, é necessário que nossas pesquisas sejam deliberadamente orientadas no sentido de buscar novas referências teórico-metodológicas a respeito da intelectualidade existente no interior das populações negras, nos distintos domínios e lugares. É um trabalho político fundamental, buscar caminhos de mudanças teórico-concretas sobre o lugar do povo negro, nas concepções de ciência, método, construção da sociedade e construção social do conhecimento (SIQUEIRA, 2006, p 52).

Como pudemos perceber, refletir sobre a pesquisa e o conhecimento na contemporaneidade implica no esforço de identificar no cenário científico brasileiro, formas de pensar/estar no mundo, concepções, linguagens e pressupostos teóricos, focalizando também o lugar e a posição do intelectual negro, e suas formas não dominante de prática discursiva e problematização no campo das ciências sociais e humanas.

Contrariando entretanto as hierarquias no campo científico, pudemos observar no cenário intelectual mundial a emergência e o aumento de algumas pesquisas, no campo das relações e hierarquias étnico-raciais e geo-históricas, que parecem fazer parte dessas mudanças teórico-metodológica na contemporaneidade. Mudanças que problematizam a modernidade e a formação da subalternidade dos povos colonizados como os trazidos por Luz (1998).

A nossa opção teórico-metodológica pretende explorar a variações do termo contemporaneidade, sua ordem discursiva, sua incompletude, indeterminações, indicando outras elaborações contextuais capazes de transcender o discurso evolucionista da história, além de incorporar elementos que pretendem trazer inquietações urgentes e candentes, no tocante à necessidade impostergável de reavaliarmos, enquanto educadores, os discursos autocráticos da verdade imperia-

lista...No universo narcísico que caracteriza a ordem educacional da contemporaneidade, identificamos no Brasil uma sofisticada pedagogia narcísica, voltada para estabelecer esses vínculos de prolongação colonial. O status de áreas de conhecimento é dado àqueles saberes que legitimam os valores, modos e formas de comunicação do mundo narcísico neocolonial, que visa à formação do corpo e espírito do sujeito produtor e consumidor adaptado para as exigências da sociedade capitalista-industrial e aos valores prometéticos da existência... Muitos “discursos verdades” e/ou sistemas explicativos foram feitos ao longo dos séculos pelas políticas neocoloniais e imperialistas. A nossa formação de educadores lida frequentemente com o racionalismo, positivismo, dicotomias e a idolatria aos valores euroamericanos...Dessa maneira, os ideólogos a serviço da dominação colonial tentam esvaziar as populações tradicionais do direito à sua alteridade própria, de sua capacidade de produzir e expressar civilização e quiçá contemporaneidade. Tentam também transformar seu patrimônio cultural em fragmentos, desarticulando os significantes dos significados...Pretendemos situar nossas reflexões aqui em torno do fenômeno da sujeição voluntária dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, que vêm orientando a dinâmica da educação brasileira confinadas à “contemporaneidade”, totalitária e unívoca.

Assim, dimensões históricas, políticas, raciais, econômicas, étnicas, sociais, culturais, etc, que envolvem a condição das populações indígenas, negras e latinas são articuladas na experiência e na atualização de sua condição subalternizada por alguns pesquisadores.

Com uma perspectiva de mudança epistemológica, alguns estudos apontam o aparecimento em diversas partes do mundo de debates na direção de uma reflexão teórica considerada estudos pós-críticos. Assim, resignificando dimensões teóricas como: Conhecimento, Universidade, epistemologia, Estudos Étnico, Modernidade, Contemporaneidade, Afro descendência, Descolonização, Africanidades, Cultura, Colonialismo, Economia Política, Diáspora, etc, a presença de um novo pensamento parece surgir em algumas universida-

des. Um pensamento que alguns chamam de Epistemologia do Sul, outros de Pensamento descolonial, Estudos Culturais, outros ainda de estudos subalternos e Pós-Colonialismo.

Essas perspectivas e esse novo pensamento, que além de críticas e reflexivas apontam também para uma mudança teórico-metodológica, parecem estar aparecendo na produção científica e no pensamento negro contemporâneo brasileiro. Essas mudanças parecem ser representadas pela produção de pesquisadores negros, demandando e produzindo da e na pós-graduação novas reflexões, pesquisas, categorias de análise e soluções para o campo das Ações Afirmativas. Assim, a condição de subalternidade imposta às populações negras e indígenas parece se apresentar na produção de pesquisadores negros brasileiros, como a versão desse novo pensamento contemporâneo.

Como elemento importante na concepção de uma articulação entre educação e contemporaneidade, a combinação de conhecimentos gerados pela comunidade acadêmica a serviços dos movimentos sociais e da comunidade socialmente fragilizada parece ser a proposta do PPGEduc. Tal dinâmica é fundamental para a geração de alternativas que consigam resolver problemas concretos do cotidiano na busca de melhorias no campo da educação e das desigualdades sociais, mas também melhora processos e promove o desenvolvimento do sistema educacional e humano com sustentabilidade social e cultural.

Neste ponto nos enriquecerá conheceremos e refletir sobre a etimologia da palavra *Tecnologia*, a fim de melhor compreendermos as dimensões do projeto: *tecn(o)* do grego *techno* – de *téchné* ‘arte ou habilidade’, que se documenta em alguns compostos formados no próprio grego (como tecnologia) e em muitos outros introduzidos a partir do século XIX na linguagem erudita; *logia* - *log(o)* derivado do grego ‘palavra, estudo, tratado, conhecimento’⁴. Assim, conhecimento é a base para a criação de novas soluções, novas tecnologias. Então,

⁴ CUNHA, A. G. Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa. Editora Nova Fronteira. São Paulo, 1982.

partimos da compreensão de que a tecnologia é uma construção social, que não é neutra, e que está sempre a serviço de um modelo de desenvolvimento que se busca estabelecer.

Podemos então compreender que a concepção envolta na problematização da relação entre educação e contemporaneidade e no emprego das tecnologias educacionais assemelha-se também às concepções do desenvolvimento local sustentável, articulando suas linhas de pesquisa, que busca atingir a sustentabilidade social, cultural a partir da inter-relação entre os segmentos políticos, econômicos, culturais, étnico-raciais, ambientais e sociais na problematização e na solução de problemas educacionais.

Utilizamos o exemplo acima para destacar que quando criamos uma *solução* para um problema construímos *conhecimento*. Se a solução mostra-se eficaz, para um número significativo de casos semelhantes, então estamos diante de uma *tecnologia*. O conhecimento é produzido como resposta a um problema, como menciona *Gaston Bachelard*⁵, em sua obra *O novo espírito científico*. Uma tecnologia é uma solução elaborada que pode ser aplicada em situações-problema semelhantes. Assim já temos uma primeira pista e referência: *tecnologia* pode ser entendida como um sinônimo para *solução*, solução que pode ser aplicada a um problema ou a um conjunto deles.

Uma tecnologia educacional, em geral também conduz a avanços nos resultados daquilo que se pretende resolver no campo da educação, logo enquanto solução e conhecimento, a tecnologia é articulada também com o conceito de problema, e de objetivo, buscando responder a uma pergunta, uma questão, logo produzindo conhecimento. Esta é uma das razões pelas quais até hoje, ao longo da História, não se conheceu uma tecnologia definitiva, pois que ela se aproxima cada vez mais do ideal identificado em uma determinada época.

Deste modo é freqüente acontecer que o conhecimento científico, produzido como resposta a um dado pro-

⁵ BACHELARD, G. *O novo espírito científico*. Editora Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro. 1968

blema acabe por estimular a criação de aplicações, viabilizadas através de novas tecnologias, isto é, soluções criadas a partir de conhecimentos gerados

Pelo exposto, podemos inferir que uma tecnologia pode ser uma metodologia, dentre outras tantas possíveis, a um dado problema ou conjunto deles. Portanto não existe uma única tecnologia educacional, mas *tecnologias*, isto é *soluções* resultantes do enfrentamento de problemas.

Uma nova base filosófica parece se refletir na dialética da realidade social, histórica e civilizatória e das relações de poder e domínio cultural, na complexidade do jogo da reprodução social, das verdades e saberes, nas experiências pessoais, e no conhecimento científico. Em conseqüência, a tentativa de construção de uma outra racionalidade científica, filosófica e cultural na contemporaneidade brasileira, descentrada da realidade europeia e norte americana tende a instituir uma nova proposição epistemológica, a partir de outros processos de reflexão sobre a realidade, de outras realidades sociais e étnico-raciais e suas contemporaneidades, que surgem de outros lugares, a margem dos espaços hegemônicos⁶. Neste sentido, o atual desafio do pensar as dimensões da educação na contemporaneidade é compreender também essa nova emergência de problematização sobre o processo educacional

Tendo como perspectiva a busca de novos enfoques metodológicos necessários e requeridos para explicar a relação educação X sociedade na contemporaneidade brasileira e baiana, o discurso dos pesquisadores negros parece evocar outros e novos olhares para a compreensão da problemática educacional. Pensar em novas epistemologias é assim procura subverter o campo educacional instituído e seus valores simbólicos, produzindo novas soluções para velhos problemas, assim como desenvolvendo e resignificado antigas soluções para novas realidades e dificuldades.

⁶ Estou me referindo a condição de um programa de pós-graduação em educação, latino, no nordeste brasileiro, na Bahia e em uma universidade estadual

Conclusão

Em nossa análise, identificamos a importância de pensarmos o campo das Ações Afirmativas no campo educacional e mais especificamente a docência, de aspectos teórico-metodológico e da prática reflexiva, crítica e inovadora, buscando fazer dos conhecimentos produzidos na contemporaneidade no campo da educação metodologias educacionais que valorizem e afirmem outras leituras no campo da educação.

Pudemos identificar também em nossas investigações que o campo das ações afirmativas na UNEB, em sua graduação e pós-graduação demonstrou uma preocupação com questões relacionadas ao meio ambiente, à identidade, às questões étnico-raciais, à pluralidade cultural, às questões sociais e mais especificamente ao currículo escolar na implantação da Lei 10.639 no seu curso de formação de professores na rede UNEB-2000, a partir de 2003.

A cultura escolar hegemônica, destituída dos valores plurais característicos da nossa população (afrodescendentes e indígenas) é incapaz de produzir conhecimentos significativos sobre outras realidades, territorialidades e saberes. A introdução da História e cultura africana e afro-brasileira e indígena pode contribuir para um novo olhar para os problemas de fracasso e sucesso escolar, seus métodos e metodologias para o ensino e para a inclusão da diversidade e pluralidade cultural na sala de aula, afetando positivamente o desempenho e o rendimento dos estudantes.

A universalidade do pensamento, isto é, a partir da prática e da experiência do colonizador e seus descendentes, que são particulares, universalizadas para os colonizados e seus descendentes como única verdade histórica e construção da realidade, impede que possamos extrair perspectivas, alternativas e realidades que possibilitem outras dinâmicas de conhecimentos e saberes. Apesar do conhecimento escolar não considerar outras elaborações teórico-metodológicas que tenham uma cosmovisão africana e indígena, sendo os ideais civilizatórios basicamente europeus,

alguns espaços de resistência se insurgem em experiências que contemplam nossa realidade brasileira e baiana.

Em consequência à mediação simbólica da educação herdada institucionalmente e legitimada, o pensamento europeu tornou-se uma forma sutil do discurso de modernidade, da civilização, da ciência, do conhecimento e da verdade. Daí, o sentimento de inautenticidade e a “subordinação ao seu pensamento”, a fascinação ao saber colonial impregnado na versão de nossa história e da imposição do arbítrio cultural.

Referências Bibliográficas

- GILROY, Paul. O Atlântico Negro. Rio de Janeiro, RJ: Editora 34, 2001.
- HALL, Stuart. Identidade Cultural e Diáspora: “cidadania”. Organizado por Antonio
- BOURDIEU, Pierre, O Poder Simbólico, Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil, 2004
- _____, Razões Práticas, Sobre a teoria da ação, Tradução Mariza Correa, Campinas, SP, PAPIRUS, 1996
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude - A Reprodução - Elementos para uma teoria do sistema de ensino, Tradução Reynaldo Bairão, Rio de Janeiro, RJ, Livraria Francisco Alves Editora S/A 1992
- FANON, Frantz. Pele Negra, Máscaras Brancas. Rio de Janeiro, Editora Fator, 1983
- GILROY, Paul. O Atlântico Negro, Rio de Janeiro, Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos afro-asiáticos, 2001
- HASENBALG, Carlos Alfredo - Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil, Rio de Janeiro: GRAAL, 1979
- LUZ, N C (ORG) Pluralidade cultural e educação. Salvador SEC/SECNEB, 2000.
- MATTOS, Wilson Roberto Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Elaboração de Currículos Escolares – Ensinando Pressupostos. Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 19, pp. 247 -252, jan/jun, 2003.
- MIGNOLO, Walter, D. Histórias Locais / Projetos Globais, Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003
- QUEIROZ, Delcele Mascarenhas - Universidade e Desigualdade- Brancos e negros no ensino superior, Brasília, Liber Livro, 2004
- _____. Desigualdades raciais no ensino superior: a cor da UFBA. In: QUEIROZ, Delcele. M. et.al.. Educação racismo e anti-racismo. Programa “A cor da Bahia”-UFBA. Coleção Novos Toques. Salvador, n.4, 2000, p.11-44.

SILVA, Ana Célia - O Estereótipo e o Preconceito em Relação ao Negro no Livro de Comunicação e Expressão de 1 grau, Nível 1, Salvador UFBA, 1988. (Dissertação de mestrado)

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Intelectualidade negra e pesquisa científica. Salvador: EDUFBA. 2006.

SOUSA, R, S – Trajetória Educacional e Ambiência Afirmativa no Acesso de Estudantes Negros superselecionados à pós-graduação. Salvador, Bahia, 2007 (dissertação de mestrado)

SOUZA, Florentina, Silva. Afro-Descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU: Belo Horizonte, AUTENTICA, 2005

*A pesquisa e o ensino de História
da África a partir da Lei 10.639/03*

Amilcar Araujo Pereira

A PESQUISA E O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA A PARTIR DA LEI 10.639/03

Amilcar Araujo Pereira¹

E lá se vão mais de seis anos desde a sanção presidencial à Lei 10.639, realizada no dia 9 de janeiro de 2003. Muitas águas já rolaram depois do marco inicial para o processo de implementação dessa lei que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país. As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e publicadas pelo Ministério da Educação em 2004. Projetos e programas, principalmente para a “capacitação” de professores da Educação Básica, foram criados em âmbito nacional e por governos estaduais e municipais em várias partes do país. Mas uma coisa é consenso para todos os que trabalham no campo de estudos africanos e afro-brasileiros: há muito o que ser feito em termos de pesquisa e ensino para que a Lei 10.639/03 (agora ampliada pela Lei 11.645/08, com a inserção da obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas) seja implementada de fato e possa alterar o aspecto eurocêntrico ainda tão presente no ensino de História nas escolas brasileiras.

É importante lembrar que muita coisa aconteceu antes de 2003 para que essa lei pudesse existir e ser sancionada pelo presidente, então recém-eleito. Foram muitas as tentativas do movimento social negro, organizado politicamente ao longo de quase todo o século XX, para que fosse realizada uma “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” e para que houvesse de fato a “valorização da cultura negra” em nossa sociedade, como eram reivindicados em 1978

¹ Amilcar Araujo Pereira é professor de Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e organizador, com Verena Alberti, do livro *Histórias do movimento negro no Brasil* (Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007).

na “Carta de Princípios” do Movimento Negro Unificado (MNU), uma organização do movimento social negro criada naquele mesmo ano. Ao longo das últimas décadas esse movimento social vem apresentando suas demandas à sociedade e às diferentes instâncias do poder público e, em vários aspectos, vem alcançando algumas importantes vitórias.

Nesse sentido, a criação da Lei 10.639/03 é fruto da movimentação em torno de uma demanda social apresentada historicamente por segmentos da população negra. Essa demanda por igualdade e pela valorização de todos os diferentes grupos que formam nossa sociedade foi apoiada por alguns setores da academia que, desde a década de 1950, vêm produzindo pesquisas que demonstram a permanência de desigualdades raciais e a existência de racismo no Brasil.² É preciso reconhecer os impactos de pensamentos e atitudes racistas e preconceituosas, para que possamos nos posicionar contra essas práticas. Todos nós professores presenciamos cotidianamente casos de manifestação de preconceitos diversos nos espaços educacionais onde atuamos. Daí o resultado da pesquisa realizada pela Fipe (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas) a pedido do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e divulgada recentemente, indicando que 99,3% das pessoas no ambiente escolar demonstram algum tipo de preconceito étnicorracial, socioeconômico, com relação a portadores de necessidades especiais, gênero, geração, orientação sexual ou territorial. Sendo que entre estes, 94,2% têm preconceito étnicorracial.³

Assim, compreendendo que, como diz a sabedoria popular, “é preciso conhecer para respeitar”, acredito que o maior benefício que a implementação da Lei 10.639/03 pode nos trazer é a valorização das diferenças, elemento funda-

² Ver, entre outros: FERNANDES, Florestan. *A integração do negro à sociedade de classes*. São Paulo: Editora Nacional, 1965, e HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

³ Ver <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/06/17/ult105u8241.jhtm>, acesso em 27/08/2009.

mental para combatermos as hierarquizações racial e cultural, alimentadas por “pré-conceitos” e ignorância, e ainda tão presentes em nossas escolas. É preciso muito trabalho para uma reeducação das relações étnicorraciais em nosso país. Não devemos cair em essencialismos. As identidades individuais e coletivas devem ser vistas como construções culturais, por isso históricas e relacionais. Devemos pensar a cultura como processo. Como dizem as historiadoras Hebe Mattos e Martha Abreu, “nesse modelo, as identidades culturais são literalmente construídas no processo histórico. Não existem antes ou além dele. Dependem, em cada caso, das formas históricas em que as fronteiras entre nós e os outros se constroem, se reproduzem ou se modificam.”⁴

Embora seja evidente a necessidade de se produzir inúmeras pesquisas sobre as histórias da África e do negro no Brasil, ainda pouquíssimo estudadas, hoje já podemos encontrar algumas pesquisas acadêmicas e materiais didáticos para nos auxiliarem nessa empreitada. Por outro lado, professoras e professores, mesmo que com muitas dificuldades, têm se organizado e trabalhado com o objetivo de apresentar diferentes histórias que permitam aos estudantes conhecer, respeitar e valorizar a matriz africana e afro-brasileira de nossa sociedade. Um bom exemplo, nesse sentido, foi uma experiência que acompanhei e analisei em minha dissertação de mestrado intitulada *Paulo Silva e as relações raciais no Brasil: uma experiência sobre identidades construídas no espaço escolar*, defendida em 2006 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Trabalhei com o cotidiano da Escola Municipal Prof. Paulo Silva (localizada numa comunidade carente na zona oeste da capital carioca) antes, durante e depois de um evento chamado “Movimentar”. Nele, e para ele, os alunos fizeram trabalhos diversos (esquetes teatrais, músicas, jornais, cartazes, poesias, jograis etc.), todos com o mesmo tema: “Paulo Silva”, o patrono da escola, que todos, não só

⁴ MATTOS, Hebe e ABREU, Martha. “Em torno das ‘Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana’: uma conversa com historiadores”. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008. p.8.

alunos, desconheciam até poucos meses antes do evento.

Paulo Silva (1892-1967) foi um grande maestro, autor de vários livros, professor emérito da Escola de Música da UFRJ e formador de várias gerações de grandes músicos brasileiros, entre eles Tom Jobim (1927-1994) e Paulo Moura (1933-). Mais de seis meses após o “Movimentar” entrevistei alunos, professores e a direção da escola, perguntando sobre que mudanças teriam ocorrido no cotidiano escolar após a realização do evento e o conhecimento da história e da trajetória do Paulo Silva: um homem negro, de origem humilde, descendente de pessoas escravizadas, ex-aluno interno da Escola Quinze (incorporada em 1964 pela Febem) mas que, vencendo inúmeras barreiras, contribuiu muito para a música brasileira e para a construção da nossa cultura. E para a minha surpresa, esse evento, realizado com poucos recursos e a partir de um elemento presente na vida daqueles jovens (o nome da escola onde estudam), conseguiu gerar uma transformação no cotidiano da escola, relatada nas entrevistas dos alunos, professores e da direção da escola. Segundo eles, houve uma grande diminuição dos casos de discriminação racial, que eram comuns, graças ao fato de todos conhecerem a história de um homem negro, que é um importante personagem da história do Brasil, e que dá nome à sua escola. A idéia não era simplesmente apresentar um “herói negro”, mas sim mostrar outros aspectos da História do Brasil a partir da trajetória de um ilustre personagem negro desconhecido por todos na escola que tem seu nome. Uma aluna negra relatou em entrevista que suas notas haviam melhorado após o evento, e que a partir de então resolvera estudar música...

Outro exemplo interessante é um trabalho realizado no Colégio de Aplicação (CAp) da UFRJ em 2009, a Ciranda Literária “Ventos Africanos”, que envolve professores e alunos de várias áreas e é coordenada pela pedagoga que atua junto à biblioteca do colégio. Como parte desse evento, professores e licenciandos de História montaram o projeto Tombuctu: a cidade dos livros, que tem como objetivo apre-

sentar aos alunos da escola essa magnífica cidade do Sudão Ocidental, no atual Mali, que durante os séculos XIII e XIV foi um dos principais centros de produção de conhecimento no mundo. Lá havia uma universidade para onde afluíam sábios de lugares distantes como o Egito e o Magreb. Enquanto nesse momento em Tombuctu os livros chegaram a ser a mercadoria mais valiosa, na mesma época os livros eram queimados em grande parte da Europa medieval. Tombuctu, assim como inúmeros outros elementos da história e das culturas africanas, nos leva a outras possibilidades de se olhar para a África, para além dos estereótipos da miséria, das doenças etc. E esse, a meu ver, é o principal objetivo da Lei 10.639/03: possibilitar a nós brasileiros vermos a África, os africanos, afro-brasileiros e nosso próprio país com outros olhares, conhecendo e respeitando essa matriz fundamental para a formação da nossa sociedade. O estudo das histórias e culturas dos africanos, dos afro-brasileiros, assim como dos povos indígenas, é absolutamente necessário para a construção de um Brasil mais justo e democrático.

O primeiro passo que precisamos dar nesse sentido é: estudar, pesquisar! A presença africana e afro-brasileira é enorme em nosso cotidiano e, infelizmente, pouquíssimo explorada para promover a valorização das diferenças. Precisamos estar atentos e dispostos a enxergar essa presença e trabalhar com ela. São muitas as possibilidades, desde, por exemplo, o trabalho com a nossa língua escrita e falada no Brasil, que segundo Lélia Gonzalez, importante antropóloga e ativista do movimento negro, poderia ser chamada de “pretoguês” – tamanha a influência de várias línguas africanas no nosso português –, até casos como o relatado acima, em que o nome da escola foi o estopim para um grande trabalho que resultou em maior conhecimento, respeito e valorização em relação à participação das populações negras na construção de nossa cultura. Este trabalho na Escola Municipal Prof. Paulo Silva foi possível graças à uma pesquisa (minha monografia em História feita em 2002 na UFRJ e intitulada “A mesma história de sempre... Vida e obra de

Paulo Silva”) levada para a escola e utilizada como material didático pelos professores. Esta pesquisa acabou suscitando outras pesquisas feitas pelos professores e alunos da escola, e que foram fundamentais para a realização do evento “Movimentar” em julho de 2005. O que você pode fazer em sua escola? Olhar atento e mãos à obra!

*Igualdade e Diferença nas Políticas
Educativas: desafios e obstáculos
no processo de implantação das Leis
10.639/03 e 11.645/08*

Daniela Auad

IGUALDADE E DIFERENÇA NAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS: DESAFIOS E OBSTÁCULOS NO
PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DAS LEIS
10.639/03 E 11.645/08

Daniela Auad¹

“(...) é precisamente onde os problemas são mais intratáveis e menos passíveis de resolução que a política mais importa.” (Scott, 2005, p.29)

No que se refere à implementação de Políticas Igualitárias, categorias analíticas podem ser potentes instrumentos para vencer desafios e instâncias formativas, como a Universidade, podem se apresentar como lugares ideais para transcender obstáculos. Nessa perspectiva, debater o processo de formação docente com o objetivo de aperfeiçoar saberes e práticas necessárias à efetivação da lei 10.639, de 2003, e da lei 11.645, de 2008, foi um dos principais méritos do Primeiro Fórum do Ensino Superior.

Ao ser convidada como participante da mesa sobre desafios e obstáculos no processo de implantação das leis, sobre a qual o presente texto dá notícia, acabei por guiar minha fala e o diálogo com os demais participantes de modo tanto a considerar a polissêmica tríade de conceitos igualdade, diferença e desigualdade, quanto a adotar duas categorias nas quais Universidade e Movimentos Sociais se encontram, a saber, as categorias raça e gênero.

Com a adoção dessa abordagem, na qual a combinação de conceitos e categorias potencializa o debate, revelou-se um conjunto de questionamentos acerca da elaboração e da execução de políticas educacionais. São questionamentos que debatem a eficácia dessas políticas como instrumentos de transformação social, com poder para influenciar a educação escolar e os demais processos nas variadas insti-

¹ Professora da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Contato: daniela.auad@unifesp.br.

tuições sociais. De modo mais preciso, os questionamentos a que me refiro e os quais suscito são os seguintes: Como os conceitos de igualdade, diferença e desigualdade são salientados e reconhecidos ou silenciados e desconsiderados nas políticas públicas? Como tal valorização ou desvalorização podem ser expressas tanto nos textos oficiais quanto nos projetos, ações, medidas e programas governamentais? Como determinadas políticas municipais se relacionam com específicas abordagens de igualdade, de diferença e de desigualdade? Como o eventual silêncio sobre desigualdade, igualdade e diferença de gênero e de raça nos textos oficiais e nas ações governamentais pode concorrer para a desconsideração ou a adoção dessas categorias? Como gênero e raça podem figurar nas políticas públicas e como podem *atuar* em projetos, programas e ações nos diferentes equipamentos municipais? É possível haver uma multiplicidade de apropriações, percepções e aplicações acerca de gênero e de raça no que se refere às políticas públicas? Como a consideração ou a desconsideração do debate sobre igualdade, diferença e desigualdade de gênero e de raça podem influenciar as políticas públicas? Como as variações nas definições e nas maneiras de conceber os conceitos de igualdade, diferença e desigualdade podem influenciar na elaboração e na aplicação de políticas públicas? Como são percebidas e atendidas as necessidades práticas e estratégicas de igualdade de gênero e de igualdade racial, no âmbito das políticas públicas municipais? Como a tríade igualdade, diferença e desigualdade é reconhecida e considerada na elaboração e aplicação de políticas municipais de educação? Como são construídas e levadas a termo, na esfera municipal, políticas que considerem grandes parcelas da população que, embora figurem por vezes como maioria numérica, podem ser consideradas minorias sociais?

Ao considerar essas reflexões, o presente texto – como síntese da comunicação realizada no Primeiro Fórum do Ensino Superior – dá notícia das ações que vem sendo empreendidas no âmbito do fazer cotidiano das atividades de Do-

cência, Pesquisa e Extensão na Universidade Federal de São Paulo, a UNIFESP. Há de se ressaltar, com especial destaque, as ações relacionadas e mantidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações de Gênero e Diversidade Sexual, em funcionamento na mesma Universidade, sob minha coordenação e com intensa participação de alunos e alunas de Graduação, Pós-Graduação e professoras das redes públicas dos Municípios de Guarulhos e São Paulo.

Faz-se necessário, para o melhor entendimento da abordagem adotada nas ações que serão relatadas, que se expresse brevemente o entendimento das relações de gênero e de raça adotadas no âmbito do presente texto. No que se refere às relações de gênero, trata-se de categoria apropriada a partir do estudo das obras de Joan Scott (1990) e Christine Delphy (1991 e 2001) e pode ser resumida da seguinte maneira: as relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, através de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos. As características biológicas entre homens e mulheres são interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade. Ou, em outras palavras, o gênero faz com que percebamos o sexo pois as características e diferenças anatômicas são enxergadas e valorizadas do modo como são, e não de outro modo, graças à existência das relações de gênero, socialmente construídas.

Segundo a abordagem assumida, a hierarquização das diferenças produz a desigualdade; os processos de diferenciação social hierarquizada são produtores de exclusões. Nessa perspectiva, o contrário da igualdade não é a diferença, mas a desigualdade. Desta maneira, assim como gênero, raça e etnia são constructos que tornam possível perceber determinadas características em detrimento de outras, incluindo as consideradas biológicas e físicas. O que é percebido como natureza se mostra como mais um dado construído e interpretado pela cultura. Nesse sentido, vale notar que assumir a existência da raça pode remontar a cilada do racismo biológico e raça pode se mostrar por vezes

um conceito cientificamente inoperante. Ainda assim, por outro lado, como aponta Nilma Lino Gomes (2003), há uma enorme relevância social e política do termo para pensar os lugares ocupados por negros e por brancos, assim como para construir a discussão da cultura negra nas ciências sociais e, por conseguinte, nas políticas públicas educacionais e de saúde. Assim, ao adotar as palavras raça e gênero no presente texto assume-se uma conotação política pois são termos que informam como determinadas características físicas interferem e determinam o destino e o lugar social de mulheres, meninos, meninas e homens, no interior da sociedade brasileira.

Universidades, Escolas e Governos Municipais como Lugares para Vencer Desafios

Ao concorrer para a implantação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, algumas ações se destacam, sobretudo no âmbito da relação estabelecida entre a Universidade Federal de São Paulo e algumas unidades escolares, Casas da Mulher e outros equipamentos de variadas Secretarias Municipais de Guarulhos, como a Secretaria de Educação e as Coordenadorias Especiais da Mulher e da Igualdade Racial. Esse conjunto de ações envolve a realização de pesquisas de Iniciação Científica, de Mestrado e de Produtividade em Pesquisa; prevê a formulação e oferta de disciplinas em cursos de graduação e de pós-graduação sobre relações raciais e de gênero nas políticas educacionais; com presença de alunos e pesquisadores representantes da Unifesp, instaura o acompanhamento de projetos das Secretarias do Trabalho e da Educação do Município de Guarulhos.

As pesquisas realizadas têm como objetivo primordial conhecer a atual apropriação da Lei Federal 10639/03 na Rede Municipal Pública de Guarulhos, através de estudos e análises bibliográficas e entrevistas. A partir deste objetivo outras metas são alcançadas, tais como a de realizar análise bibliográfica a respeito de como o racismo na escola tem

sido analisado dentro e fora do Brasil; descobrir como as demandas dos Movimentos Sociais foram atendidas através da Lei 10639/03; e, enfim, com os questionamentos e entrevistas que serão realizados, alcançar um conhecimento aprofundado a respeito da aplicação da referida Lei no que se refere à singularidade da rede municipal de ensino na cidade de Guarulhos.

Uma das contribuições dessas pesquisas é contribuir para que as educadoras e educadores envolvidos possam refletir sobre a aplicação da Lei 10639/03 em seu campo de trabalho e possam contribuir para a construção e manutenção de práticas pedagógicas que levem em conta a discriminação racial e sua certa extinção.

No âmbito do estudo descrito são realizadas entrevistas com professoras e professores de escolas da rede municipal de Guarulhos. As perguntas versam sobre o que é, na opinião docente, desigualdade de raça e de gênero; sobre como a Lei Maria da Penha e as Leis lei 10.639/03 e 11.645/08 concorrem para a construção da igualdade no ambiente escolar e nas demais esferas da sociedade.

Essas pesquisas encontram-se em um contexto mais amplo de outros estudos em desenvolvimento, realizados pelos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações de Gênero e Diversidade Sexual, sob minha coordenação. Tais estudos têm como objetivo central conhecer as políticas públicas do Município de Guarulhos que se apresentam sob a forma de projetos, programas, medidas e ações formuladas, desenvolvidas e implantadas pela Secretarias de Educação e do Trabalho, assim como pelas Coordenadorias da Mulher e da Igualdade Racial.

Como objetivos secundários dessas pesquisas figuram a seleção, caracterização e reflexão de documentos e de práticas governamentais especialmente nas esferas de atuação das citadas Secretarias e Coordenadorias, as quais foram escolhidas tanto em razão da existência de Acordos Institucionais estabelecidos entre o Município e a UNIFESP quanto pela formação de origem e pelas áreas e li-

nhas da equipe coordenadora do Grupo de Estudos.

Vale notar que os objetos estudados e a metodologia de produção de conhecimento acima descritos relaciona-se especialmente com três disciplinas que são ofertadas para os cursos de Graduação da área de Humanas, no Campus de Guarulhos, da UNIFESP. Os alunos e alunas dos cursos de Pedagogia, História, Ciências Sociais, Letras, Filosofia e História da Arte têm ao seu dispor *Perspectivas Sociológicas sobre a Educação (Sociologia da Educação II)*, *Relações étnico-raciais e de gênero na educação e Práticas Pedagógicas Programadas*. Essas são as disciplinas nas quais é possível, por um lado, debater e construir acúmulo sobre os conceitos de igualdade-diferença e desigualdade, a partir da consideração das categorias raça e gênero. Por outro lado, são disciplinas que se apresentam como oportunidades singulares nas quais alunas e alunos se aproximam das escolas municipais e das Casas da Mulher de Guarulhos.

Há de se destacar a disciplina *Relações étnico-raciais e de gênero na educação*, ofertada como eletiva para todos os cursos da Unifesp. Trata-se de disciplina na qual, a partir da consideração das categorias classe, gênero, raça e geração, são debatidos os processos de socialização que ocorrem na educação formal e informal. Na disciplina, há enfática consideração da tríade igualdade-diferença-desigualdade e são analisados os processos de escolarização - com elementos como desempenho escolar, práticas educativas e inserção nas diferentes carreiras profissionais - bem como a socialização promovida pelas demais instituições sociais.

São apresentados conteúdos a partir dos quais se focaliza as relações étnico-raciais e de gênero como aparato teórico com o qual pesquisadores e profissionais das áreas de educação e de saúde refletirão sobre o cotidiano de equipamentos dos sistemas públicos de saúde e de educação, como postos, hospitais, escolas e creches. No interior da disciplina são debatidas estratégias de atuação educacional nesses diversos equipamentos, tanto a partir da consideração das relações de gênero e étnico-raciais tradicionais e em vigên-

cia, quanto a partir dos conceitos de igualdade e diferença, forjados no seio dos valores republicanos e democráticos.

Enfim, as atividades de pesquisa e de docência descritas são também de ações de extensão. Tal caráter extensionista se revela com o intenso contato entre alunos de graduação, pesquisadores e as instituições e grupos que estão fora do ambiente acadêmico, tais como as diversas mulheres atendidas nas Casas da Mulher de Guarulhos e como o Grupo de Trabalho de Igualdade Racial da Secretaria de Educação, o GTPIR. Desta forma, de diferentes maneiras, a experiência relatada no presente texto pode ser considerada como um relevante indicador de vigoroso relacionamento entre a Universidade Federal de São Paulo, as variadas instâncias e Secretarias da Prefeitura de Guarulhos e os variados setores populacionais desta cidade.

A partir do trabalho descrito no presente texto, ao ter Docência, Pesquisa e Extensão na Universidade Federal de São Paulo são consideradas muitas instâncias, múltiplos espaços e distintos sujeitos, representados pelas associações de bairro, entidades e organizações não governamentais, equipamentos municipais e Secretarias de Governo, bem como gestores e gestoras, servidoras e servidores municipais e as variadas populações compostas de negras e brancas, mulheres e meninas, brancos e negros, meninos e homens. Nessa perspectiva, são considerados o contato, o convívio, o debate, a parceria e a colaboração entre a Universidade com tudo quanto for parte do todo que é Guarulhos, até que também a Universidade possa se reconhecer e ser reconhecida como parte desse mesmo todo, de modo a produzir conhecimento socialmente referendado e democraticamente debatido.

Referências Bibliográficas

AUAD, Daniela. Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação. São Paulo, FEUSP, FAPESP, Tese de Doutorado, 2003.

_____. Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola. São Paulo, Editora Contexto, 2006.

_____. Educação para Democracia e Co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. Revista USP, número 56, Universidade de São Paulo, dezembro/janeiro/fevereiro 2002-2003. São Paulo, 2003.

AVELAR, Lúcia. Mulheres na Elite Política Brasileira: canais de acesso ao poder. Fundação Konrad-Adenauer Stiftung. São Paulo, SP, Pesquisas, n.6, 1996.

BANDEIRA, Lourdes. Fortalecimento da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres: avançar na transversalidade da perspectiva de Gênero nas Políticas Públicas. CEPAL, SPM, Brasília, 2005.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita.. Democracia de iguais, mas diferentes. In: BORBA, Angela; FARIA, Nalu; GODINHO, Tatu. Mulher e Política: gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília. PARECER CNE/CP N.º: 003/2004 DE, Conselho Nacional de Educação, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, MEC/Secad, 2005.

CASTRO, Mary Garcia. Alquimia de categorias sociais na produção dos sujeitos políticos. *Revista Estudos Feministas*, v.10, p. 57-74, 1992.

DELPHY, Christine. Penser le genre. In: HURTIG, Marie-Claude; KAIL, Michèle; ROUCH, Hélène. *Sexe et genre, de la hiérarchie entre les sexes*, CNRS, Paris, 1991.

_____. *L'Ennemi principal: penser le genre*, t. 2, Paris, Syllepse, 2001.

GOMES, Nilma Lino. *Cultura negra e educação*. Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Educação, 2003.

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. São Paulo, *Revista de Antropologia*, vol.47, n.1, 2004.

HENRIQUES, Ricardo. Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: UNESCO, 2002.

SCOTT, Joan. O Enigma da Igualdade. Florianópolis, *Revista de Estudos Feministas*, 2005.

*Uma Nova Abordagem da Questão
Indígena*

Benedito Preziosi

UMA NOVA ABORDAGEM DA TEMÁTICA INDÍGENA

Benedito Prezia¹

O preconceito contra os povos indígenas e o desconhecimento de sua história e cultura eram e ainda são muito presentes no ensino no Brasil. Foi o que constatei, numa pesquisa feita com algumas escolas públicas e privadas, em 2003, onde o indígena aparecia como atrasado e selvagem (“assassino”), ou travestido de Pokemon². Fiz também uma comparação com uma pesquisa realizada 20 anos atrás, por Maria Vitória Granero, da ECA/USP³, mostrando que pouca coisa mudara na visão da grande maioria dos alunos. Felizmente, uma outra situação encontrei numa escola particular, que havia introduzido a questão indígena na 3ª série do ensino fundamental, colocando-a como tema que perpassava as várias disciplinas durante dois meses, fugindo do famoso *Dia do Índio*.

Em boa hora o governo federal, através da Lei 11.435/2008 está exigindo que as escolas coloquem nos seus currículos a História e as Culturas Indígenas.

Essa era uma reivindicação dos povos indígenas e de muitos setores de nossa sociedade que lhes eram solidários.⁴

Essa era uma reivindicação dos povos indígenas e de muitos setores de nossa sociedade que lhes eram solidários.

O grande desafio agora é formar professores para que estejam à altura deste desafio, colocando em prática essa lei, para que não seja mais uma daquelas “leis que não pegam”...

Por isso a grande tarefa, hoje, é realizar uma revisão

¹ Doutor em Antropologia pela PUC de São Paulo, coordenador do Programa Pindorama para indígenas na PUC-SP, e autor de vários paradidáticos, entre os quais *Terra à vista, descobrimento ou invasão* (26ª ed. Moderna), *Indígenas em São Paulo, ontem e hoje* (2ª ed., Paulinas) e co-autor dos livros *Esta terra tinha dono* (6ª ed. FTD), *Brasil indígena, 500 anos de resistência* (FTD) e *Povos indígenas, terra é vida* (6ª ed. Atual)

² PREZIA, B. O retrato ainda caótico do indígena no Brasil, *Porantim*, n. 259, out. 2003, p.10.

³ O retrato caótico do índio no Brasil, *Porantim*, n. 54, agosto de 1983.

⁴ Foi o que mostrou um abaixo-assinado, realizado pelos estudantes indígenas do Programa Pindorama, da PUC-SP, pedindo que essas disciplinas fossem incluídas no currículo escolar, coletando cerca de 5 mil assinaturas, e encaminhado ao sr. Ministro da Educação, em setembro de 2006. Felizmente, foram atendidos um ano e meio depois.

histórica e trazer à tona uma discussão que poderá ajudar a sociedade brasileira a ter um outro enfoque da conquista lusitana e rever conceitos estereotipados e preconceituosos.

A questão indígena na escola entra tanto pelo lado histórico, como pelo lado antropológico, e esperamos também, pelo literário. Irei aqui apresentar alguns desafios.

Ao se abordar essa nova postura sobre a questão indígena na sala de aula, irão ser enfrentados alguns desafios:

1. Abandonar o eurocentrismo da historiografia oficial

É preciso mudar o foco de nossa História e das referências culturais. Durante muito tempo os livros didáticos começavam pela Europa, com a formação do reino português, e fazendo a história do Brasil começar em 1500, com a passagem de Cabral pelo sul da Bahia. Na realidade aquilo foi o início de um grande massacre, bem diferente do relato romântico de Pero Vaz de Caminha, que muitos chamam de “certidão de nascimento” do Brasil.

Ao longo desses 500 anos, mais de 1.200 povos foram extintos, e a população indígena, estimada em 5 milhões, foi reduzida a 700 mil pessoas⁵.

Esta visão romântica de “descobrimento” é um insulto a esses povos, que aqui viviam em nossa terra há milênios. A presença dos ameríndios, segundo achados arqueológicos do Piauí, remonta a mais de 50 mil anos.

Felizmente agora há um esforço em apresentar essa história antiga, mas nem sempre vinculada com as populações presentes. Pouco se fala das diversas levas migratórias indígenas, que foram dar as diversas famílias lingüísticas e as várias tradições culturais.

Pouco destaque se dá também ao início da fase ceramista na região amazônica, sendo que a cerâmica mais antiga do continente foi localizada em Monte Alegre, perto de Santarém, no Pará, com cerca de 11 mil anos, desban-

⁵ Total exato seria 734.127. Este número resultou da auto-declaração das pessoas, ao serem perguntadas no quesito cor (Ver IBGE, Tendências demográficas, 2005, p. 24).

cando os achados de Valdivia, no Equador, que apresentavam apenas 3.800 anos⁶.

Precisamos saber mais da grande tradição tupi, cujos povos ocuparam quase a metade do atual território brasileiro, a ponto de o arqueólogo André Prous chamar a cultura tupi de cultura *pan-brasileira*⁷. Felizmente já começa haver livros para-didáticos que abordam esta fase inicial⁸.

Mas falta muito sobre os povos de língua jê e cariri, que marcaram tanto o Nordeste e o Centro-Oeste. Nos meus livros *Esta terra tinha dono* (FTD)⁹ e *Brasil indígena, 500 anos de resistência* (FTD)¹⁰ apresento alguns elementos básicos dessas culturas.

2. Enfocar a história a partir da ótica dos povos indígenas

Isto é muito importante ter o “olhar indígena”, pois esta escolha irá definir o lado social, a partir do qual se irá posicionar, pois é muito diferente ter a ótica do “vencedor”, como faz a historiografia oficial, e ter a “ótica dos vencidos”.

Ver os fatos a partir dos que ganharam a guerra da conquista, condiciona as abordagens históricas, exaltando a classe dominante e relegando para o segundo plano, quando não omitindo, as classes excluídas, como os indígenas e os afro-descendentes.

Nesta perspectiva resolvi descrever o chamado “descobrimento do Brasil”, a partir da carta de Pero Vaz de Caminha, buscando a perspectiva indígena. Ao mudar de lado, deixei a visão portuguesa e busquei o olhar indígena. Assim escrevi um texto tentando mostrar como os Tupinikim¹¹, do Sul da Bahia, teriam recebido os portugueses

⁶ Ver PREZIA, Benedito & HOORENAERT, Eduardo, *Brasil indígena, 500 anos de resistência*, 2000, p. 33. Ver também artigo de Ana Roosevelt, na revista *Science*, USA, nov. 1991.

⁷ *Arqueologia brasileira*, 1992, p. 374.

⁸ Ver GUARINELLO, Norberto Luiz. *Os primeiros habitantes do Brasil*, 15ª ed. São Paulo: Atual, 1994.; ou minha obra, *Brasil indígena, 500 anos de resistência*, p. 31-36; 44-51.

⁹ Cap. 6, p. 37-43.

¹⁰ Cap. 8, p. 61-68; cap. 18, p. 149-157.

¹¹ Adoto aqui a recomendação da Associação Brasileira de Antropologia-ABA, que propõe que os nomes indígenas sejam grafados com maiúscula e sem flexão, substituindo-se o /c/ por /k/.

num momento de muito espanto e reverência, pois acreditavam estarem recebendo pessoas enviadas por Maíra, o grande herói civilizador Tupi. É o livro *Terra à vista, descobrimento ou invasão*, que teve duas edições e 26 reimpressões (Moderna, 26ª ed., 2009, 80 p.).

O mesmo ocorre com a história da resistência indígena, onde um mesmo personagem, Piquerobi, irmão de Tibiriçá, ou seu filho Jaguanharon, que comandaram um ataque que quase destruiu a vila de São Paulo, em 1562, podem ser vistos como *bandidos*, ou como *heróis*.

Na história paulista aparecem os chamados bandeirantes, que se tornaram heróis regionais, com dimensão nacional, sendo chamados para reprimir levantes indígenas e de negros rebelados, como os do quilombo de Palmares. Exaltados no início do século 20 e, sobretudo, por ocasião do IV Centenário de São Paulo (1954), na ótica dos indígenas foram os grandes destruidores dos povos nativos, traficantes de escravos e repressores de alguns movimentos de resistência. Alargaram nossas fronteiras, mas a que preço!...

Pouco conhecidos são os líderes indígenas, como Canindé e Janduí, do povo Tarariú, no Rio Grande do Norte, que desencadearam a guerra do Açu, preconceituosamente chamada de *guerra dos barbaros*, no final do século 17. Ou mesmo Ajuricaba, do povo Manao, no Amazonas, que se articulou com os Mayapena, numa luta contra a dominação portuguesa no médio Amazonas, no início do século 18. Ou Sepé Tiaraju, Guarani da Missão de São Miguel, no Rio Grande do Sul, que comandou a *guerra guaranítica*, contra os exércitos portugueses e espanhóis, quando suas vilas foram negociadas pelos reis ibéricos, em meados do século 18.

Uma lista de heróis e personagens indígenas foi elaborada pelo Cimi, no livro *Outros 500, construindo uma nova história* (2001, p. 203-219), o que dá uma idéia desses inúmeros heróis que história oficial ignorou¹².

¹² Ver também o livro que escrevi, Marçal Guarani, a voz que não pode ser esquecida (Expressão Popular, 2ª ed. 2009). A partir de 2007 o jornal Porantim tem publicado, na última página, episódios da resistência indígena.

Um desafio importante é sair também da armadilha do *Dia do Índio*, 19 de abril, que nada mais é do que aprisionar o indígena numa única data, atualmente disputada por outras efemérides, como do *Dia do Exército*. Por isso procurei elaborar um calendário ao longo do ano, com alguns fatos importantes, mostrando que “todo dia é dia de índio”¹³.

3. Conhecer as várias culturas indígenas

O terceiro desafio é conhecer esses vários povos que ocuparam e ocupam parte de nosso território (12% do território nacional).

O brasileiro tem uma crassa ignorância sobre os povos que aqui viveram, repetindo chavões e conceitos equivocados, frutos de uma tradição colonial que desprezava os povos nativos. Frequentemente ouve-se dizer que “o índio dorme em rede”, “adora o sol e a lua”, que “a língua indígena é o tupi-guarani”, ou que “casa indígena é *oca*”, “aldeia chama-se *taba*” e “criança é *curumim*”.

Não se pode esquecer que no Brasil ainda há cerca de 190 línguas e dialetos, e as línguas da família *tupi-guarani*, de onde provém esses vocábulos, respondem apenas por uma terça parte. Costumes, como o uso da rede, é de povos de região de floresta, enquanto que os que vivem no cerrado ou que tiveram influência andina, dormem em esteiras ou em jiraus, que é a cama de vara.

As entidades espirituais são inúmeras, de acordo com cada povo. Na tradição tupi o sol e a lua são irmãos, que vivem em constante disputa. Alguns povos Guaranis vêm o sol, *Kuaray*, como manifestação de Deus, mas chamam a grande entidade com o nome de *Nhanderu*, nosso pai.

É importante conhecer pelo menos as grandes áreas culturais ou os conjuntos dos povos, identificados pelos troncos e famílias lingüísticas, como a *tupi*, *macro-jê*, *yano-mami* e outros, e não misturar povos e culturas tão diferentes, como um Pankararu, de Pernambuco, com um Xavante,

¹³ Ver Prezia, B. Indígenas de São Paulo, ontem e hoje (Paulinas, 2ª ed., 2003, p. 27 a 29).

do Mato Grosso, ou com um Yanomami, de Roraima.

O indígena, construído de forma romântica, tanto pelos literatos do século 19, como pela mídia atual, traz graves problemas, pois é muito diferente do “indígena real”. Para muitos, o suposto “índio verdadeiro” é o *amazônico*, do século 19, que vive na mata, de caça e pesca, longe de nosso mundo. É uma visão do “paraíso perdido”.

Quando aparece o indígena do Nordeste, miscigenado, vivendo na cidade, muitas crianças, que tem esse olhar estereotipado, lhe diz com muita espontaneidade: “Você não é índio de verdade”.

Não é raro ver pessoas que acham que o indígena bom é o que conserva hábitos de 500 anos atrás, como se a cultura fosse estática. Como bem disse sr. Bino, liderança Pankararu de São Paulo, “não queremos ser museu”.

“Se perdemos a língua materna, se somos mais escuros ou com cabelo enrolado”, como disse Nailton Pataxó Hã-hã-hã, “na verdade são cicatrizes de 500 anos de violência”.

4. Ver esses povos no contexto atual

Outro desafio é deixar de falar desses povos como algo do passado: um indígena vivia na mata, que se alimenta da caça e pesca... Mas estes povos estão hoje num outro contexto, mesmo os vivem no Xingu, pois nestes últimos 20 anos muita coisa mudou, como revelou uma recente série da TV Cultura¹⁴.

Precisamos conhecer esses povos no atual contexto, e como no caso de São Paulo, onde vivem numa realidade urbana. Esta é a situação de 10 mil indígenas que aqui vivem, dos quais 1.500 são Pankararu, morando em favelas, em conjuntos habitacionais ou mesmo em moradias do nosso padrão. Muitos deles estão na faculdade, como é o caso dos indígenas do Programa Pindorama da PUC-SP, sendo que 110 passaram pela universidade, 30 já se formaram e 43 continuam cursando.

¹⁴ Ver a série feita por Washington Novaes, *Xingu, 20 anos depois*.

A grande maioria dos que vivem em nossa região são originários do Nordeste e estão aqui por vários motivos, sendo que o principal deles é o mesmo dos demais nordestinos que vem para cá.

Recentemente algumas prefeituras tem dado espaço a essas comunidades, realizando feiras de artesanato, debates com professores e tentando resgatar a história indígena da região¹⁵.

5 Conhecer a literatura e os autores indígenas

Outro desafio é transmitir a cultura desses povos, de uma forma agradável e bonita, pois durante muito tempo os indígenas foram vistos como selvagens, antropófagos, sem história e sem cultura.

Apesar da *Semana de Arte Moderna* de São Paulo, no seu “Manifesto Antropofágico”, colocar “*Tupy or not Tupy, that is the question!*”, a realidade não mudou muito. Se Mário de Andrade fez sucesso com seu Macunaíma, poucos imaginam que este “herói sem nenhum caráter” visto pelo escritor, não é o real Makunáima, o grande demiurgo do povo Makuxi, de Roraima. Foi este mesmo povo que recentemente lutou pela demarcação da Terra Indígena Raposa-Serra do Sol.

Precisamos trabalhar seus mitos, que não devem ser vistos como lendas, “histórias da Carochinha”, mas como “histórias sagradas”, acervo de religião e sabedoria milenares.

Neste sentido fiz dois cadernos de atividades para as séries elementares, onde busco trabalhar a diversidade dos povos e suas histórias, *Conhecendo o mundo indígena* (Paulinas, 2ª ed., 2007) e *Os indígenas e suas aldeias* (Paulinas, 2003). Nesta linha estão igualmente os livros de minha autoria *Indígenas em São Paulo, ontem e hoje* (Paulinas, 2ª ed. 2003), e a primeira parte dos livros *Esta terra tinha dono* (FTD, 6ª ed. 2000), *Brasil indígena, 500 anos de resistência*

¹⁵ Ver meu livro *Maromomi, os primeiros habitantes de Guarulhos*. Guarulhos: Secretaria de Cultura, 2004; OLIVEIRA, Elton Soares de. & OUTROS, *Guarulhos, espaço de muitos povos*. 2ª ed., São Paulo: Noovha América, 2008.

(FTD, 2000), *Indígenas do Leste do Brasil, destruição e resistência* (Paulinas, 2004).

Nessa linha podem-se ver também os livros de Leonardo Boff, *O casamento entre o céu e a terra, contos dos povos indígenas do Brasil* (Salamandra, 2001); de Waldemar de Andrade e Silva, *Lendas e mitos dos índios brasileiros* (FTD, 2ª ed., 1999); de Alberto Costa e Silva, *Lendas do índio brasileiro* (Ediouro, 2002); Orlando e Cláudio Villas Boas, *Xinfu, os índios, seus mitos* (Kuarup, 6ª ed., 1985).

É preciso resgatar também a sabedoria desses povos, que geralmente se exprime em forma poética. É importante levar estes textos para o ensino da língua portuguesa e literatura, pois alguns são de grande beleza poética, como este de Lourenço Rondon, do povo Bororo, relatando o massacre desses 500 anos:

“O homem branco, aquele que se diz civilizado, pisou duro não só na terra, mas na alma de meu povo, e os rios cresceram e o mar se tornou mais salgado porque as lágrimas da minha gente foram muitas”¹⁶.

Por isso, juntamente com um estudante Guarani, Emerson de Oliveira Souza, estou organizando uma coletânea, intitulada *As belas palavras indígenas*, que esperamos ser aceitos pela editora Saraiva. É uma tentativa de reunir numa mesma obra textos conhecidos ou inéditos (a partir do século 16) e de vários países do continente, mostrando a beleza dessa literatura.

Uma realidade nova é o surgimento de escritores indígenas, que tem entrado no mercado editorial com bastante sucesso. Foi o que mostrou a 1ª. Feira de Escritores Indígenas do Mato Grosso-FEIMAT, realizada em outubro passado.

Algumas editoras tem lançado coleções específicas desses autores, como é o caso da Ed. Peirópolis, com a *Coleção Memórias Ancestrais*, dirigido por Daniel Munduruku. Podem ser citados alguns títulos, como o de Daniel Munduruku. *As*

¹⁶ A voz dos que não tinham voz. In: Revista de Cultura Vozes, n. 3, ano 70, 1976, p. 195.

serpentes que roubaram a noite e outros mitos; de Olivio Jekupé (Guarani). *Verá, o contador de histórias*; *Renê Kithaulu* (Nambikuara). *Irakisu, o menino criador* e outros.

Alguns, como Daniel Munduruku, têm se destacado com um bom escritor indígena, tendo lançado outras obras em várias editoras¹⁷.

Merece especial referência a obra elaborada por um grupo de professores Tikuna, do Amazonas, *O livro das árvores* (5ª ed. Global, 2006), que recebeu o Prêmio Fundação Nacional do livro infantil, em 1997.

Conclusão

Como reflexão final, queria apenas transcrever o apelo de Pedro Casaldáliga, bispo de São Félix do Araguaia, que se apresenta como “tataraneto arrependido de conquistadores”: *Enquanto o Brasil real não assumir com a devida lucidez e honestidade sua trajetória indígena e indigenista – que foi secularmente anti-indígena na política oficial – este país pluricultural, pluriétnico, plurinacional não estará em paz com sua consciência, ignorará sua identidade e carregará a maldição de ser oficialmente etnocida, genocida, suicida.*

¹⁷ O diário de Kaxi: um curumim descobre o Brasil (Salesiana, 2002); Histórias de índio (Companhia das Letrinhas, 1998); O banquete dos deuses. Conversando sobre a origem da cultura brasileira (Angra, 2000).

II Parte

MULHER NEGRA: FORÇA E RESISTÊNCIA.
A TRAJETÓRIA DE VIDA DE MULHERES NEGRAS PARA CONQUISTAR A INSERÇÃO NO ENSINO SUPERIOR¹

Anderson de Azevedo Barbosa / Assistente Social
Anderson_abarbosa@yahoo.com.br

A história da população negra, no Brasil, é marcada pela desigualdade social e racial. A mulher negra encontra-se em situação de maior preterimento (etnia, gênero, classes sociais) Para superar as barreiras elas estão buscando a reversão deste quadro junto ao Movimento Social Negro e Feminista mediante o investimento da formação educacional superior. (AMNB, 2006; CARNEIRO, 2003; SILVA; 1999; HERINGER, 2006; DIEESE, 2005; OIT, 2005).

No ano de 2008, realizou-se uma pesquisa cujo objetivo era analisar a trajetória educacional de mulheres negras que por meio da instituição EDUCAFRO (Educação e Cidadania para Afrodescendentes e Carentes) ingressaram no ensino superior. Assim, para apreender através da perspectiva dessas mulheres, suas principais dificuldades e formas de superação, bem como, sua inserção no movimento social e no ensino superior, optou-se pela metodologia qualitativa e utilizando-se da técnica de entrevista semi-estruturada (BARBOSA, 2008)

A trajetória educacional das mulheres negras foi marcada por conciliarem trabalho e estudos e cuidar da casa. Com o ingresso na EDUCAFRO e no ensino superior percebem que existe forte resistência diante das suas especificidades e ao mesmo tempo dificuldade de participação das próprias mulheres nos espaços conquistados, devido essas peculiaridades.

Os relatos das mulheres negras evidenciaram que nesta trajetória foram marcadas por diversas barreiras diante de suas especificidades (mulher e negra), além de existir uma forte resistência neste reconhecimento, dentro da EDUCAFRO e na universidade. Contudo, na análise realizada demonstrou que elas estão assumindo como protagonistas de suas histórias de vida e reconhecem que estão conquistando espaços importantes, mas que ainda precisam avançar muito.

¹ Este paper é resultante do TCC “Mulher Negra: Força e Resistência: A Trajetória de vida de mulheres negras para conquistar o ingresso no ensino superior” apresentado na Faculdade de Serviço Social da Unisa – Universidade de Santo Amaro, no ano de 2008, sob a orientação da Professora Dra. Vera Cristina de Souza.

AS DISCUSSÕES ACERCA DAS VARIÁVEIS ÉTNICAS NO AMBIENTE ACADÊMICO: AMBIGÜIDADE NO OLHAR

Vera Cristina de Souza
UNISA/UNIPALMARES
vercris@terra.com.br

O objetivo deste paper é o de analisar as reações manifestadas pelos alunos de Graduação dos Cursos de Ciências Humanas e Sociais frente às discussões sobre as relações étnicas voltadas à população negra.

Para tratar especificamente deste assunto cabe registrar o “terreno movediço” o qual freqüentemente me deparo uma vez que atuo – com o corpo e com a alma – no sentido de contribuir com aqueles que defendem, de fato, o extermínio de todas as formas de discriminações (em tempo: neutralidade existe?).

Trata-se de um exercício de obstinação uma vez que o desmonte do tão eficiente Mito da Democracia Racial encerra profunda complexidade.

De um lado, considero que a visibilidade destas questões bem como, as ações implementadas até o momento avançaram significativamente. Todas elas, resultantes dos intensos e fundamentais esforços empreendidos pelo Movimento Social Negro e por demais pesquisadores, homens e mulheres (brancos e negros), envolvidos com esta temática.

De outro lado, considero que, em larga medida, no ambiente acadêmico a percepção da importância deste debate é, ainda nos dias atuais, embrionária e pouco freqüente.

A esse respeito, é preocupante notar que não são incomuns os equívocos demonstrados por parcela considerável de alunos quando afirmam que tais discussões são desnecessárias e até mesmo preconceituosas.

Argumentam, por exemplo, que as precárias condições materiais de vida atingem igualmente brancos e não brancos; que os casos de discriminações são frutos da baixa auto-estima do próprio negro que se vê e que se sente inferiorizado. Entendem que os negros de classe média e com nível superior de escolaridade não são discriminados tomando-me, majoritariamente, como exemplo disso (sic)! O meritocracismo, evidentemente, é amplamente defendido.

Felizmente, a despeito disso tenho o que comemorar: em 10 anos de docência no magistério superior venho sistematicamente orientando produções de TCCs (Trabalho de Conclusão de Cursos) e IC (Iniciação Científica) que contemplam as variáveis étnicas. O destaque disso é que os convites para este fim partem, inclusive, de alunos que, em um primeiro momento, como dito acima, me consideravam “ótima professora, mas revoltada!” Somado a isso, a reitoria, a diretoria, a coordenação e os professores mostram-se sensíveis e participes disso, incentivando a formatação de medidas pedagógicas voltadas a essa temática.

A INFLUÊNCIA DO CAPITALISMO NO MOVIMENTO CULTURAL HIP-HOP

Responsável pela comunicação:

Mayra Ferreira Gonçalves da Silva Licenciada em
História pela Universidade Santo Amaro – UNISA
Lato Sensu em História Sociedade Cultura PUC SP
Professor Orientador Doutor Luiz Antonio Dias
Contato: mayraafro@yahoo.com.br

O trabalho pretende discorrer acerca da influência do Sistema Econômico Capitalista no Movimento Cultural Hip-hop. Tendo como premissa as discussões sugeridas de Teodor Adorno Marx Horkheimer em seu ensaio sobre a Indústria Cultural, a pesquisa sugere que o movimento cultural Hip-hop, ao ser inserido na dinâmica do universo da Indústria Cultural, perde sua temática inicial de Resistência, passa a ser mero reproduzidor das tendências fonográficas desta forma se massifica.

Essa massificação, no entanto, não é totalmente prejudicial ao movimento que consegue graças a Indústria difundir suas idéias por toda parte onde a música pode chegar, quer dizer um universo de repercussão sem fronteiras.

Nesta perspectiva, temos como objeto de estudo as letras do grupo de rap Racionais MC's, no qual constatamos a massificação de sua produção artística.

A análise, entretanto, mostrou que essa modificação é fundamental para existência e resistência desse movimento, enquanto representante nato das vozes oriundas das periferias dos grandes centros urbanos.

UMA REFLEXÃO SOBRE A HISTÓRIA DA CULTURA AFRICANA (CABO VERDE) EM RELAÇÃO AO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA.

Prof. Ms. Amadeu Nascimento Lima
Faculdade Zumbi dos Palmares
mestreamadeu@hotmail.com

Este trabalho debruça-se sobre uma reflexão sobre a História da Cultura Africana (Cabo Verde) em relação ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Este relato terá como finalidade descrever o conhecimento do autor vivido nos dois meios culturais (cabo-verdiana e brasileira) e descrever sua experiência vivida em ambos Sistemas de Ensino.

AÇÕES PARA INCLUSÃO DO AFRO-DESCENDENTE NO MERCADO DE TRABALHO E O FOMENTO AO EMPREENDEDORISMO NA FACULDADE ZUMBI DOS PALMARES.

Marcio de Cássio Juliano
FACULDADE ZUMBI DOS PALMARES
Prof.mcj@hotmail.com

Introdução

A Faculdade Zumbi dos Palmares adotou duas vertentes, de igual importância, para incluir o afrodescendente no mundo do trabalho. Uma considera o mercado de trabalho como alvo de inclusão dos seus alunos e a outra a construção do seu próprio negócio como modo de sobrevivência e desenvolvimento. Tanto para uma como para outra, a instituição age sistematicamente e de maneira afirmativa para propiciar condições de igualdade no competitivo mundo do trabalho.

Para a inclusão dos seus alunos no mercado de trabalho, a Faculdade Zumbi dos Palmares possui uma diretriz de formação de parcerias com organizações empresariais que possuem políticas de diversidade para a formação dos seus recursos humanos. Existe uma prática de prospecção de parceiros potenciais que, ao serem identificados, são contados e recebem a visita de um representante da instituição, geralmente um professor, que apresenta a instituição e inicia a negociação para formação da parceria.

Atualmente existem parcerias firmadas com organizações do setor financeiro que, além da oportunidade de estágio, oferecem complementação da formação por meio de cursos ministrados pelas mais conceituadas e renomadas instituições de ensino superior do País.

Por outro lado, a instituição não poderia deixar a questão do fomento ao empreendedorismo como uma das vertentes escolhidas para inserir o afro-descendente no mundo do trabalho.

Para tanto, oferece a disciplina “Criação de Micros e Pequenas Empresas” onde os seus alunos podem, teoricamente e praticamente, exercitar o empreendedorismo e criar gosto pela livre iniciativa. Além das aulas teóricas, onde são discutidos pontos críticos sobre a criação do seu próprio negócio e da elaboração de um plano de negócios, se possibilita ao aluno a experiência de elaborar o seu próprio plano e coloca-lo em prática em uma feira promovida pela instituição.

Os resultados dessas ações melhoram a cada ano com a efetivação dos estagiários e a promoção dos seus alunos para cargos estratégicos dentro das organizações e com a abertura de novas empresas pelos alunos da instituição, o que indica que o lema “sem educação não há liberdade” é de primordial importância para a promoção da igualdade no Brasil.

A EXPERIÊNCIA ACERCA DA APLICAÇÃO DA LEI 10.639 EM
UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Sheila Alice Gomes da Silva,
Graduanda do 8º semestre do curso de administração de Empresas
Da Faculdade Zumbi dos Palmares.
sheilagomessilva@hotmail.com

“alguém já viu um nagô esquecer suas origens? Sua identidade cultural? Se ela está tão marcada em seu rosto e tão incrustada em seu coração?”

(Frase de um nagô – Documentário Na Rota dos Orixás)

A Oficina aqui proposta visa tratar das barreiras encontradas para a implementação da Lei 10.639 em uma escola da rede pública municipal.

Mediante minha experiência como educadora, objetivo discutir as práticas utilizadas (com o aluno e com o professor) para a implementação da Lei 10.639.

Considero que a oferta de conhecimento sobre a História e da Cultura Africana poderá despertar no aluno – e professores – além da curiosidade e busca pelo conhecimento – também, o sentimento de pertencimento em sua própria história, outrora mistificada e imersa em preconceitos.

Será proposta aos participantes da oficina a reflexão sobre os resultados desta iniciativa.

Espero que com esta oficina propicie trocas de experiências entre os participantes, que poderão transcorrer sobre práticas de sucesso no ensino da História e Cultura da África vivenciadas pelos mesmos.

O PROJETO UNIPALMARES E A DISCIPLINA ANTROPOLOGIA:
RAÇA, CULTURA E SOCIEDADE: A EXPERIÊNCIA EM DISCUTIR AS
VARIÁVEIS ÉTNICAS EM CURSOS DE
NÍVEL SUPERIOR.

Vera Cristina de Souza
UNISA/UNIPALMARES
vercris@terra.com.br

Uma das características do Projeto de Formação Acadêmica, Profissional e de Inclusão da Faculdade Zumbi dos Palmares são as especificidades do conteúdo programático e a obrigatoriedade da disciplina Antropologia: Raça Cultura e Sociedade em seus cursos de nível superior.

Nela, além de constar de seu conteúdo programático as discussões bibliográficas e conceituais – clássicas e modernas – trata também das diferentes formas de manifestações – veladas ou explícitas – do racismo no Brasil, na África do Sul e nos Estados Unidos. E ainda, busca – mediante resultados de estudos e pesquisas – promover, detidamente, reflexões acerca das práticas xenófobas e sexistas.

A importância disso é que de um lado, como mostram vários autores, a maioria da população negra das grandes cidades, em função da discriminação racial e social que está sujeita, concentra-se na periferia dos centros urbanos, onde os serviços de infra-estrutura são mais deficientes ou inexistentes e as oportunidades econômicas e educacionais, as mais precárias. (BERQUÓ, 2001; CARNEIRO, 2001, HERINGER, 2006; MUNANGA, 2002; SANTOS, 2003).

De outro, no que tange a classificação étnica, como se sabe no Brasil, são grandes as dificuldades em torno da identificação racial no que diz respeito ao negro. O fato de sermos um país mestiço, que nunca adotou oficialmente uma linha demarcatória de cor, como ocorreu em outros países, faz com que a classificação e a autoclassificação desta variável fundamentem-se de modo subjetivo. (SOUZA, 1995; 2002).

Como dito acima, a amplitude do Projeto Unipalmares, incluindo-se discussões sócio-antropológicas permitem contribuir para as reflexões acerca do mito da democracia racial, do meritocracismo e da suposta igualdade de oportunidade para brancos e negros.

RAÇA E ETNIA: DIVERSIDADE, ESTÉTICA NEGRA E A
VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE
ESPELHO, ESPELHO MEU!*

Vera Cristina de Souza
UNISA/UNIPALMARES
vercris@terra.com.br

No Brasil, parcela significativa da população negra encontra sérias dificuldades para assumir a identidade racial/étnica. A compreensão disso envolve a discussão sobre classes sociais, condições materiais de vida, acesso a educação e a informação, exposição às práticas discriminatórias (veladas ou explícitas) entre outras.

O estudo-piloto aqui apresentado teve por objetivo compreender essa realidade visando contribuir para a conquista da identidade étnica e elevação da auto-estima dos afrodescendentes.

A metodologia utilizada inclui primeiramente, a aplicação de um questionário que tratou de temas relacionados ao mercado de trabalho, educação, identidade étnica e auto-estima. Feito isso; partimos para a apresentação de fotografias de modelos, artistas, políticos e pessoas comuns do cotidiano, brancas e negras, com faixas etárias correlatas aos entrevistados, a fim de que esse material fosse classificado com *feio* ou *bonito*, *arrogante* ou *determinado*, *intelectualmente capaz* ou *presumido*, *dotado de sucesso profissional* ou *oportunista*.

A amostra foi constituída por 48 entrevistados de ambos os sexos (24 homens e 24 mulheres), auto-declarados brancos e negros, na faixa etária de 18 a 65 anos, moradores do município de São Paulo e cujo nível de escolaridade variou entre médio e superior.

NEINB – CONSTRUINDO UM OLHAR NEGRO NA
EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA

Dennis de Oliveira

Professor ECA/USP

<http://dennisoliveira.sites.uol.com.br>

<http://dennisoliveira.zip.net>

O Neinb está desenvolvendo o projeto “Racismo e Dinâmicas de Subalternização Étnica” englobando as áreas de educação, comunicação, artes e direito. O conceito de dinâmicas de subalternização étnica é produto da concepção de que o modo de relações étnico-raciais no Brasil se dá pelo que o antropólogo Darcy Ribeiro chama de “tolerância opressiva” que tem como resultante uma tipologia de racismo assimilacionista, isto é, de assimilar e tolerar o outro para reinar sobre os seus corpos e mentes (cf. Darcy Ribeiro). Por isto, tendo em vista a meta do Planapir (Plano Nacional de Promoção de Igualdade Racial) do governo federal, o Neinb entende que, enquanto núcleo de pesquisa de uma instituição de ensino superior de excelência como a USP, deve pautar suas ações em decifrar os mecanismos capilarizados de sustentação desta subalternização étnica. Por isto, um plano de educação multi-racial deve englobar uma transversalidade que atinja todas as áreas de atuação e do conhecimento.

A sociedade em que vivemos tem o discurso midiático como centralidade, é neste espaço que se referenciam a construção de identidades. Por pressão dos movimentos sociais de negros, há um crescimento relativo da participação de afrodescendentes nas produções midiáticas. Entretanto, o processo de subalternização se mantém na medida em que determinadas tipologias raciais são apresentadas como hegemônicas, forçando um determinado tipo de identificação negra que esteja condizente com o sistema hegemônico. Percebe-se nos produtos midiáticos uma tendência a considerar o problema da subalternização étnica como um problema pontual, fora do campo estrutural e dependente da ação individual do sujeito discriminado. Por isto, emissoras como a Rede Globo, ao mesmo tempo que colocam atrizes negras como protagonistas de algumas telenovelas, fazem campanha aberta contra as ações afirmativas, como o seu diretor de jornalismo, Ali Kamel, que recentemente lançou o livro “Não somos racistas”.

A mídia é tema, atualmente, em disciplinas como Filosofia, no ensino médio. Secretarias de educação tem adquirido assinaturas de periódicos de grande imprensa como material a ser utilizado em sala de aula. A discussão da temática racial deve também contaminar esta temática, em função justamente do aparelho midiático ser o principal

indutor ideológico das dinâmicas cotidianas de subalternização étnica.

NÚCLEO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE O NEGRO BRASILEIRO

O Neinb/USP (Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro) é formado por pesquisadores, docentes e estudantes interessados pela temática afrobrasileira e, além dos trabalhos acadêmicos referentes ao ensino e pesquisa tem se destacado na Extensão, ministrando e promovendo cursos e encontros com outros grupos/universidades engajados no mesmo tema e na formação de professores e gestores de estabelecimentos de ensino públicos e privados (de todos os níveis) para aplicação da Lei 10.639/03 e 11.645/08.

Neste I Fórum do Ensino Superior sobre os Desafios para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena, as doutoras Luciene Cecília Barbosa e Sandra Regina do Nascimento Santos apresentarão um breve relato dos trabalhos realizados pelo grupo nos últimos anos, enfatizando os anos pós-edição da Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Além disso, realizarão uma breve oficina de amostragem das ações realizadas nestas formações.

Responsáveis pela proposta:

Dra. Luciene Cecília Barbosa – jornalista, professora, doutora em Ciências da Comunicação pela ECA/USP. Membro do NEINB-USP. E-mail: lucecil@ig.com.br

Dra. Sandra Regina do Nascimento Santos – historiadora, jornalista, doutora em Ciências da Comunicação pela ECA/USP; Membro do NEINB-USP e da Empresa Mídia Etnia Educação e Comunicação Ltda. E-mail: sanrenas@ig.com.br

MÍDIA E RELAÇÕES DE PODER. A IMAGEM DO INDÍGENA E DO NEGRO NA TELEDRAMATURGIA.

A análise crítica da mídia numa perspectiva educomunicativa propicia debates e reflexões que contribuem para o exercício de cidadania plena e da busca de afirmação do jovem perante uma sociedade multicultural e pluriétnica.

Esta proposta encontra apoio teórico na Comunicação, Educação, História e Ciências Sociais e pretende facilitar, por meio de uma leitura crítica dos meios de comunicação, a interdisciplinaridade entre diferentes campos do conhecimento no espaço escolar.

O trabalho será centrado na observação de alguns produtos da mídia televisiva, principalmente teledramaturgia, com o objetivo de analisar as representações étnico-raciais. Nesse contexto, não é possível falar em relações étnico-raciais sem considerar que vivemos numa sociedade multirracial, portanto, torna-se necessário refletir sobre o processo da construção de identidade de negros. Será utilizado o conceito de branquidade, enfocando o comportamento do branco nas relações raciais, além do tradicional enfoque nas minorias. A superação de comportamentos pautados pelo racismo só será possível através da tomada de consciência de ambos os envolvidos – os discriminados e os discriminadores.

Material: TV e vídeo, data show (p/ power point e DVD), papel sulfite, lousa, flip chart, canetas piloto.

A lei 16.639/03 estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Seu objetivo, dentre vários, é ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. O parecer do MEC (CNE/CP 003/2004) considera que o reconhecimento da diversidade cultural requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade. Sua proposta é tentar superar as desigualdades sociais presentes na educação escolar brasileira que traz profundos reflexos para a sociedade. O tratamento da identidade negra é complexo e exige um movimento dialógico e pedagógico constante e de profunda reflexão.

O que pretendemos aqui é trazer uma reflexão sobre como a relação África-Brasil possibilitou a formação de novos movimentos culturais. Nosso objeto de reflexão aborda a origem da capoeira e sua importância para a formação de uma identidade cultural dos afrodescendentes. Em princípios do século XVI já encontramos movimentos de capoeiras dentro de quilombos. Em princípios do século XX a capoeira chegou a ser proibida no Brasil. Mas o que seria a capoeira? Ao pesquisarmos percebemos que há várias interpretações do movimento e, portanto seguiremos as reflexões de Paulo Coelho Araújo (2005). Os africanos vindos para o Brasil para trabalharem como escravos desenvolveram formas de proteção contra a violência e repressão dos colonizadores. Como os colonizadores proibiam a prática de qualquer tipo de luta, os escravos adaptaram esta luta com ritmos e movimentos de danças africanas. A capoeira ficou proibida no Brasil até o ano de 1930 quando um capoeirista brasileiro, mestre Bimba, apresentou a luta para o então presidente Getúlio Vargas. A partir daí iniciaram movimentos de valorização da capoeira como um esporte nacional brasileiro. Hoje, a capoeira possui algumas diferenciações de estilos, que são seguidos de acordo com o mestre capoeirista de cada local/região brasileira. O papel da educação brasileira é desenvolver ações que mostrem para a população brasileira que a capoeira, assim como outros movimentos culturais, pertence a nossa cultura e identidade nacional e que somos um país composto por diversos povos de origens, formações e culturas diferentes e que esta miscigenação faz com que se apresente para a nação uma cultura própria, rica e desenvolvida.

AS AFRICANIDADES NAS IDÉIAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS

Prof. Ms. Julvan Moreira de Oliveira e Evaldo Bispo de Santana
(UNIÍTALO)

Julvan Moreira de Oliveira pesquisa no doutorado sobre “Africanidades e Educação: ancestralidade, identidade e oralidade no discurso de Kabengele Munanga” (FE-USP); e pesquisou no mestrado sobre “O mal nas Mitologias Religiosas como Matriz Imaginária e Arquetipal do Preconceito, da Discriminação e do Racismo em Relação à Cor Negra” (FE-USP); tem publicações sobre o negro na educação pela UNESCO/MEC e pela ANPED; possui licenciatura em FILOSOFIA pela Universidade São Francisco, São Paulo, SP, (1991); DOUTORANDO (2006) e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2000). Atualmente é professor do Centro Universitário Ítalo Brasileiro (UníÍTALO). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: africanidades, cultura, imaginário.

Evaldo Bispo de Santana pesquisa no mestrado sobre “A cor do Magistério Paulista – Uma Reflexão sobre a presença da professora negra nas séries iniciais” (PUC-SP); Possui graduação em Psicologia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Guarulhos (1994), UNÍÍtalo – Faculdades Ítalo Brasileira, ocupando a função de Assistente de Coordenação na área de Educação, tem experiência na área de Educação participado do PEC formação de professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, com ênfase em Psicologia da Educação, História da educação e Psicologia geral.

OFICINA DE BONECAS NEGRAS

Proposta de mesa com alunas do curso de Pedagogia, orientadas pela prof^a Ivani Magalhães (UNIÍTALO):

Justificativa: oficinas para a confecção de bonecas negras, indo de encontro ao que defendia o sociólogo negro Guerreiro Ramos, que em 1955 organizou pela Frente Negra Brasileira um concurso de bonecas negras, entendido por ele como instrumento pedagógico que realçaria a beleza da mulher negra, educando o gosto estético da população, e sendo instrumento de auto-estima da criança negra.

Ivani de Oliveira Magalhães e Mestranda em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP, Especialista em Tecnologias Interativas Aplicadas à Educação, com formação em Psicologia e Pedagogia. No Centro Universitário Ítalo Brasileiro, atua como docente no curso de Pedagogia, ministrando aulas da disciplina Currículo e Programa de Educação Infantil, é responsável pelo Departamento de Extensão e Assuntos Comunitários, coordenadora do Projeto de Práticas Educacionais e Ações Comunitárias.

OFICINA: UM OLHAR SOBRE A ÁFRICA
Possibilidades para o trabalho com a Cultura Africana e
Afro-Brasileira na Educação Infantil

Sérgio Luiz da Cunha¹

O interesse pela Cultura e Arte Africanas e pelos diálogos que essa tradição cultural e suas expressões artísticas travaram com a cultura brasileira e suas manifestações têm aumentado nos últimos tempos no nosso país, devido grande esforço das comunidades afro-descendentes pelo reconhecimento e valorização de seu patrimônio cultural e artístico e por suas identidades e também a partir da inserção das leis 10.639/03 e 11.645/08 que instituíram como currículo obrigatório o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas.

Entretanto, se é verdade que a obrigatoriedade legal traduz uma demanda política justa e legítima pelo reconhecimento da identidade da população afro-brasileira na escola e das contribuições que a arte e a cultura africana e afrobrasileira trouxeram para o patrimônio cultural da nossa nação, também é verdade (e muito mais relevante) que a garantia, desde a Educação Infantil, de que sejam oferecidas diversas situações significativas nas quais a Arte e a Cultura Africana e Afro-brasileira estejam presentes e sejam tomadas como objeto de fruição, compreensão e de apropriação por parte das crianças é um fundamento estruturante de uma educação de caráter inclusivo, humanista, democrático e anti-racista.

¹Mestre em Educação: arte e história da cultura pela universidade Mackenzie e professor de Arte-Educação no curso de pedagogia da Faculdade Metropolitana de Caieiras

CAIXA DE UTENSÍLIOS”

Oficina de elaboração de caixa de documentos sobre
“África e Africanidades” e “Índios no Brasil de ontem e de hoje”

Comunicação:

Alunos (as) da turma de 6º Período da Universidade Mogi das Cruzes – Lapa e Profª Ms. Cíntia Mara de Souza Palma (Coordenação)
Contato: palma@umc.br

Refletir sobre a temática do material didático a ser utilizado em sala de aula é tema instigante na formação inicial e continuada de professores. Esta oficina desenvolve-se a partir de um trabalho elaborado na disciplina de Metodologia do Ensino de História ministrada pela Profª Ms. Cíntia Mara de Souza Palma no curso de Pedagogia da Universidade Mogi das Cruzes – Campos Lapa. A metodologia proposta foi de pesquisa, seleção e coleta de documentos históricos sobre diversas temáticas prescritas para o ensino de História no Ensino Fundamental I nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998. O levantamento desses materiais levou em consideração a faixa etária dos alunos e as dificuldades que muitos professores encontram em suas escolas, como falta de recursos didáticos e paradidáticos. Após a seleção dos documentos, que abarcam uma variedade de marcas e registros produzidos pela sociedade, foram elaboradas problematizações, procurando propor questões para que os alunos, com auxílio de seus professores, ao entrar em contato com documentos históricos, possam desconstruir/reconstruir a História.

OBJETIVOS:

- Discutir a importância do uso de documentos para a construção do conhecimento histórico.
- Conhecer as propostas curriculares nacionais, estaduais e municipais referentes à temática africana e indígena para o ensino de História no Ensino Fundamental I.
- Refletir sobre a importância social e cidadã da inclusão da História da África e dos Povos Indígenas nos currículos de ensino.
- Elaborar uma caixa de documentos sobre a África e Africanidades e os Índios, ontem e hoje.

DESENVOLVIMENTO:

- Seleção de documentos históricos; elaboração de problematizações; montagem da caixa de utensílios.

A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DEBATE SOBRE
O RACISMO NA ESCOLA:
história e trajetória da criança negra brasileira

Eliana de Oliveira
Dr^a em Antropologia Social – USP-SP
Mestre em Educação: Supervisão e Currículo-PUCSP
Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Metropoli-
tana de Caieiras e Membro no NEINB-SP

OBJETIVO:

Sensibilizar os/as professores (as) para a temática racial buscando a compreensão e a reflexão dos processos discriminatórios ocorridos no cotidiano escolar – creche e pré-escola bem como, na sociedade em geral.

ESTUDO SOBRE AS ESCOLHAS ÉTNICAS RACIAIS NOS PROCESSOS DE ADOÇÃO¹

Daniele Harder: dhp@mrs.com.br
Renata Bleinat : renata@bleinat.com.br
Sheila Carneiro: shecsilva@gmail.com

Nosso trabalho tem como objetivo verificar o processo de escolha da cor/raça de uma criança apta para adoção e o possível preterimento pela variável étnica. Os objetivos deste trabalho são:

1. Verificar o histórico dos processos de adoção no Brasil e sua respectiva legislação.
2. Estudar a relação entre pobreza, abandono e a questão étnica.
3. Horizonte à institucionalização prolongada da criança e do adolescente negro.
4. Estudar a situação da mulher negra hoje.
5. Identificar e analisar qual é o papel do Serviço Social nos processos de adoção no fórum, nos grupos de apoio à adoção e nos abrigos.

As transformações ocorridas em virtude do capitalismo (reestruturação do trabalho: flexibilização, emprego instável, desemprego e o mercado informal) acabam determinando a não-inserção social de uma maioria, assim a ausência de recursos básicos como moradia, alimentação e emprego, se apresentam como um dos principais motivos que conduzem à colocação de uma criança ou jovem em abrigo ou famílias substitutas, sendo o negro o que mais vem sofrendo com essas ausências ocupando uma posição de inferioridade e desigualdade de condições em relação aos brancos.

Tristemente as diferenças de acesso à riqueza e aos bens sociais são visíveis não só em termos de classe, mas também em relação às etnias, diferenças destacadas entre negros e brancos. De acordo com nossa pesquisa, os negros ocupam grande parte da posição de inferioridade e desigualdade de condições sócio-econômicas em relação aos brancos, ou seja, a garantia dos direitos sociais e econômicos para a raça negra é muito menor em relação à branca.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social da UNISA – Universidade de Santo Amaro, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Vera Cristina de Sousa.

INTERCÂMBIO ZUMBI DOS PALMARES
XAVIER UNIVERSITY OF LOUISIANA

Responsável pela Comunicação
Prof. Carlos Roberto Ramos Leão
Contato: carlosrleao@terra.com.br

No ano de 2008 foi estabelecido um convênio entre a Faculdade Zumbi dos Palmares, Consulado dos Estados Unidos, Instituto Alumni e a Xavier University of Louisiana com o objetivo de dar início a uma troca de experiências entre os alunos e os professores das duas universidades.

Inicialmente, durante os meses de agosto a dezembro, um grupo de professores e alunos após passarem por um processo de seleção, e destes grupos foram escolhidos dois alunos e um professor.

Os alunos e o professor participaram de um curso intensivo de inglês durante os meses de dezembro e janeiro.

No mês de março de 2009, embarcaram para os Estados Unidos da América e permaneceram por um período de 10 dias na cidade de New Orleans, hospedando-se na Xavier University. Durante este período, foram submetidos a um intenso programa de visitas a vários pontos turísticos da cidade de New Orleans e também puderam conhecer um pouco da rotina da Universidade.

Eles assistiram aulas em vários departamentos, compartilharam experiências com alunos e professores.

Nos vários momentos de conversação com dirigentes da Universidade, foram apresentados dados sobre a Universidade, que foi fundada por uma irmã de caridade, passando por várias etapas importantes de sua história, com especial destaque para os esforços desenvolvidos por toda a comunidade na reconstrução da cidade após a passagem do furacão Katrina no ano de 2005.

No período noturno, professores e alunos puderam conhecer um pouco da efervescência musical do berço do jazz. Fizeram parte do roteiro lugares como o **Museu Louis Armstrong, Bourbon Street**, as **Plantation Farms** entre outros. A música de New Orleans foi um dos pontos altos da jornada.

Após retornarem ao Brasil, puderam retribuir um pouco da hospitalidade recebida, quando da visita de 2 alunas e 1 professora da Xavier University.

Mas este processo deve ser retomado a partir da seleção de outro grupo durante este semestre para um período mais amplo de permanência. A Xavier University of Louisiana receberá alunos da Faculdade Zumbi dos Palmares para um período mais prolongado de estudos e estágios.

Entre os resultados obtidos incluem-se os seguintes: a) à medida que o negro ascende profissionalmente, distancia-se ou perde o seu referencial racial/étnico b) a regional; c) as cotas compensatórias foram entendidas como medida racista que desvaloriza os afrodescendentes d) permaneceu a crença em que o lugar ocupado no mercado de trabalho é fruto exclusivo do mérito pessoal e) em larga medida, as autodeclaradas negras afirmaram estar insatisfeitas com sua aparência física e atsetaram seu desejo de “melhora-la”.

Trabalho desenvolvido junto ao GP Estudos Transdisciplinares da Herança Africana (CNPq/UNIP coordenado pela Prof^a. Dr^a. Iyakemi Ribeiro).

O CURSO DE PEDAGOGIA, SEUS ATORES E A INSERÇÃO DAS
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E
CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: UM ESTUDO DE CASO.
ROSANA BATISTA MONTEIRO

UFSCar – PPGE/Fundamentos da Educação – SP
Bolsista Capes

O presente trabalho (em andamento) analisa a implantação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em um curso de Pedagogia. Considera-se a interferência do institucional e da cultura da organização, bem como, as características do Estado brasileiro nas formas de apropriação das DCN em questão pelos atores envolvidos e seu reflexo na reorganização do curso de Pedagogia. Apoiamo-nos na concepção de raça como construto social e de racismo como categoria operante nas relações sociais no Brasil. A relevância do presente trabalho está tanto em seu ineditismo como na busca do reconhecimento de práticas educativas que obstaculizam/oportunizam o rompimento com os processos de exploração do humano no contexto da sociedade capitalista, considerando-se especialmente a categoria raça-etnia, na inter-relação com classe social. Pôde-se constatar até agora que a cultura da organização, o contexto político (reforma do Estado) e as iniciativas individuais de professores e de alunos/as interferem na prática escolar relativa a implementação das diretrizes estudadas. O curso de Pedagogia investigado é o da Universidade São Francisco – Bragança Paulista/SP local que, a partir de determinados critérios demonstrou ser o melhor lócus para o desenvolvimento do trabalho de campo.

Palavras-chave: pedagogia, negros e educação, políticas educacionais.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS SOBRE A INCLUSÃO NO CURRÍCULO
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE METROPOLITANA DE
CAIEIRAS – FMC DAS TEMÁTICAS: RACIAL NEGRA E INDÍGENA E
SEUS DESDOBRAMENTOS

Profa Eliana de Oliveira

Doutora em Antropologia Social pela USP e Mestre em Educação pela PUCSP, membro do NEINB-USP e Coordenadora do curso de Pedagogia da FMC

Márcia A G Molina (Unisa)

Nosso objetivo neste trabalho é mostrar o retrato do negro no modernismo brasileiro, com o seguinte recorte: poesia, século XX. O apoio teórico de que nos valem é Alfredo Bosi e Massaud Moisés para Literatura e David Brookshaw para a questão da raça. A apresentação está dividida em três partes, na primeira, apontaremos as principais características dessa escola, na segunda, mostraremos alguns exemplos da visão do negro como personagem nas poesias, para, finalmente, tecermos nossas conclusões.

1. O Modernismo Brasileiro

1.1 Momento histórico – breves lembranças

Lembremo-nos de que, no início do século, São Paulo passava por um vertiginoso crescimento industrial, exigindo que, livre do trabalho escravo, alguém substituísse a mão de obra barata. Foi, então, esse o momento propício para a vinda de estrangeiros, imigrantes, em especial italianos e japoneses, para nossa cidade. O crescimento do Estado

estava no café e na indústria, fazendo com que a maioria dos italianos ficassem na capital e dos japoneses se dirigissem ao campo.

São Paulo tornava-se o centro intelectual, substituindo o Rio de Janeiro, nela gravitavam a prosperidade e a riqueza. Tornava-se a Paulicéia Desvairada de Mário de Andrade.

Constituíam-se uma nova burguesia advinda do café, da indústria e até de bem sucedidos imigrantes que aqui se instalação e enriqueciam o comércio, formando a elite dominante.

A prole dessas famílias estudavam em escolas de origem européia, inglesas ou francesas, ou de fundo religioso, formando a elite intelectual brasileira. Esses jovens, costumeiramente, completavam sua formação na Europa e de lá traziam propostas de vanguarda para os mais diversos campos da arte. Oswald de Andrade e Anita Malfati são representativos desse recorte da população e personagens simbólicas desse momento histórico.

Somados a eles, outras personagens, representantes também da elite brasileira, idealizam a Semana de Arte Moderna, cujos princípios e mostras causaram, de um lado adesão, do outro repúdio e estranheza, à mesma classe social.

2.0 O negro na poesia, sob a visão dos jovens modernistas

2.1. O mulato sofredor

Juca Mulato

*E mulato parou.
Do alto daquela serra,
Cismando, o seu olhar era vago e tristonho:
“Se minha alma surgiu para a glória do sonho,
O meu braço nasceu para a faina da terra”*

Menotti Del Picchia

2.2. Na segunda geração visão “sexualizada” da negra (preconceito ?) e sina:

2.2.1. A negra sexy

Nega Fulô

Jorge de Lima

*Ora, se deu que chegou
(isso já faz muito tempo)
no bangüè dum meu avô
uma negra bonitinha
chamada negra Fulô.*

*Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!*

*Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá.)
Vai forrar a minha cama,
pentear os meus cabelos,
vem ajudar a tirar
a minha roupa, Fulô!*

*Essa negra Fulô!
Essa negrinha Fulô*

*ficou logo pra mucama,
para vigiar a Sinhá
pra engomar pro Sinhô!
Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!*

*Ó Fulô !! Ó Fulô! (Era a fala da Sinhá.)
Vem me ajudar, Ó Fulô,
vem abanar o meu corpo
que eu estou suada, Fulô!
vem coçar minha coceira,
vem me catar cafuné,
vem balançar minha rede,
vem me contar uma história,
que eu estou com sono, Fulô!*

Essa negra Fulô!

*“Era um dia uma princesa
que vivia num castelo
que possuía um vestido
com os peixinhos do mar.
Entrou na perna dum pato
saiu na perna dum pinto
o Rei-Sinhô me mandou
que vos contasse mais cinco.”*

*Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!*

*Ó Fulô? Ó Fulô?
Vai botar para dormir
esses meninos, Fulô!
“Minha mãe me penteou
minha madraستا me enterrou
pelos figos da figueira que o Sabiá beliscou.”*

*Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!
Fulô? Ó Fulô?*

*(Era a fala da Sinhá
chamando a Negra Fulô.)
Cadê meu frasco de cheiro
Que o teu Sinhô me mandou?
- Ah! foi você que roubou!
Ah! foi você que roubou!
O Sinhô foi ver a negra
levar couro do feitor.
A negra tirou a roupa.
O Sinhô disse: Fulô!
(A vista se escureceu
que nem a negra Fulô.)*

Essa negra Fulô!

Essa negra- Fulô!

*Ó Fulô? Ó Fulô?
Cadê meu lenço de rendas
cadê meu cinto, meu broche,
cadê meu terço de ouro
que teu Sinhô me mandou?
Ah! foi você que roubou.
Ah! foi você que roubou.*

*Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!*

*O Sinhô foi açoitar
sozinho a negra Fulô.
A negra tirou a saia
e tirou o cabeção,
de dentro dele pulou
nuinha a negra Fulô.*

*Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!
Ó Fulô? Ó Fulô?*

*Cadê, cadê teu Sinhô
que nosso Senhor me mandou?
Ah! foi você que roubou,
foi você, negra Fulô?*

Essa negra Fulô!

2.2.2 O negro sofredor:

Olá! Negro

Jorge de Lima

*Os netos de teus mulatos e de teus cafusos
e a quarta e quinta gerações de teu sangue
sofredor
tentarão apagar a tua cor!
E as gerações destas gerações quando apagarem
a tua tatuagem execranda,
não apagarão de suas almas, a tua alma, negro!
Pai-João, Mãe-negra, Fulô, Zumbi,
negro-fujão, negro cativo, negro rebelde
negro cabinda, negro congo, negro ioruba,
negro que foste para o algodão de U.S.A.,
para os canaviais do Brasil,*

*para o tronco, para o colar de ferro, para a canga
de rodos os senhores do mundo;
eu melhor compreendo agora os teus blues
nesta hora triste da raça branca, negro!*

2.3. 3ª Fase: Hoje temos uma infinidade de novos poetas fazendo poesias a respeito no negro.

Poesias que remetem à escravidão, à segregação, à força da raça, hoje, o que temos em termos de literatura é a busca para valorizar e recuperar as reais características e o orgulho do povo negro.

Considerações finais:

Para finalizar, resta-nos apontar que, naquele país de Contrastos e Confrontos era de se esperar que víssemos refletidas essas questões também na literatura, em especial na representação da figura do negro, já que sua inserção na sociedade, depois do regime escravocrata, deu-se paulatinamente. Sabemos que a literatura não é mero espelho da sociedade, é muito mais, porque entra em jogo na composição de uma obra, uma série fatores além dos

sociais, como visão de mundo, ideologias. O autor retrata-se e retrata o que vê e sente. Está implícita em sua obra a sua visão de mundo, isto é as várias possibilidades de pensar o dado histórico, numa dinâmica relação entre ele e o que o cerca.

E é isso que vimos aqui. Podemos dizer que, num país de mudanças, mudou também a visão que se tinha do negro e, nesse sentido, de maneira geral, foram três os perfis traçados pelos poetas brasileiros modernistas, no século XX:

- a) do sofredor – daquele que abandona a terra e vive para o trabalho;
- b) da mulher sexy - daquela que conquista o marido da sinhá.
- c) do sujeito esperto, malandro e sambista;

Resta-nos dizer que hoje esse perfil continua em mudança. Basta uma rápida consulta na Internet para localizarmos uma série de poesias que enaltecem a cor, a força e a união da raça negra. Num país de mudanças, era de se esperar que houvesse mudanças no imaginário coletivo acerca da figura do negro nos textos poéticos brasileiros.



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
PARTICIPAÇÃO E
PARCERIA

CONE

Coordenadoria dos Assuntos
da População Negra