

Ana Cristina Silva Daxenberger
Rosivaldo Gomes de Sá Sobrinho
Magna Lúcia da Silva
Organizadores

EDUCAÇÃO E ETHNICIDADE: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES



EJ Editora
UFPB

EDUCAÇÃO E ETNICIDADE:
Diálogos interdisciplinares



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitor BERNARDINA M^ª JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA



EDITORA DA UFPB

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JUNIOR
Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Conselho Editorial

BERNARDINA MARIA J. FREIRE DE OLIVEIRA (Ciências Sociais Aplicadas)
DAMIÃO PERGENTINO DE SOUZA (Ciências da Saúde)
ELIANA VASCONCELOS DA SILVA ESVAEL (Linguística e Letras)
FABIANA SENA DA SILVA (Intertidisciplinar)
ILDA ANTONIETA SALATA TOSCANO (Ciências Exatas e da Natureza)
ÍTALO DE SOUZA AQUINO (Ciências Agrárias)
MARIA DE LOURDES BARRETO GOMES (Engenharias)
MARIA PATRÍCIA LOPES GOLDFARD (Ciências Humanas)
MARIA REGINA DE VASCONCELOS BARBOSA (Ciências Biológicas)

Ana Cristina Silva Daxenberger
Rosivaldo Gomes de Sá Sobrinho
Magna Lúcia da Silva
Organizadores

**EDUCAÇÃO E ETNICIDADE:
Diálogos interdisciplinares**

Editora da UFPB
João Pessoa
2017

Direitos autorais 2017 - Editora da UFPB
Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº
10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA DA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por
qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é
crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Impresso no Brasil. Printed in Brazil.

Projeto Gráfico Editora da UFPB
Edição Eletrônica Sâmella Arruda Araújo
Designer de Capa

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

E24 Educação e etnicidade: diálogos interdisciplinares / Ana Cristina Silva,
Daxenberger, Rosivaldo Gomes de Sá Sobrinho, Magna Lúcia da,
Silva (Organizadores). - João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.
197 p. : il.

ISBN: 978-85-237-1294-5

1. Educação. 2. Diversidade étnico-racial - Escola. 3. Educação -
Comunidades quilombolas. I. Daxenberger, Ana Cristina Silva. II. Sá
Sobrinho, Rosivaldo Gomes de. III. Silva, Magna Lúcia da. IV. Título.

UFPB/BC

CDU:37

EDITORA DA UFPB Cidade Universitária, Campus I - s/n

João Pessoa - PB

CEP 58.051-970
www.editora.ufpb.br
editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

Editora filiada à:

ABEU
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Livro aprovado para publicação através do Edital da Chamada Interna
PRPG/UFPB Nº 10/2013, financiado pelo Programa de Apoio
a Produção Científica - PRÓ-PUBLICAÇÃO DE LIVROS
da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa.

Prezados Leitores

Desde 2011, nós, pesquisadores do Grupo de Pesquisa e Estudos Educação, Desenvolvimento Sustentável e Inclusão Social, registrado no CNPq, temos trabalhado com comunidades quilombolas e grupos interessados na temática étnico-racial, objetivando fomentar discussões, debates e práticas de superação de discriminação racial, preconceito e práticas de desenvolvimento sustentável junto às comunidades negras do Brejo Paraibano, onde está localizado o Centro de Ciências Agrárias (CCA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Este livro é a quarta obra sobre a temática e traz a marca dos anteriores, nos quais procuramos compilar ideias e discussões sobre Comunidades Quilombolas e etnicidade. O primeiro livro foi “Comunidade Quilombola: das reflexões às práticas de inclusão social”, publicado pela editora UFPB, com a contribuição de pesquisadores de diferentes unidades federativas e universidades públicas. Os artigos apresentam-se na área de educação, políticas públicas, extensão universitária; todos à luz das Leis 10.639/03 e 11.645/08. No segundo livro, entitulado por “Comunidades Quilombolas e Diversidade Étnico-racial: diferentes olhares e perspectivas”, também com contribuição de diferentes autores e universidades, amplia-se o debate no campo da educação e extensão universitária em uma abordagem interdisciplinar, apresentando também ações propositivas para o fortalecimento das comunidades quilombolas e negras. A terceira obra, composição interdisciplinar na área de educação, cultura, religiosidade e extensão universitária, é resultado das pesquisas e práticas socializadas no III Encontro de Estudos sobre Comunidades Quilombolas, realizado no CCA/UFPB, em 2014.

Todas as obras anteriores foram financiadas pelo CNPq e/ou MEC, via projetos e/ou Programas de Extensão Universitária (PROEXT) aprovados pelo SESU/MEC. No trabalho que ora apresentamos estão compiladas ideias teórico-práticas para a construção de uma escola que possa ser mais democrática e reconhedora da diversidade cultural presente em seu cotidiano, além de socializar ações extensionistas junto às escolas que atendem membros de comunidade quilombola. Todos os projetos de extensão tiveram a intencionalidade de fomentar práticas antirracistas, o emponderamento da população negra escolar e, sobretudo, a construção de práticas que reconheçam e valorizem a cultura afrobrasileira.

Desejamos uma ótima leitura e conclamamos a socialização de conhecimentos que possam nos fortalecer como humanos dignos de respeito e condições de acesso aos bens culturais e materiais.

Os Organizadores

APRESENTAÇÃO

O trabalho com a temática da diversidade étnico-racial na escola implica numa construção política de rompimento com um modelo de educação que historicamente tem contribuído para reforçar as situações de racismo. Está para além da inclusão de um novo conteúdo, pois se trata da necessidade de se garantir aos sujeitos atuantes nas escolas o domínio dos conhecimentos que expliquem os aspectos responsáveis por gerar desigualdades, a fim de promover coletivamente a (re) criação de uma pedagogia que nos permita reconhecer que todos os povos constroem conhecimentos e estes são igualmente importantes para a história da humanidade.

Nesse contexto, questiona-se o papel da escola, da universidade, dos processos de formação docente, dos currículos, da produção de conhecimento. A compreensão das dinâmicas vividas pelos diferentes grupos na sociedade deve ser parte do processo de ruptura epistemológica, cultural e de descolonização dos currículos, compromissada com a formação de profissionais conscientes das desigualdades que estão postas na sociedade brasileira.

No final do século XX e na contemporaneidade, as organizações dos movimentos negros fortalecem a reivindicação em torno de uma educação que reconheça a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira, e de uma política de reversão das desigualdades históricas que atingem o povo negro no Brasil. O questionamento do padrão eurocêntrico ainda presente na educação brasileira e uma reavaliação da participação africana na construção da sociedade brasileira são parte importante desse processo. Entende-se que a educação é espaço de construção de valores, de formação humana, de transformação cultural, de produção e de reprodução da cultura, de promoção de diálogos interculturais. A escola tem uma grande responsabilidade nesse processo, pois entende-se que é papel de todo educador se posicionar politicamente contra qualquer forma de discriminação.

É parte dos processos de formação dos profissionais da educação o desenvolvimento de ações, política e ideologicamente comprometidas, com a diversidade presente na sociedade brasileira. Os temas precisam estar presentes nos currículos e práticas pedagógicas de todos os níveis

educacionais e áreas do conhecimento, deixando de ser uma questão pontual para fazer parte do cotidiano escolar. Todos os segmentos que atuam na educação – professores, gestores, servidores administrativos das escolas, técnicos das secretarias da educação – precisam ser inseridos nos processos de formação para que compreendam o complexo campo das relações raciais, no Brasil, e sejam agentes ativos na proposição de ações de valorização da identidade, da memória e das culturas negras.

A Resolução Nº. 01/2004, do Conselho Nacional de Educação, dispõe que as Instituições de Ensino Superior devem incluir, nos cursos das diversas áreas de conhecimento, disciplinas e atividades curriculares que tratem da educação das relações étnico-raciais, através de um diálogo permanente com as organizações dos movimentos negros e com as comunidades negras tradicionais. Apresenta-se como um desafio acadêmico o conhecimento dos processos sócio-históricos dos povos africanos no Brasil, bem como a superação da perspectiva eurocêntrica das fontes bibliográficas.

O grupo de professores que compõe esta obra compreende a necessidade da construção de um projeto educativo que reflita a pluralidade da sociedade brasileira e reconheça o legado histórico da população afrodescendente, no Brasil. Os artigos contemplam discussões sobre análise da implementação da Lei Nº. 10.639/03 nas escolas de educação básica e sua importância na valorização da diversidade humana. Apresentam proposições sobre a abordagem com o tema em espaços escolares e não escolares, com reflexões sobre a literatura de cordel, e a relação entre a Lei 10.639/03 e o ensino de Biologia. Abordam a importância da literatura infantil na construção da identidade negra, a educação patrimonial em museus e a relação entre religiosidade afro-brasileira, cultura do movimento e ancestralidade. Os artigos trazem, ainda, importantes reflexões sobre a educação em comunidades quilombolas e a importância de um trabalho pedagógico que valorize a autoafirmação étnica desses povos, mostrando que esta educação “se concretiza com os códigos que foram construídos pela coletividade, com as vivências e os saberes da memória da comunidade”. Por fim, propõem uma discussão sobre as ações afirmativas, com destaque para a política de cotas para a população negra no ensino superior, enquanto parte importante do projeto de emancipação dos sujeitos historicamente discriminados.

A discussão proposta nesta obra revela a necessidade de uma discussão que positivasse a participação do povo negro na nossa história no passado e no presente. São reflexões e proposições de um grupo de intelectuais que assumem o compromisso com o combate ao racismo e reconhecem a necessidade da abordagem étnico-racial no espaço acadêmico. Ações que têm sido potencializadas através de pesquisas, atividades de extensão, experiências educativas em escolas, realização de eventos, dentre outros. Este livro propõe a construção de um diálogo respeitoso com a diversidade da sociedade brasileira, e traz para o centro do debate o questionamento dos currículos e dos mecanismos históricos de manutenção das desigualdades. Reconhecemos que o diálogo com essas experiências é fundamental na construção de um projeto de emancipação humana.

Cicera Nunes

Doutora em Educação Brasileira pela UFC

Universidade Regional do Cariri – URCA

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ABORDAGEM SOBRE A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO PLURICULTURAL NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DAS ESCOLAS BÁSICAS NOS MUNICÍPIOS DE AREIA E ARARA/PARAÍBA.....	13
A INSERÇÃO DA LITERATURA DE CORDEL COMO RECURSO DIDÁTICO-METODOLÓGICO NO ESTUDO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: EM FOCO ABDIAS DO NASCIMENTO.....	34
A EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS: O CASO DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS.....	49
“VOCÊ NÃO É PRINCESA, PRINCESA É ELA!”	64
O ENSINO/APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA E A LEI NO. 10639/2003: UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO	75
A IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA E A LEI 10.639/03 EM QUESTÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	95
INCLUSÃO SOCIOCULTURAL ATRAVÉS DE AÇÕES EM MUSEUS E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	114
ANCESTRALIDADE E IMPLICAÇÕES CULTURAIS RELIGIOSAS AFRO-BRASILEIRAS NA SELEÇÃO DE CONTEÚDOS	134
ARGUMENTOS FILOSÓFICOS E DO DIREITO À AUTONOMIA DA RAÇA NOS PROGRAMAS DE RESERVA DE VAGA OU COTAS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO	148

AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
DE ALAGOAS: QUESTÕES PARA UM NOVO DEBATE NA
FORMAÇÃO MÉDICA DO ESTADO170

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ABORDAGEM SOBRE A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO PLURICULTURAL NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DAS ESCOLAS BÁSICAS NOS MUNICÍPIOS DE AREIA E ARARA/PARAÍBA

Ana Cristina Silva Daxenberger¹
Washington Antonio Pereira de França²
Thays Emannuely dos Santos Duarte

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país marcado pela enorme diversidade cultural existente em seu território, que ao longo de séculos vem sendo transformada, contribuindo para a construção de uma sociedade extremamente rica do ponto de vista da cultura. Contudo, aliado a este crescimento da diversidade veio um grande problema para a sociedade: como trabalhar estas diferenças de modo que as pessoas tenham igualdade de condições perante a sociedade?

Um dos conflitos mais notáveis em nosso país se refere à questão étnica, destacando-se as dificuldades que os negros enfrentam desde os tempos de escravidão nos diferentes segmentos sociais, como falta de acesso à educação, ao ensino superior público, ao emprego qualificado, entre outros. Durante aproximadamente 300 anos, os negros foram forçados a realizar trabalhos braçais sob condições desumanas, gerando milhares de mortes devido ao extremo esforço físico realizado, doenças

1 Profa. Adjunta III do Departamento de Ciências Fundamentais e Sociais, do Centro de Ciências Agrárias da UFPB, líder do Grupo de Pesquisa Educação, Desenvolvimento sustentável e inclusão social. Ana.daxenberger@gmail.com

2 Graduandos em Licenciatura em Ciências Biológicas e alunos membros do Prolicen Educar para a Diversidade: um olhar sobre a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

causadas pela falta de higiene, entre outras mazelas oriundas do modelo escravocrata imposto na colonização do Brasil.

O fim do processo de escravidão teve início com a formação dos quilombos, nos quais os escravos refugiados e em resistência se abrigavam e viviam em sociedade. O mais conhecido é o “quilombo dos Palmares”, no município de União dos Palmares – Alagoas (Antiga Serra da Barriga), formado no século XVII por Zumbi³ (GOMES, 2011). Apenas em 1889, com a assinatura da Lei Áurea pela princesa Isabel, a escravidão foi declarada como proibida e foi dado fim a este processo, e os escravos libertados incondicionalmente.

Porém, após quase 130 anos do fim da escravidão no Brasil, ainda é possível identificar muitas “marcas” deixadas por este processo em nosso país. As condições sociais entre negros e brancos ainda estão muito aquém do esperado, pois são notórios os índices (IPEA, 2014) de desigualdade social que muitas vezes geram preconceito e estigmas⁴ sociais, ainda presentes em alguns grupos mais favorecidos economicamente (brancos) em relação aos negros.

Para tentar amenizar tal situação, foram criadas legislações e ações afirmativas a fim de minimizar os efeitos que a escravidão trouxe, principalmente, para os negros, como medida de garantir a igualdade de condições entre os diferentes grupos étnicos. Como exemplos destas medidas adotadas pelo Estado a fim de promover equidade, temos as cotas que garantem uma determinada percentagem para o acesso dos negros em instituições educacionais de nível superior, a Lei nº 12.711/2012, e, em concursos públicos, a Lei de nº 12.990/2014, além das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares brasileiros, conforme previsto na Lei 9.394/96.

Neste contexto, Pereira (2008, p.8) diz que: “[...] a inclusão dos valores culturais afro-brasileiros nos currículos escolares representa o reconhecimento de uma dívida da sociedade para com os africanos e seus descendentes [...]” para que se reconstrua uma sociedade brasileira

3 Zumbi era um escravo fugitivo, líder e fundador do quilombo de Palmares (Gomes, 2011).

4 Estigmas são construções sociais, que se originam de atitudes carregadas de pré-conceitos de pessoas que se consideram pertencentes a um grupo superior sobre o outro, que o considera membro de outro grupo (TELLA, 2008)

que respeite a diversidade e supere a desigualdade social. Vale ressaltar que a igualdade de direitos à educação está prevista na Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, que diz: “deve haver a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Desta forma, é importante compreender os processos educacionais envolvendo as questões étnicas, identificando quais objetivos já foram alcançados após 13 anos da promulgação da Lei 10.639/03, e quais são os desafios existentes para a inclusão da temática em sala de aula, para que os alunos possam se tornar mais conscientes e conseqüentemente sujeitos mais comprometidos com a igualdade social, além de contribuir com sua autoafirmação e identidade étnica da população brasileira.

Neste contexto, o presente artigo traz dados de como se encontra o processo de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, nas escolas públicas dos municípios de Areia e Arara, ambos no Estado da Paraíba, ressaltando a importância da construção de currículos com base na pluralidade cultural e valorização da diversidade humana, na perspectiva de estudantes do ensino médio.

PERCURSO METODOLÓGICO

Os dados deste trabalho foram obtidos a partir da aplicação de um questionário semiestruturado, contendo nove questões que tinham como objetivo traçar um perfil étnico e social dos estudantes participantes, além de questões sobre o processo de ensino-aprendizagem das questões étnicas ao longo da vida escolar de cada estudante, à luz das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Ao todo foram 185 estudantes, entre o 1º e o 3º ano do ensino médio; sendo 79 alunos da escola estadual “X” em Arara e 106 alunos da escola estadual “Y” em Areia. A escolha pelas escolas se deu pelo grande número de estudantes que estas recebem, além da diversidade social encontrada nas mesmas. Elas fazem parte da rede estadual de ensino, localizadas na zona urbana, mas também recebem alunos da zona rural a partir do ensino médio, funcionando nos três turnos (manhã, tarde e noite), atendendo cerca de 1.200 e 650 alunos (Areia e Arara respectivamente).

Como critério de escolha dos participantes, partimos da premissa de que, após 13 anos de publicação da lei 10.639/03, estes estudantes já teriam tido acesso ao currículo escolar proposto pela lei em questão, e deveriam ser conhecedores sobre os conteúdos exigidos pela lei supracitada e a LDB 9.394/96, em seus artigos 26 e 26 A, alterados pela lei 11.645/08.

Posteriormente, os dados foram tabulados e analisados em duas categorias, à luz dos princípios críticos e norteadores sobre o ensino da história da África e suas contribuições à cultura brasileira. As categorias que emergiram dos dados foram: a) perfil social dos participantes e suas experiências com atos discriminatórios; b) abordagem dos conteúdos relacionados à África em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

É importante que os professores conheçam seus alunos, suas origens, a condição social, para que, a partir das particularidades de cada turma, possam ser adotadas diferentes estratégias metodológicas, com objetivo de atender os diversos aspectos que um currículo pluriculturalista deve ter, como a educação das relações étnico-raciais.

Entretanto, muitas vezes os professores e os demais gestores educacionais acabam por suprimir este processo de feedback⁵ e perdem este primeiro e importantíssimo contato com seus alunos para conhecer a realidade na qual estão inseridos. Desta forma, buscou-se traçar um perfil social dos participantes e suas vivências com situações sociais que muitas vezes ocasionam experiências racistas.

Perfil social dos participantes e suas experiências com atos discriminatórios

Com a análise dos dados foi possível identificar que a composição dos 185 entrevistados é: 53% do sexo masculino, 46% do sexo feminino

⁵ **Feedback** é uma palavra inglesa que significa **realimentar** ou **dar resposta** a um determinado pedido ou acontecimento.

e 1% preferiu não responder ao questionamento. Quanto à escolaridade, houve certo equilíbrio na quantidade de representantes, conforme o gráfico abaixo (gráfico 01), realçando a importância da escolha pelo público-alvo, pois estes estudantes deveriam ter acompanhado e visto os conteúdos sobre as questões da cultura africana ao longo do ensino fundamental e do ensino médio.

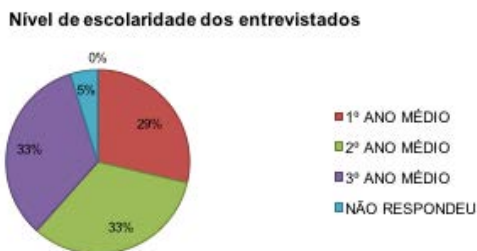


Gráfico 01: Divisão do nível de escolaridade dos entrevistados das escolas X e Y.

Fonte: pesquisadores, 2015

Destes alunos, a maioria (51%) reside em zona urbana, 34% na zona rural e 15% não respondeu a questão. Estes dados nos permitem afirmar que os estudantes são oriundos não só do centro urbano, mas também da zona rural, e muitas vezes enfrentam dificuldades de permanecerem na escola devido à localidade das escolas de ensino médio, nas pequenas cidades, nos centros da cidade. Outro aspecto importante de reflexão que nos permite trazer para o debate é que a realidade dos estudantes do centro urbano não é a mesma da zona rural, mostrando mais uma vez que as escolas participantes da pesquisa precisam observar isto ao escolherem suas estratégias pedagógicas, valorizando e reconhecendo o educando que se encontra dentro da escola.

A renda também foi um fator bastante interessante quanto à análise social dos estudantes. Conforme o gráfico 2, 65% dos estudantes possuem apenas um salário mínimo (R\$ 788,00⁶), sendo este dividido entre 3 a 5 pessoas, para a maioria dos casos (70%), complementado com benefícios sociais, como o bolsa família. Isto retrata que a maioria da população participante é membro da classe social menos favorecida

⁶ Valor do salário mínimo oferecido no ano de 2015, pelo Governo Federal.

economicamente, no Brasil, com dificuldades de acesso aos bens culturais e sociais, devido às desigualdades econômicas e sociais.



Gráfico 02: Renda familiar dos estudantes das escolas X e Y.
Fonte: pesquisadores, 2015

No contexto social, também foi importante diagnosticar as vivências de cada entrevistado, em relação às experiências ligadas a atos racistas e/ou preconceitos/atos discriminatórios, em diferentes categorias de análise (gráfico 02).



Gráfico 03: Experiências sofridas com racismos/preconceitos
Fonte: pesquisadores, 2015

Podemos observar que 7% dos estudantes já sofreu preconceito quanto à sua condição financeira, mostrando a relação direta existente entre as questões sociais e a educação; 17% apontaram já ter sofrido preconceito em relação ao corpo, ou seja, a busca pelo idealismo do modelo de homem ou mulher acaba por criar padrões e consequentemente críticas para quem estiver fora destes; na sequência, observamos o racismo/

preconceito relacionado ao lugar onde reside com 13%, e o racismo sem categorização também foi apontado com 13%, no cotidiano dos alunos. Os dados apresentados nos permitem afirmar que a escola precisa estar atenta a qualquer tipo de atos preconceituosos, discriminatórios e/ou racistas, para que o respeito à diversidade humana possa realmente ocorrer dentro do espaço escolar. O reconhecimento à diversidade humana deve ser condição *sine qua non* para o fortalecimento de uma educação pautada em direitos humanos, e (PEQUENO, 2008; TOSI, 2008; ZENAIDE, 2008) a construção de práticas inclusivas que reconhecem, fortalecem e valorizam as diferenças na sociedade, sobretudo, que buscam a dignidade humana.

Costa (2008, p. 61) afirma:

[...] a dignidade humana constitui esse “círculo imaginário” que nos distingue dos demais seres vivos da natureza e que, por exigência da razão, estatui o conjunto de essencialidades que nos permitem não sermos menos que humanos, em outras palavras, fundamentam nosso estatuto de pessoa. É a negação ou a violação dessas essencialidades que compelem a consciência humana as afirmações do tipo “passou a ser tratado como um animal”, “está vivendo em condições sub-humanas” ou, ainda, “nem animais devem assim ser tratados”. Os Direitos Humanos, portanto, servem à proteção, à promoção ou à reparação dessas essencialidades que constituem nossa dignidade.

Outros tipos de preconceito também foram relatados como em relação à religião e ao gênero. Mesmo apresentando-se os menores índices, vale ressaltar que as discriminações quanto a essas categorias também estão previstas como crime racial nas leis federais 7.716/89 e 8.081/90, além da Constituição Federal, que traz no artigo 5 a liberdade de expressão religiosa, e na lei 11.635/07 o dia do combate à intolerância religiosa, dia 21 de janeiro. Estes diferentes tipos de preconceitos e discriminações ainda são desafios para o Estado e a escola, porque muitas vezes as formas de violência racial são veladas.

Ressaltamos que a escola tem papel social de superar as discriminações e preconceitos. Mesmo devendo ser laica, a escola deve reconhecer a diversidade humana entre seus atores e valorizar as pessoas com suas histórias de vida e desejos. Para que isto ocorra, é necessário conhecer quem são seus atores sociais, proporcionando um processo educativo mais humanizado e solidário.

Se fizermos alusão ao currículo escolar e aos dados coletados, podemos ratificar a importância de se construir um currículo com base na pluralidade cultural, pois, cada estudante é um indivíduo que carrega características e experiências de vidas distintas. Além disso, na maioria dos casos, aprender sobre diferentes culturas e valorizá-las fortalece uma sociedade que respeita a diversidade e a pluralidade cultural constitutiva na sociedade brasileira.

As escolas muitas vezes apresentam dificuldades para trabalhar as questões étnicas e religiosas em sala de aula, principalmente, devido ao fato de os professores se acharem despreparados para lidar com os possíveis conflitos gerados pelos temas. Desta forma, muitos professores acabam por tornar o racismo e preconceito como atitudes “naturais”, tornando-se omissos em possíveis ocasiões do tipo que ocorram na escola (CAVALLEIRO, 2001).

Estas atitudes podem influenciar na construção e autoafirmação da identidade dos indivíduos, gerando conflitos pessoais e sociais, pelo receio de se afirmar como negro, devido aos diversos casos de racismo e preconceito existentes atualmente.

Para verificar como os alunos se identificam do ponto de vista étnico, foi questionado como eles se definiam, utilizando as categorias de análise do IGBE para categorizar a população brasileira quanto às questões étnico-raciais (gráfico 04). No entanto, ainda elencamos as categorias moreno e negro, mas a categoria moreno se deu para identificar se ainda está presente o padrão de branqueamento imposto à população negra, na história brasileira, na qual identificar uma pessoa morena era e é uma forma de “clarear” a cor de sua pele e permitia a esta população melhor aceitação social em uma sociedade racista e segregacionista. Este modelo de sociedade se implantou durante a colonização brasileira e após a criação da República, que trazia em seus preceitos o reconhecimento de que todos são iguais (DAXENBERGER E SÁ SOBRINHO, 2015

e 2014). Este branqueamento imposto trouxe o não reconhecimento, a desvalorização da cultura afro-brasileira e dificuldade da aceitação da identidade negra.

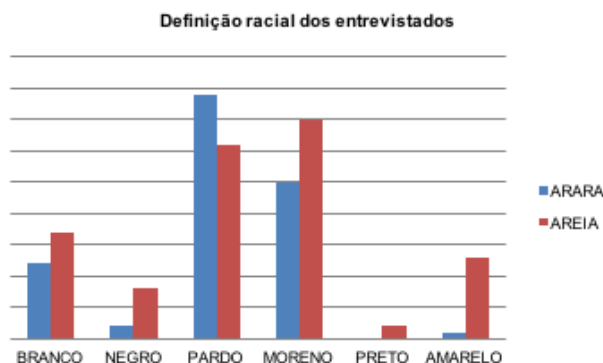


Gráfico 04: Declaração étnica-racial dos entrevistados das escolas X e Y.

Fonte: pesquisadores, 2015

De acordo com o gráfico, 49% dos participantes de Arara declararam serem pardos, 1% (amarelo), 15% (brancos), 3% (negros) e 32% (morenos). Já para os entrevistados da escola em Areia, 33% apontaram serem morenos, seguidos por 29% (pardo), 16% (branco), 12% (amarelo), 8% (negro) e 2% (preto). Pelos percentuais ficaram evidentes os baixos índices de afirmação como negro ou preto nas duas escolas, o que pode ser atribuído às influências dos estigmas sociais que funcionam como barreira neste processo. Todavia, entendemos que a população participante autodeclarada como negros, pardos, morenos ou pretos fazem parte da população negra brasileira com características próprias culturais e sociais. Não podemos deixar de dizer que a população brasileira é miscigenada e esta característica traz traços culturais, valores e características sociais influenciadas por diferentes etnias. Isto, em nosso entendimento, é uma grande riqueza cultural para a escola aproveitar como forma de enriquecimento curricular e de formação humana.

A questão religiosa é outro tema que os professores relatam ter bastantes dificuldades em trabalhar, devido à diversidade de religiões existentes no Brasil, acentuada pelas dimensões continentais de nosso país, contando com uma riqueza cultural incomparável. Contudo, ao que se nota de acordo com a tabela 1, ainda há duas religiões fortemente

adotadas e defendidas em nosso país. Um dado preocupante é a ausência de citações das religiões de origem africanas – candomblé ou umbanda - (houve apenas uma citação) que geralmente carregam estereótipos como “macumba”, “magia negra”, entre outros. A ausência de citações sobre as religiões de matriz africana pode ser pela falta de valorização destas religiões, ou pelo posicionamento tácito dos adeptos, por recearem alguma forma de preconceito.

Religião Citada Arara	Nº De Citações	Religião Citada Areia	Nº De Citações
Catolica	66	Catolica	70
Evangélica	5	Evangelica	19
Ateu	1	Cristianismo	1
Cristianismo	1	Candomblé	3
“Leigo” (Sic)	1	Protestante	7
Nenhuma	3	Deus	1
Não Respondeu	2	Nenhuma	2
		Não Respondeu	3

Tabela 01: Religiões apontadas pelos entrevistados das escolas X e Y.

Fonte: pesquisadores, 2015

Fonseca (2015, p. 35-36) traz:

No Brasil, os espaços das religiões afro-brasileiras são frequentados por crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas. Essa população na sua diversidade geracional é encontrada, principalmente, nas festas de Orixás, de Caboclas/os, de Mestras/es. Essas festas são momentos de encontros com a alegria, com a partilha de sentimentos, com a aprendizagem da cultura afro-brasileira e fortalecimento da identidade étnica.

Todavia, a vivência a partir dessa forma religiosa não pode ser mostrada nas escolas, especialmente, pelas crianças. Nesse ponto, coloco a situação de silenciamento que é imposta às crianças após participarem de uma festa religiosa de candomblé, umbanda ou jurema. As crianças saem dessas festas com um repertório vasto e variado e que precisaria ser compartilhado na sua escola com seus colegas, professores e funcionários; saem com os cantos que ouviram, cantaram e dançaram povoando as suas mentes, mas são obrigados a adotarem o silêncio.

É justamente a falta de respeito à diversidade cultural e religiosa que nos preocupa, pois, mesmo a escola pública devendo ser laica, assim como o Estado, ainda visualizamos práticas religiosas de cunho católico, como a oração do pai nosso e a leitura do livro sagrado a “Bíblia”, como se fossem as únicas formas de religião presente em nossa sociedade. O direito à escolha religiosa está previsto em vários documentos nacionais (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988; LEIS 7.716/89, 8.081/90; LDB 9.394/96) e internacionais, dos quais o Brasil é signatário. Podemos citar como exemplo destes últimos a Declaração de Durban, que traz premissas ao combate ao racismo, à discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Esta declaração assim expressa:

21- Afirmamos a necessidade de se colocar um fim à impunidade de violação dos direitos humanos e das liberdades fundamentais dos indivíduos e de grupos que são vitimados pelos racismos, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. (UNESCO, 2001, p. 9) [...]

59 - Reconhecemos com profunda preocupação a intolerância religiosa contra algumas comunidades religiosas, bem como a emergência de atos hostis e de violência contra tais comunidades por causa de suas crenças religiosas e sua origem racial ou étnica em várias partes do mundo, o que limita, particularmente, o seu direito de praticar seu credo livremente (UNESCO, 2001, p. 14)

60 – também reconhecemos com profunda preocupação a existência em várias partes do mundo da intolerância religiosa contra comunidades religiosas e seus membros, em particular, a limitação de seus direitos à práticas de seus credos livremente, bem como a aparição mais frequente de estereótipos negativos, atos hostis e violência contra tais comunidades por cause de suas crenças religiosas e sua origem étnica ou provável origem racial (UNESCO, 2001, p. 14)

Neste contexto, ratificamos a preocupação de Fonseca (2015) quanto ao reconhecimento da diversidade cultural e religiosa dentro das escolas, para que nossos estudantes com histórias e origens étnica-raciais diferentes não se sintam esquecidos, ou, como Barros (2012, apud FONSECA, 2015) traz, para que a criança negra não cresça marcada pelo recalque e pela descaracterização de seus valores.

2 - Abordagem dos conteúdos relacionados à África em sala de aula

Mesmo a Lei 10.639/03 sendo considerada como um marco histórico para os direitos dos negros no Brasil, ela não foi a primeira legislação que trata sobre o assunto em questão. De acordo com Silva (2007, p.41), a Constituição Federal de 1988 mostra em seu artigo 3º que: “[...] garante, de forma inequívoca, a promoção de todos os cidadãos brasileiros, sem preconceitos de origem, raça, sexo e quaisquer outras formas de discriminação”, posteriormente foi complementada com a lei 7.716/89, regulamentando os crimes que tenham como origem o preconceito de raça e cor, com suas respectivas penas.

Existem outras legislações que aqui não foram citadas, contudo, estas duas anteriormente discutidas já representam um avanço significativo na luta contra o racismo e o preconceito. Porém, não bastava punir as pessoas que praticavam atos discriminatórios, perspectiva da Lei 10.639/03 que trouxe mais um complemento importante, agora na área da educação, como é possível observar na citação de Silva (2012, p.104):

A Lei Federal 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Lei 9.394/96) e torna obrigatório o estudo sobre a cultura e história afro-brasileira e africana nas instituições públicas e privadas de ensino e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a implementação da Lei, são políticas de ações afirmativas, fruto de anos de luta do Movimento Negro para que o estado brasileiro

reconhecesse o racismo e traçasse estratégias para combatê-lo.

Visto as legislações que norteiam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas em nosso país, é importante analisar como está ocorrendo este processo, identificando possíveis dificuldades em sua implementação.

Desta forma, foi perguntado se os professores destes estudantes já desenvolveram alguma atividade relacionada com conteúdos sobre a África ou sobre a cultura afro-brasileira. 59% dos estudantes da escola em Arara apontaram ter tido contato com tais conteúdos, e em Areia o valor foi próximo, totalizando 58% dos alunos entrevistados do município.

Com relação às disciplinas que abordaram os conteúdos sobre a história e cultura africana, observamos que, as mais citadas, conforme a tabela abaixo (tabela 02), são biologia, história e geografia, tendo ausências importantes, como a disciplina de Ciências, que poderia explorar a diversidade biológica encontrada na África, bem como a origem da medicina, que se deu no Egito, entre outros. Vale ainda ressaltar que, a disciplina Artes, como está previsto na Lei 10.639/03, é uma das principais disciplinas que deve abordar a temática em debate, todavia, somente na cidade de Arara houve um índice maior sobre esta área de conhecimento.

Disciplina	Nº De Citações Arara	Disciplina	Nº De Citações Areia
Português	2	Português	4
Sociologia	2	Sociologia	1
Biologia	20	História	36
História	19	Geografia	27
Geografia	4	Artes	1
Espanhol	1		
Artes	13		

Tabela 02: Disciplinas que trabalham os conteúdos sobre a África ou a cultura afro-brasileira

Fonte: pesquisadores, 2015

Também foi questionada a participação da escola em atividades nesta área, cujos resultados também foram positivos. 74% dos alunos de Areia apontaram que a escola já desenvolveu (ou desenvolve) alguma atividade que trabalhe tais conteúdos, e 90% dos estudantes de Arara afirmaram que sua escola elabora atividades nesta área. As atividades foram diversificadas, porém, conforme o gráfico 05, os conteúdos ainda estão muito restritos às aulas em sala com 52% das respostas.



Gráfico 05: Atividades relacionadas à África e a cultura afrobrasileira nas escolas X e Y

Fonte: pesquisadores, 2015

Conforme FRANÇA et al (2015), o livro didático ainda é a principal ferramenta utilizada para desenvolver estes conteúdos. Contudo, OLIVEIRA (2006) aponta que nem sempre a história e cultura africana ou afro-brasileira é contada com riqueza de detalhes nos livros, e que, por muitas vezes, a riqueza histórica e cultural acabam suprimidas por temas como a escravidão, representada na figura de Zumbi dos Palmares, conforme a tabela 03.

Conteúdo Visto Em Sala De Aula	Nº Citações Arara	Nº Citações Areia
Literatura Africana	8	9
Religiões De Origem Africana	17	46
Danças De Origem Africana	32	36
Comidas De Origem Africana	26	26
Escravidão	34	54
Aspectos Biológicos Da África	13	8
Principais Personagens	9	9
Outros	3	1
Nenhum	6	4

Tabela 03: Citações dos temas desenvolvidos pelos professores de acordo com os participantes frequentadores das escolas X e Y

Fonte: pesquisadores, 2015

Ainda podemos observar que o tema relacionado ao ensino da História da África e a cultura afro-brasileira, como está previsto nas leis 10.639/03 e 11.645/08, focaliza-se, na maioria, em ambas as escolas, nos estudos sobre a escravidão. Em nosso entendimento é algo precário, pois as riquezas presentes neste continente e as contribuições desta população à história do desenvolvimento humano e, principalmente, do Brasil, são imensas. Rapidamente podemos citar as influências e contribuições desta população nos campos da medicina, com tratamentos inovadores há centenas de anos antes de Cristo. Cunha, (s/d, p. 6) traz que:

A condição de Pai da Medicina seria mais apropriada ao cientista e clínico egípcio Imhontep, que quase três mil anos antes de Cristo praticava quase todas as técnicas básicas da medicina. O Egito possuía uma ciência médica e farmacológica sistematizada e muito desenvolvida, cujas recentes descobertas mostram que os cientistas egípcios tiveram a capacidade de promover cirurgias complexas como as cerebrais, de catarata ou o engessamento de membros com ossos quebrados, conhecer substâncias cicatrizantes e anestésicas.

Ainda sobre as contribuições dos povos africanos no campo da tecnologia e astronomia, Cunha (s/d, p. 8 – 9) aponta:

Nesse campo do conhecimento é interessante citar as contribuições dos antigos africanos da nação Dogon, situados na região do antigo Mali. Eles já tinham conhecimento da existência do ‘pequeno satélite da estrela Sirius, o Sirius B, invisível a olho nu’. Denominavam-no Potolo, e desenhavam, com exata precisão, a sua órbita em torno de Sírius. Reproduziam a sua trajetória em desenhos que conferem precisamente com a órbita observada pela astronomia moderna. [...]

Em 1978, esses pesquisadores anunciaram que tomaram ciência da tecnologia usada pelo povo Haya (povo de fala banto, habitante de uma região da Tanzânia perto do Lago Vitória) entre 1500–2000 anos atrás, para produzirem aço em fornos que atingiam temperaturas mais altas que os fornos europeus fossem capazes (200°C a 400°C de diferença) até o século XIX.

Mas, muitas vezes, o conhecimento sobre estas e outras contribuições à humanidade foi silenciado ou recontado de maneira a compreender que o leitor idealizasse o personagem visionário como pessoa branca, como ocorreu na história brasileira no campo da literatura,

com Machado de Assis (1839- 1908). Muitos foram os grandes homens e mulheres negras que trouxeram grandes legados à humanidade e não foram reconhecidos ou não tiveram suas histórias contadas nas escolas, por exemplo: André Rebouças (1838- 1898), grande engenheiro civil que auxiliou o Imperador Dom Pedro II a organizar arquitetonicamente a cidade de Rio de Janeiro; Juliano Moreira (1873- 1932), médico estudioso sobre um dos maiores problemas de saúde pública nacional: a sífilis e outras causas de morte; Teodoro Sampaio (1855- 1937), engenheiro civil; Abdias do Nascimento (1914- 2011), abolicionista e militante contra o racismo e os direitos humanos; Carolina Maria de Jesus (1914- 1977), autora de várias obras literárias; Chiquinha Gonzaga (1847- 1935) e Tia Ciata (1854- 1924), no campo das artes como samba e religiosidade, entre outras ilustres pessoas negras deste país.

A nosso ver, o ensino, conforme as Leis 10.639/03 e 11.6345/08, deveria exigir a formação continuada de professores que estão na ativa, mas não tiveram em sua formação as análises críticas e estudos mais aprofundados sobre os aspectos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira, para recontarem a história com novas perspectivas de debates, valorização e respeito à contribuição de todos que fizeram e fazem o Brasil uma grande Nação.

Outro aspecto pesquisado foi o tempo destinado para abordar os conteúdos em debates. Segundo as leis supracitadas, a construção de um currículo pluricultural deveria ser oferecida ao longo do ano letivo. Analisando esta questão, chegou-se aos seguintes dados: os estudantes de Arara e Areia têm contato com estes conteúdos uma vez no bimestre para 27% dos entrevistados; apenas no dia da Consciência Negra para 25% na cidade de Arara, e na mesma data 5% para a cidade de Areia; 27% não estudam estes conteúdos; e os demais não responderam. Esta é uma grande problemática já apontada por FRANÇA et al (2015), que pesquisaram sobre a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, nas mesmas cidades, a partir do olhar de professores do ensino fundamental, e já apontavam que não é suficiente para a construção de uma educação pautada no respeito e valorização da diversidade humana. Isto ratifica as preocupações de JESUS (2012) e TEIXEIRA (2009) em suas pesquisas acerca da abordagem dos livros didáticos sobre o negro, pois estes não trazem o reconhecimento das contribuições da população negra à humanidade.

Não obstante, apontamos a necessidade de investimento na formação básica e continuada dos professores para que estes estejam preparados para encarar os desafios impostos pelas desigualdades encontradas em nossa sociedade, oriundas do ensino descontextualizado e focado em um currículo escolar eurocêntrico, além da falta de acesso aos diferentes segmentos sociais pela população negra. O professor não pode se calar e ser omissivo diante de cenas de racismo e/ou preconceitos que ocorrem na escola ou na sociedade. Ele tem um papel social na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pois só por meio de um ensino pautado na crítica do conhecimento e na socialização das diferentes vozes dos cidadãos brasileiros é que podemos construir uma formação cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As legislações 10.639/03 e 11.645/08, aliadas à LDB 9.394/96, são fortes instrumentos com o objetivo de modificar a visão da educação sobre os assuntos sociais, mais especificamente os estudos étnico-raciais. Contudo, são documentos oficiais que só ganharam força a partir da materialização das ações didático-pragmáticas, pautadas no direito cidadão das pessoas, iguais enquanto direito, mas diferentes enquanto história, valores, características culturais, religiosas e sociais. Abrir espaços para socializar debates, fomentar práticas de inclusão social e favorecer a formação continuada dos educadores deve ser objeto primário nas ações de Políticas Públicas que busquem o fortalecimento da identidade do povo brasileiro com um universo cultural imenso a ser valorizado, respeitado e conhecido.

Por este motivo, conclamamos as Secretarias Públicas de Educação das diferentes entidades federativas do país para que possam organizar momentos formativos para seus educadores; propor um Programa Curricular como está previsto nas legislações aqui debatidas; e, principalmente, socializar as ações positivas que congregam a educação pautada em direitos humanos, antirracista e de valorização da diversidade. Não podemos esquecer-nos de apontar sobre a necessidade de monitorar a execução dos projetos políticos pedagógicos das escolas, para que se rompa com o posicionamento tácito destas quanto ao ensino da história da África e as suas contribuições em nossa formação, não somente em

datas comemorativas (Dia da Abolição da Escravatura ou Dia da Consciência Negra), como já tem sido identificado em diferentes pesquisas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º10.639**. Senado brasileiro: Brasília, 2003.

_____. **Constituição Federal**. Senado Brasileiro: Brasília, 1988.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004.

_____. **Lei 7.716**. Senado Brasileiro: Brasília, 1989.

_____. **Lei 8.081**. Senado Brasileiro: Brasília.

_____. **Lei 11.635**. Senado Brasileiro: Brasília. 2007.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Senado brasileiro: Brasília, 1996.

_____. **Lei n.º11.645**. Senado brasileiro: Brasília, 2008.

CAVALLEIRO, E. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

COSTA, Marceloa Gustavo Coelho. **Direitos Humanos, considerações sobre fundamento e validade de um projeto político à luz do desenvolvimento**. in Direitos Humanos: capacitação de educadores / Maria de Nazaré Tavares Zenaide, et al. – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

CUNHA, Lazaro. **Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal**. s/d.
Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/>

<uploads/2012/11/contribuicao-povos-africanos.pdf>; acesso: 22/janeiro/2016; às 15h..

DAXENBERGER, A.C.S., SÁ SOBRINHO, R.G. **A diversidade como princípio dos estudos étnico-raciais**. João Pessoa: Editora Tempo, 2015.

_____. **comunidades quilombolas e diversidade étnico-racial: diferentes olhares e perspectivas**. João Pessoa: EDUFPB, 2014.

FONSECA, I. S. **ORÔ MIMÁ: O CANTO SILENCIADO NA ESCOLA**. in DAXENBERGER, A.C.S, SÁ SOBRINHO, R.G. **A diversidade como princípio dos estudos étnico-raciais**. João Pessoa: Editora Tempo, 2015.

FRANÇA, W. A. P; SANTOS, T. E. D; DAXENBERGER, A. C. S. **Panorama do processo de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 por professores da rede pública de ensino fundamental das cidades de Areia e Arara/PB**. Anais II CONEDU, Campina Grande, 2015.

GOMES, F. S. **De olho em Zumbi dos Palmares : histórias, símbolos e memória social** / Flávio dos Santos Gomes; coordenação Lilia Moritz Schwarcz e Lúcia Garcia. — São Paulo: Claro Enigma, 2011.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Situação social da população negra por Estado**. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. – Brasília : IPEA, 2014.

JESUS, F. S. **O “negro” no livro didático de história do ensino médio e a lei 10.639/03**. História & Ensino, Londrina, v. 18, n. 1, p. 141-171, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, F. D. **Abram seus olhos... O discurso sobre diferença nos livros didáticos**. Juiz de Fora: 2006. (Tese de Doutorado).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos**

temáticos: inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Curitiba: SEED-PE, 2005.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Valores culturais afrodescendentes na escola.** São Paulo: Paulinas. Diálogo, Revista de Ensino Religioso. nº 49, fev, 2008. p. 8-11

PEQUENO, MARCONI. **Sujeitos de Direitos**, in Direitos Humanos: capacitação de educadores / Maria de Nazaré Tavares Zenaide, et al. – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

SILVA, M. P. **Novas diretrizes curriculares para o estudo da História e da cultura afro-brasileira e Africana: A lei 10.639/03.** EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 39-52, jan./jun.2007

SILVA, T. F.O. **Lei 10.639/03: por uma educação antirracismo no brasil.** INTERDISCIPLINAR Ano VII, V.16, jul ISSN 1980-8879 | p.103-116.dez de 2012

TEIXEIRA, R. **A representação social do negro no livro didático de história e língua portuguesa.** IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO -EDUCERE, 2009.

TELLA, M. A. P. **Estigmas e desqualificação social dos negros em São Paulo e Lisboa.** Ponto e Vírgula, 3: 152-169, 2008.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE DURBAN.** Disponível em: <http://www.inesc.org.br/biblioteca/legislacao/Declaracao_Durban.pdf/view>. Acesso em 02 de fev. de 2015.

TOSI, Guisepe. **Direitos Humanos, considerações sobre fundamento e validade de um projeto político à luz do desenvolvimento.** in Direitos Humanos: capacitação de educadores / Maria de Nazaré Tavares Zenaide, et al. – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

A INSERÇÃO DA LITERATURA DE CORDEL COMO RECURSO DIDÁTICO- METODOLÓGICO NO ESTUDO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: EM FOCO ABDIAS DO NASCIMENTO

Fabília Bezerra Vieira do Nascimento
Gustavo do Nascimento
Idairis Andrade dos Santos
Camila Gonçalves Rodrigues do Nascimento
Ana Cristina Silva Daxenberger

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é constituída por uma pluralidade cultural étnica, racial, religiosa e por outros aspectos identitários diversos. Mas, infelizmente, muitas das vezes não são reconhecidos como riqueza humana, culminando em atitudes discriminatórias, preconceituosas, xenófobas e em desigualdades sociais (SANTOS; PRADO, 2014). Uma realidade fácil de ser comprovada, principalmente quando se toma, por exemplo, a população negra e indígena, que ainda hoje sofrem exclusão social.

O silêncio existente sobre a participação do negro na história do Brasil retrata um dos aspectos perversos do racismo na sociedade brasileira. No ensino de história, o protagonismo negro, por muitas das vezes, é negado; como consequência, lacunas no ensino e construção errônea de saberes, pois aprendemos erroneamente que as grandes lideranças, os grandes feitos das personalidades do país foram protagonizados somente pelos brancos (LAUREANO, 2008).

Nossos livros didáticos contribuem com essa propagação; são – muitas vezes – produzidos com uma visão eurocêntrica, na qual os europeus são vistos como “deuses e heróis” e o resto do mundo cabe somente à pobreza e afro-descendência. No Brasil, a verdadeira história da África foi ocultada do ensino escolar, e talvez seja por isso que presenciamos, ainda hoje, uma desvalorização da população afro-descendente.

Como os negros estiveram em situação desigual em relação aos brancos, poucas histórias sobre eles foram registradas. Além dos poucos casos registrados, podemos ainda afirmar que a omissão da origem étnico-racial, ou o velamento da identidade afro-brasileira dessas personalidades, simplesmente favoreceu que a população brasileira imaginasse e acreditasse que algumas personalidades negras brasileiras destacadas no campo da literatura e artes, por exemplo, fossem consideradas brancas. Isso porque a imagem de alguns negros foi veiculada como brancos, como os casos de Machado de Assis e Aleijadinho (LAUREANO, 2008).

Se não lutarmos contra os preconceitos que nos levam a desprezar as raízes que compõem a cultura brasileira, estamos desprezando a nós mesmos (DAYRELL, 1996). Assim, na tentativa de reverter esta situação, várias ações propositivas importantes, em prol das relações étnico-raciais, estão disseminando uma nova visão de que a história da África não está confinada ao tráfico de escravos e à extrema pobreza, como se pode observar por meio de estudos, debates, discussões e trabalhos vinculados aos NEABIs (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) do Brasil (DAXENBERGER, SÁ SOBRINHO, 2015 e 2014). Todavia, a fim de ampliar sua promoção, se faz necessário conhecer a história de cada povo, sua cultura, e se permitir entender a fundo o quê e como viveram, o que são e, principalmente, a contribuição e importância dos negros na história brasileira. É preciso ter consciência e mais clareza, pois conhecimento superficial de uma cultura só contribui para o aumento do preconceito e discriminação, seja de cor, raça, sexo, religião, etnia, classe social e quaisquer outras formas possíveis de discriminação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) enfatizam a importância da escola neste processo:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali [...] A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. (BRASIL, 2004, p.14).

Considerando os aspectos apresentados até o momento, alguns questionamentos suscitaram ao começarmos os estudos na disciplina Educação para as relações Étnico-raciais, no Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Dentre muitos elencados durante as aulas, podemos destacar: Você já se perguntou o que realmente aconteceu com os escravos após a Lei Áurea em 1888? Você se lembra de ter estudado ou lido em seus materiais didáticos algo sobre o assunto? Ou o seu livro de História pulou esse capítulo sobre pós-abolição? Você acredita que os escravos se tornaram pessoas totalmente livres? Então, por que os negros tiveram e continuam tendo que lutar por direitos igualitários, por um espaço na sociedade? Assim, convidamos a pensar e refletir sobre essas lacunas deixadas no nosso livro de história.

A LACUNA NO NOSSO LIVRO DE HISTÓRIA

Após a abolição, o negro realmente não era mais propriedade do senhor de engenho. Porém, o Império nada fez para garantir as mínimas condições da pretensa liberdade sonhada. Não houve incentivos à alfabetização e à formação profissional da população negra. Nenhuma reforma agrária foi feita para que eles tivessem um pedaço de terra e pudessem produzir para si próprios o sustento da família. Tampouco foram editadas leis que protegessem sua força de trabalho, que há anos foi explorada na condição mais severa do labor. O Estado deveria ter endereçado a esse grupo uma série de ações sociais e educativas. Só

assim, poderíamos falar em liberdade e igualdade de condições e oportunidades. Os ex-escravos não sabiam nem por onde (re)começar (UNE VIA BRASIL POST, s.d.).

A República Velha também os esqueceu. E, sem um marco zero, sem uma fonte de conhecimento, de orientação e de renda, o caminho natural dos negros recém-libertos foi a marginalização. As mulheres negras deram um jeito. Sabiam cozinhar, lavar, cuidar dos filhos da madame. De mucamas, tornaram-se domésticas nos anos 1900. Já os homens negros eram vistos com desconfiança. Muitas vezes o pensamento era de: sabe como é, foram escravos, costumavam fugir dos brancos, organizar quilombos... Quem daria um emprego a “vossuncê”?! A criminalidade foi consequência dessa exclusão. Consequência disto, a cor da pobreza, no Brasil, acabou reforçada no início do século 20. Os negros eram desempregados, subempregados, os primeiros favelados e criminosos (UNE VIA BRASIL POST, s.d.).

É neste cenário cruel de desigualdade social, consolidado no início do século passado, que surgem alguns personagens negros. Eles, mesmos vivendo em situações de extrema adversidade, se destacam por terem influenciado diretamente na história brasileira, na luta para combater as desigualdades, e são considerados heróis nacionais na sociedade atual.

O HERÓI NO MUNDO ATUAL

Você conhece algum herói negro brasileiro? Por que é tão difícil lembrar-se de um herói negro e, no entanto, tão fácil de um branco? Lamentavelmente, não há visibilidade aos feitos de nossa negritude histórica, todos os heróis negros compõem um quadro de segunda categoria em livros didáticos, literatura e nos meios de comunicação. Nossa cultura de branqueamento não dá aos mesmos o espaço necessário para a fruição de outro entendimento do período escravocrata que não seja o da história oficial.

No Brasil, alguns negros se destacam e são reconhecidos, atualmente, como heróis, por exemplo: Francisco José do Nascimento, o “Dragão Do Mar”, herói abolicionista cearense; Dandara, grande guerreira na luta pela liberdade do povo negro; João Cruz, personagem

na luta abolicionista no país; Zumbi dos Palmares, líder do quilombo Palmares, considerado herói da resistência antiescravagista; Abdias do Nascimento, um dos maiores defensores da defesa da cultura e igualdade para as populações afrodescendentes no Brasil, nome de grande importância para a reflexão e atividade sobre a questão do negro na sociedade brasileira; entre outros.

Este último foi escolhido pelos autores deste artigo como personagem do cordel apresentado mais adiante.

Mas, afinal, o que é ser um herói em nossa sociedade, herdeira de um sistema escravocrata que perdurou por longos anos? No seu significado literal, a palavra Herói vem do grego “Heros”, semideus, líder militar épico (Dicionário etimológico, BAU, 2013). No sentido mais amplo, o ato heróico deve ser um ato “espiritual”, no sentido de elevado em seu objetivo e feito, que corresponda a uma exigência interna, ética e exemplar.

De acordo com Oliveira e Fernandes (2013), a compreensão do significado do conceito de herói requer, primeiramente, que voltemos nossos olhares para a gênese desta categoria e o percurso histórico traçado pela mesma até chegar a nossos dias, visto que, embora certos valores permaneçam, as transformações sofridas pela sociedade interferiram no significado alcunhado originalmente, ao passo em que cada grupo social poderá conceber uma identidade heroica conforme suas concepções.

Ao longo dos tempos, o conceito de herói foi sendo repensado de acordo com os grupos sociais, refletindo sempre aspectos culturais que os indivíduos compartilham. Isto nos revela que, embora tenhamos uma raiz comum para o conceito de herói, o mesmo não se demonstra estanque, enquanto cada grupo poderá subverter determinados aspectos para aproximar seu significado ao perfil do sujeito ao qual tal termo servirá, como expressão de seu papel social em uma determinada comunidade cultural (OLIVEIRA; FERNANDES, 2013).

É comum associar o conceito de ser Grande Homem com o de Herói, que são coisas distintas, uma vez que Heróis distinguem-se pelo seu grande valor, fortaleza ou virtudes, não buscam ganâncias, mas sacrifício, não são masoquistas, heróis buscam algo superior ao mero prazer pessoal. Herói não é quem provoca atos materiais extraordinários,

mas quem provoca sua própria vida como um ato contrário ao egoísmo utilitarista. Desta forma, o militar que atua gloriosamente na luta nem sempre é um herói pleno, pode ter atuado por necessidade de sobrevivência, por desejo de vitória, por busca de honras ou recompensa (BAU, 2013).

No entanto, não estamos afirmando que herói deve ser um semideus ou pegar em armas e lutar, mas um ser humano que possui as seguintes características: estratégia para transpor os obstáculos vindos diariamente; força física para realizar os trabalhos cotidianos; essência guerreira, na base da bravura; coragem para lutar por si e seu povo; podendo não ser um adivinho ou um profeta (CAVALCANTI, 2011).

A luta que aqui identificamos é da pessoa sujeita a todas as condições adversas impostas por uma sociedade, como a invisibilidade social que marcou o não reconhecimento dos negros na construção do Brasil. Pessoas foram impostas ao posicionamento tácito de seus feitos, mas lutaram pelas melhorias de condições de vida da população negra e/ou contribuíram para o crescimento social, econômico, cultural do país.

Esse herói negro ou negra não pode ser identificado(a) somente como um grande homem ou mulher, pois, com toda a desigualdade social herdada pela Colonização escravocrata, conseguiram superar as amarras da situação condicionalista para a não permanência nos porões da vida social.

É com este conceito que foi proposto ao grupo de graduandos participantes da disciplina Educação para as Relações Étnico-raciais a realizar estudos e a apresentar seminários. Tentando romper com o tradicionalismo na exposição de conteúdos em sala de aula, o grupo de graduandos em Licenciatura em Química, participante da disciplina supracitada, trouxe a possibilidade da construção de um cordel para narrar a vida e a obra de Abdias do Nascimento.

O CORDEL COMO METODOLOGIA DE ENSINO

Com uma linguagem de fácil entendimento, rimas e estruturas diferenciadas dos tradicionais textos de literatura, o cordel vem ganhando espaço dentro das salas de aula, como forma de incentivar à leitura,

disseminando a cultura de forma prazerosa. Levar o cordel para a sala de aula é contextualizar o aluno no meio social e fazer discurso com outras disciplinas como história e artes. É reafirmar a Literatura de Cordel como identidade não somente do povo nordestino, mas do povo brasileiro (SILVA, 2012).

Das feiras às universidades, e de lá para as escolas, o poeta popular, através dos cordéis, leva informações sobre os acontecimentos que ocorrem na sociedade brasileira e fora dela para o público leitor-ouvinte. Ao mesmo tempo em que informam e comunicam, os cordéis estão trabalhando cultura, via literatura. O cordel na escola é uma ótima alternativa para que os alunos conheçam de perto os valores dessa cultura. Além de levar entretenimento à sala de aula, os poetas podem demonstrar seus conhecimentos através de versos e prosas em suas declamações, descrevendo diversos assuntos que, de maneira propensa e divertida, proporcionariam uma aula prática sobre temas variados (ARAÚJO, s. d.; SILVA, 2012).

Ao propormos a utilização do cordel como recurso didático-metodológico em sala de aula, pretendemos oferecer ao professor uma alternativa metodológica que poderá ajudá-lo a preencher lacunas quanto às questões didáticas, e no enfrentamento de dificuldades impostas pela resumida oferta de recursos. Isto é observado, em especial, nas disciplinas referentes à História e Artes, em diferentes sistemas públicos de ensino, o que, em nosso entendimento, favorecerá no processo de ensino-aprendizagem.

Com a metodologia e as práticas pedagógicas aplicadas com literatura de cordel, buscou-se resgatar duas culturas que por muita das vezes são discriminizadas: a afro-brasileira, através da figura do nosso herói, e a nordestina, em forma do cordel. O nosso trabalho, além de usar a literatura de cordel como auxílio didático, também evidencia tópicos da nossa cultura que não podemos deixar de defender nem permitir que caiam em desuso. O cordel que recebeu como nome “Abdias do Nascimento: um herói negro” foi feito em Quadras. Apesar de essa estrutura já ter caído em desuso entre alguns cordelistas profissionais, apostamos nela, até mesmo pelo nível de dificuldade ser menor que as rimas de seis versos.

Para o dia da apresentação do cordel produzido, foram impressas algumas cópias do mesmo e expostas em uma corda, penduradas na

lousa da sala, no intuito de ser tudo de acordo com a cultura tradicional da história do cordel. Iniciou-se a apresentação da atividade com um breve detalhamento do que vem a ser um herói no mundo atual, com foco em herói negro brasileiro, pois a nossa temática principal era herói à luz da Lei 10.639/03. Em seguida, foi recitado o cordel, a fim de mostrar a vida e luta do herói escolhido. No final da apresentação distribuíram-se os cordéis expostos para alguns graduandos da turma, seguido então de um momento para levantamento de questões e perguntas sobre o tema exposto e debates sobre Abdias do Nascimento.

Abaixo se apresentam a capa (Figura 01) e os versos elaborados para o Cordel Abdias do Nascimento: um herói negro.

Figura 01: Capa do cordel “Abdias do Nascimento: um herói negro”



Fonte: doolharnegro.blogspot.com. Imagem adaptada pelos autores.

Abdias do Nascimento: um herói negro

A liberdade dos escravos
Há tempo foi assinada
Mas ficou só no papel
Aquela canetada

A real história da África
Ocultam do ensino escolar
Crianças crescem, tornam-se
adultos
Sem conseguir valorizar

Grupo esses que contribuiu
Para a história da nossa
nação
O que vemos ainda no Brasil
É muito racismo e
discriminação

A vida de Abdias do
Nascimento
Resume bem onde nossa
rima quer chegar
Homem negro ativista
Que nunca deixou de lutar

Por direito igualitário
De uma classe que caiu no
esquecimento
Mas com sua atitude e
dedicação
Mudou a realidade de uma
parcela da nação

Abdias do Nascimento
Um grande ativista foi
Lutou pela causa negra
Até o dia que se foi

Considerado herói nacional
Que merece ser reconhecido
Estudado e celebrado
Por lacunas de nossa
histórias ter preenchido

Em 1914 em Franca Abdias
nasceu
Até os 97 anos viveu
Durante esse intervalo de
tempo
Contaremos o que se
procedeu
Na infância juventude
Por muito ele passou
Xingamento e sofrimento
Ocorria todo momento

Quando via preconceito e
discriminação racial
Um grande fogo lhe
consumia
De lutar contra essa causa
A qual ele combatia

Na luta contra o racismo
Abdias foi competente
Nessa luta de discriminação
racial
Pelo afro-descendente

Pintor autodidata
Ator e escritor
Economista de formação
Teatrólogo e senador

Falar de Abdias
Uma coisa eu lhe garanto
Resumir sua história
Gera um grande espanto

Pois sua vida de luta
É muito longa difícil de
resumir
Essa rima não é o bastante
Isso podemos garantir

Os ideais de Abdias
Um pouco vamos expor
Os objetivos de sua vida
Pelas quais ele lutou

Agora chegou o momento
Da turma com a gente
refletir
A contribuição desse herói
Que relataremos aqui

Soldado de qualidade
Combate a discriminação
Nos anos 30 e 32
Em plena revolução

Em 37 protesta contra a
ditadura
É preso e condenado
Na penitenciária frei caneta
Fica sentenciado

Em 38 organizou junto com
um grupo
O congresso afro-
campineiro
Na cidade de Campinas
Onde esse foi o primeiro

Com objetivo de discutir e
organizar
Junto com militantes negros
nacional
Formas de resistência

À discriminação racial

Naquele período em teatro
Negros não tinha vez não
Quando eles tinham acesso
Era apenas para limpar o
chão

Assistindo uma peça em
Lima
Ele se revoltou
Branco pintado de negro
Fazia papel de ator

Em 41 ao voltar para o Brasil
Criou o teatro do
sentenciado
Na penitenciária do
Carandiru
Onde ficou aprisionado

Fazendo altas reflexões
Em 44 o TEN ele fundou
Teatro Experimental do
Negro
O qual esses agregou

Com teatro negro brasileiro
Ele buscava retratar
Os ideais que até então lutou
E o negro na cena nacional
integrar

O TEN também auxiliou
Com cursos de alfabetização
Ensinando a ler e escrever
Os negros que só sofria
exclusão

Abdias alfabetizou o elenco
Preparava e incentivava a
conscientização
Não apenas como atores
Mas principalmente como
cidadãos

A primeira turma de ator
negro
Esse teatro assim formou
Dando oportunidade
A quem o Brasil escravizou

Sabendo que Abdias
Referencia no movimento
negro é
Então a ele devemos muito
Temos até que ficar de pé

Pois Abdias influenciou
Em muitas situação
O reconhecimento dos
quilombolas
Até na educação

A lista de eventos é grande
Por isso todos não vamos citar
Pois a noite se tornaria
pequena
E garanto que não ia dar

Na cidade do Rio de Janeiro
Ele realiza exposição
Funda o museu de artes negras
Com pensamento de inclusão

Do terceiro congresso de
cultura negra
Presidente ele foi

Realizado na PUC em São
Paulo
Em outras partes do mundo
logo depois

Do comitê internacional
Ele participou
Do pan-africano de artes
Em Dakar e em Moscou

Do festival mundial de cultura
negra
Abdias participou
Relatou a situação do negro
No Brasil que o escravizou

Após o golpe militar
Exilado ele ficou
Passando um tempo nos
estados unidos
Onde lá foi professor

Depois de 12 anos de exílio
Ao Brasil ele voltou
Chegou logo atuando
E a democratização auxiliando

De acordo com o PDT
Partido por ele fundado
Abdias foi o primeiro
A lutar pelos renegados
Na cidade de São Paulo
Abdias transformou
O dia 20 de novembro
Ele então oficializou

O dia 20 de novembro
Como hoje sabemos bem
Dia da consciência negra
E da morte de Zumbi também

O estatuto da igualdade
Também influenciou
Com o movimento negro
A história ele mudou

De cargos eletivos e executivo
Deputado em 80 ele foi
Secretário de estado
E senador logo depois

Com relação às cotas raciais
Um reporte lhe perguntou
O senhor Abdias
É contra ou a favor?

Uma resposta interessante
Abdias então lhe deu
Falando que na década de 40
Isso ele já defendeu

Doutor Honoris Causa já é seu
primeiro nome
De tanto título que recebeu
De várias universidades
Durante o tempo que ele
viveu

Abdias recebeu
Honrarias de montão
Da UNESCO, Nigéria e
México
Da ONU nem se fala então

Pro Prêmio Nobel da Paz
Abdias foi indicado
Pelo seu trabalho em defesa
Dos afro-descendentes
renegados

Pois a ONU lhe indicou
Para o Prêmio Nobel da Paz
Coroando esse grande herói
por tudo que ele faz

Em 23 de março de 2011
Algo muito triste aconteceu
Finda a vida de Abdias
Um grande herói morreu

Mas herói que é herói
Como Abdias foi
Só morre fisicamente
Mas nunca na memória da
gente

Vamos ficando por aqui
Com a nossa apresentação
Concluindo que Abdias de
fato e direito
Foi um grande herói dessa
nação

Responda para si mesmo
Baseado no que ouviu
Você concorda que Abdias
Foi um grande herói do Brasil?

A história desse HERÓI
Nosso grupo apresentou
Ficamos a disposição
Para tirar qualquer dúvida que
restou
Agradecemos a todos
Obrigados pela atenção
De terem prestigiado
A nossa apresentação

NOSSAS ÚLTIMAS REFLEXÕES, PARA NÃO CONCLUIR O DEBATE EM ESTUDO

Como recurso de aprendizagem, o cordel abordou diferentes nuances da realidade dos negros pós-abolição, da luta pela igualdade, e principalmente do papel de Abdias do Nascimento neste cenário.

Ao utilizar o cordel como recurso didático na disciplina Educação para as Relações Étnico-Raciais - no ensino superior, curso de Licenciatura e Bacharelado em Química -, além de proporcionar uma forma diferenciada de explanar a temática a ser trabalhada, chamou a atenção dos graduandos pelo fato de explorar o assunto de uma forma criativa e atraente aos ouvidos, utilizando uma linguagem mais dinâmica e acessível para todos. Com isso, estimulou o interesse dos ouvintes por histórias reais de personalidades negras heróicas, que, ao longo da história brasileira, foram silenciadas ou não contadas.

Sendo assim, ressaltamos não só a importância da disciplina, na qual foi apresentado o Cordel, mas ratificamos a ideia de construir novos ensinamentos sobre a população negra e suas contribuições à sociedade brasileira, compartilhando conhecimentos e fomentando práticas diferenciadas e criativas para se ensinar o conteúdo exigido pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. C. A. **O Olhar da Educação na Literatura de Cordel**. Revista Travessias. Pesquisas em educação, cultura, linguagem e arte. n.1, p. 13, s.d. BAU, R. **O Conceito de Herói no Mundo Atual**. 2013. Disponível em: < <http://inacreditavel.com.br/wp/o-conceito-de-heroi-no-mundo-atual/>>. Acesso em: 12 set. 2015.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e

Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério de Educação e Cultura. Brasília, 2004.

CAVALCANTE, L. A. **O Herói Negro Afro-Brasileiro na tradição cultural: Estudo em Campina Grande- PB.** Monografia apresentada ao curso de Especialização em Literatura e Cultura Afro-brasileira e Africana da UFPB. Guarabira-PB, 2011. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3515/1/PDF%20-%20Lu%C3%ADsa%20Albuquerque%20Cavalcanti.pdf>> . Acesso: 10 mar. 2016.

DAYRELL, J. **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura.** Sociologia Educacional. Ed. UFMG, Belo Horizonte, 1996.

DAXENBERGER, A.C.S; SOBRINHO SÁ, R.G. **Comunidades Quilombolas: diferentes olhares e perspectivas.** João Pessoa: UFPB, 2014.

_____. **A diversidade como princípio étnico-racial.** Gráfica e Editora Tempo: João Pessoa, 2015.

LAUREANO, M. A. **O Ensino de História da África.** Revista Ciênc. let. Porto Alegre, n. 44, p. 333-349, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>> . Acesso em: 16 dez. 2015.

NASCIMENTO, J. C. **A literatura de cordel no ensino de História: reflexões teóricas e orientações metodológicas.** ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina, 2005. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0477.pdf>> . Acesso em: 23 jan. 2016.

OLIVEIRA, N.; FERNANDES, M.R.S. **A Construção da Identidade Heroica na Personagem Capitão Rodrigo Cambara na Obra O Continente, de Érico Veríssimo.** EPCT-VIII Encontro de Produção Científica e Tecnológica. 2013. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/nupem/anais_viii_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-LLA/03-NOLIVEIRAtrabalhocompleto.pdf> . Acesso em 10 mar 2016.

SANTOS, K.O.; PRADO, E. **O livro didático da educação de jovens e adultos e os múltiplos olhares sobre a diversidade étnico-racial brasileira.** Cap. 6 do livro Comunidades quilombolas e diversidade étnico-racial: diferentes olhares e perspectivas. João Pessoa: Editora UFPB, 2014.

SILVA, J. J. A. **A Utilização da Literatura de Cordel como Instrumento Didático-Methodológico no Ensino de Geografia.** Dissertação apresentada ao PPGG/UFPB para obtenção da titulação de mestrado em Geografia. João Pessoa – PB, 2012. Disponível em: <http://www.geociencias.ufpb.br/posgrad/dissertacoes/joseilton_araujo.pdf> Acesso em: 23 jan. 2016.

UNE VIA BRASIL POST. União Nacional dos Estudantes. **Quando um Herói Nacional é Negro.** s.d. Disponível em: <<http://www.une.org.br/2014/03/quando-um-heroi-nacional-e-negro/>>. Acesso em: 12 set. 2015.

A EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS: O CASO DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS

Paulo César Geglio¹
Madalena Zaccara²

INTRODUÇÃO

A educação se constitui como prática social de inestimável valor para os indivíduos, pois é por meio dela que nos tornamos pessoas, avançamos em nossa humanidade e nos reconhecemos como seres autônomos no pensamento, embora sejamos gregários e dependentes na forma de vida. Tanto em Rousseau, Kant e Nietzsche, estudados na filosofia, como em Vygotsky Piaget e Wallon, próximos à psicologia do desenvolvimento, a educação é ressaltada como uma prática necessária à existência humana. Em Rousseau (1968) e Kant (2006), a educação é reconhecida como uma ação cujo objetivo é atingir a moralidade, educar o espírito para a vida em sociedade. Para esses filósofos, a humanidade consiste exatamente na contenção das vontades naturais dos homens, o que só é possível por uma educação disciplinadora. Em Nietzsche (2007), a educação verdadeira, embora nem todos estejam aptos a recebê-la, segundo o filósofo, deve ter a intenção de elevar o espírito humano não à erudição, mas à cultura filosófica dos grandes feitos humanos.

Na perspectiva do desenvolvimento psíquico, Piaget (1972), embora não tenha se enveredado para a educação, em sua teoria psicogenética pressupõe a necessidade da existência de um processo educativo que estimule o indivíduo a desenvolver sua inteligência, pois de que outra forma ele acessaria as informações com as quais elabora o conhecimento. Vygotsky (2002) e Wallon (2007), por seu turno, são cognitivistas com um olhar para a educação e ancoram seus estudos em

¹ Prof. Dr. do Departamento de Ciências Sociais e Fundamentais da Universidade Federal da Paraíba - pgeglio@yahoo.com.br

² Universidade Federal de Pernambuco – madazaccara@gmail.com

base de análise materialista histórica do indivíduo. Dessa forma, eles ressaltam a importância do fator socializante na formação da mente humana.

Não obstante aos fatores moralizantes e cognitivos da educação, conforme apontados acima, um aspecto importante que destacamos nesse texto é a cultura. A educação é uma prática permeada por elementos culturais, e a escola se configura como espaço de difusão das culturas, uma vez que a sua principal característica é trabalhar com a diferença de saberes dos indivíduos. Assim, ao falarmos de cultura na escola, não estamos nos referindo à monocultura hegemonicamente estabelecida na sociedade, ou tão somente dela. Reportamo-nos às diversas manifestações que não se constituem fenômeno de consumo, falamos das práticas cultuadas por comunidades e grupos particulares em suas manifestações históricas. Esse tipo de cultura diz respeito, segundo Marcuse (1997), aos valores da alma, não à cultura de massa, ou à cultural produzida fora da história dos indivíduos, que Adorno (1985) considerava ser uma produção industrializada, na qual o indivíduo se torna ser ilusório, em função da padronização do modo de elaboração, e pela sua incondicionalidade identitária com o universal. A cultura a que aludimos é edificada no seio das práticas cotidianas dos povos e envolve seus costumes, crenças, atitudes, rituais. No entendimento da Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural:

[...] deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. (UNESCO, 2002, p. 2).

A respeito do termo “diversidade cultural”, Bhabha (1998) faz uma contraposição com o termo “diferença cultural”. Para ele, o primeiro é muito generalizante, abarca um conjunto muito amplo de coisas e mascara a discussão e o esclarecimento sobre as diferenças culturais, que necessitam ser melhor representadas para evidenciar suas características e reconhecimento. Sobre isso, o autor escreve:

Por meio do conceito de diferença cultural quero chamar a atenção para o solo comum e o território perdido dos debates críticos contemporâneos. Isso porque todos eles reconhecem que o problema da interação cultural só emerge nas fronteiras significatórias das culturas, onde significados e valores são (mal) lidos ou signos são apropriados de maneira equivocada. A cultura só emerge como um problema, ou uma problemática, no ponto em que há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças, nações. (BHABHA, 1998, p. 63).

Homi K. Bhabha é indiano, professor de inglês e literatura americana, atualmente um dos teóricos mais influentes em estudos pós-coloniais e críticos culturais. Para ele, o termo “diversidade” cultural designa um conceito de cultura dominante e remete a um entendimento de unidade de conteúdos pré-existentes. Em contraposição, a “diferença” cultural ele considera como um processo de enunciação da cultura, um ato de divulgar, de expor a cultura como algo a ser conhecido. Outro conceito utilizado pelo autor é o hibridismo, cuja origem pode ser localizada em Bakhtin (1997), ao mostrar que a composição linguística se caracteriza pela reunião de diferentes tipos de texto em uma obra, o que também pode ser entendido como dialogicidade. Em termos culturais, isso significa compreender que uma cultura não é pura, mas é a síntese dialética de culturas.

Os termos do embate cultural, seja através de antagonismos ou afiliação, são produzidos performaticamente. A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (BHABHA, 1998, p. 20, grifo na fonte).

No que se refere à educação, indubitavelmente, existe uma relação intrínseca entre ela e a cultura, tanto no que diz respeito à educação de caráter amplo, que faz parte da vida comum, como aquela desenvolvida no âmbito escolar, realizada de maneira sistemática. É pela educação que a cultura se incorpora nos sujeitos, pois “[...] é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe [...] a transmissão, a aquisição de alguma coisa [...]” (FORQUIN, 1993, p. 10). No que se refere à cultura, no contexto escolar, o autor considera que se trata de um “[...] patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituídos ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular [...]” (FORQUIN, 1993, p. 12).

Sobre essa cultura, a escola atua de maneira a divulgá-la, socializá-la, para os mais jovens. Mas, não se trata de uma cultura, e sim de culturas, o que desafia a escola a trabalhar com o múltiplo e com a particularidade, visando promover o florescimento da subjetividade na coletividade. É nessa síntese dialética que ela contribui para a formação da identidade cidadã. Por esse motivo, a escola deve ser entendida como um ambiente intercultural, uma vez que congrega indivíduos oriundos de diferentes etnias e culturas que se relacionam em um processo recíproco de influência.

Considerando a característica compósita do Brasil, que se configura como país constituído por diferentes culturas e etnias, a escola, como espaço de socialização, deve estar atenta às diferenças em todos os aspectos grupais individuais. Não obstante, apesar da existência de legislação que assegura o ensino e as práticas de valores e culturas variadas, a escola ainda opera por meio da monocultura baseada no eurocentrismo. Os fatos históricos e as datas comemorativas que prevalecem no ambiente escolar ainda são aqueles que denotam uma perspectiva de cultura única, que ressalta a saga do pioneiro, do desbravador, do vencedor, o que contraria não só a particularidade histórica do nosso país, mas a própria identidade de seu povo.

Consideramos que a escola precisa assumir de fato sua distinção de espaço onde se confluem diferentes culturas, mas isso não se efetiva com a mera inserção de conteúdos curriculares que abordem aspectos culturais diversificados. Não se trata somente de incluir no currículo conteúdos históricos e geográficos que caracterizam um povo ou uma

cultura. Eles são importantes, claro, mas não são suficientes se não forem assumidos como elementos constitutivos da identidade dos alunos, dos professores, da comunidade em torno da escola. Para isso, é preciso consciência étnica e cultural. Tanto a escola, por meio dos processos de gestão, como os professores com sua prática pedagógica, necessitam assumir uma postura em relação à existência das diferentes culturas nacionais. “Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver [...]”. (UNESCO, 2002, p. 3). Com essa perspectiva, a escola deve promover a constante interação entre as culturas, por meio de ações que efetivamente expressem as especificidades que definem e compõem nossa sociedade.

Quando nos referimos à escola não estamos pensando em um lugar abstrato, cuja existência transcende seus atores e suas práticas, ao contrário, nos reportamos a um espaço que se legitima exatamente em função das ações especificamente elaboradas e desenvolvidas por seus sujeitos. As práticas pedagógicas, a concentração e a socialização das culturas e das identidades são realizadas pelas pessoas que a frequentam. Isso significa que ela é feita por e para sua comunidade, pois sua vocação é realizar a vida, não preparar os indivíduos para vivê-la. “A existência humana se tece pela ação e pelo conjunto das atividades práticas que os homens desenvolvem na concretude espaço-temporal [...]”. (SEVERINO, 2002, p. 44). Nessa perspectiva, nos questionamos sobre o sentido de a escola ignorar aquilo que é próprio aos seus integrantes, sua cultura, sua origem. Nossa hipótese explicativa para esse fato parte do entendimento de que, em primeiro lugar, a cultura hegemônica possui grande poder de discurso e de inculcação nas pessoas. Em segundo lugar, é preciso considerar que os longos anos de educação cultural baseada no predomínio eurocêntrico não são desconstruídos de um momento para outro, por força legal, uma vez que estão presentes no imaginário social.

Não estamos, deliberadamente, afirmando que a cultura e a explicação sobre a edificação da sociedade sob o ponto de vista eurocêntrico devem ser anuladas em função de outras, muito menos que devemos nos vender às iniciativas do entretenimento do mundo econômico. Argumentamos a favor do alargamento das explicações e manifestações culturais e artísticas para comportar a presença de outros grupos, culturas e etnias que compõem a sociedade e que possibilitam melhor compreensão

da realidade brasileira. Considerar a educação ou a escola como ato ou espaço de reconstrução social não significa fazer delas trincheiras de batalha contra a indústria cultural ou contra a cultura hegemônica. Não podemos ignorar que elas exercem atração popular e, portanto, desconsiderá-las ou contrapor-se a elas seria ingenuidade pedagógica. Ao contrário, admitir sua existência e poder atrativo é parte do trabalho de desmistificação sobre elas. A educação libertária, proposta por Freire (1967), se funda justamente na ideia de conscientização situacional do sujeito, o que pressupõe o (re)conhecimento daquilo que o oprime. O autor se refere a “[...] uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço [...]” (FREIRE, 1967, p. 93). Uma educação que o faça integrante de seu contexto, não de apenas estar nele, não como mera adaptação ou acomodação, mas um estar que leva em consideração a visão de si mesmo e a do mundo.

Ressaltamos, no entanto, que esse papel da escola não se limita ao aspecto legal do currículo, mas abrange a consciência identitária e de pertencimento de professores, alunos e da própria comunidade que a utiliza. A identidade de uma pessoa, ou de um povo, é formada por uma composição de percepções. A percepção que ela mesma tem de si e a percepção que outras pessoas têm dela. A isso podemos denominar de reconhecimento. A ausência, depreciação ou restrição nesse reconhecer resulta em consequências prejudiciais para aquele que a sofre. Daí, então, a importância de a escola educar para a alteridade, para o reconhecimento das identidades, culturas e etnias.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS

Nosso foco nesse texto está voltado para a educação escolar quilombola. Uma prática que precisa considerar os valores sociais, culturais, históricos e econômicos dos povos quilombolas. Para isso, a escola precisa se reconfigurar visando edificar-se em um espaço educativo que possibilite a relação dialógica entre as culturas, um local que estimule a integração entre os saberes das ciências e a realidade social, que provoque a conscientização dos alunos para o enfrentamento das desigualdades, pela luta aos direitos dos povos, à terra e ao território.

Embora a reconfiguração escolar, para atender a essa necessidade, seja fundamental para o processo educativo de todos os alunos, uma vez que expõe as diferentes formas culturais e grupos sociais que compõem a nação brasileira, de maneira geral, as escolas ainda não perceberam que isso seja um aspecto urgente de sua pauta, pois a maioria delas está distante de grupos quilombolas. Diante disso, nos propusemos a entender como uma escola pública localizada no interior de uma comunidade quilombola desenvolve a educação escolar quilombola. Assim, nossa intenção era visitar uma comunidade, conhecer sua escola, observar as características do espaço educativo, conversar com professores, alunos, equipe de coordenação e direção, com a perspectiva de saber como desenvolvem a educação escolar quilombola. A referência de estudo, em função da aceitação de nossa visita e da receptividade, foi a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, localizada em um território no município de Salgueiro, no estado de Pernambuco, a 560 km da capital (Recife), que possui cerca de 3.500 habitantes e ocupa uma área de 16.885 hectares (LEITE, 2010).

Na comunidade há três escolas – duas de gestão estadual e uma municipal, que atendem alunos da educação infantil ao ensino médio –, além de uma biblioteca, posto de saúde, centro de artesanato, posto de correspondência (Correios), Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), associação comunitária, igreja, cemitério, quadra para prática de esportes coletivos, campo de futebol e alguns estabelecimentos comerciais. Não obstante ao aspecto organizativo, a característica dessa comunidade quilombola é sua história de constituição que revela o expressivo protagonismo feminino nas atividades política, econômica, social e educacional que influenciam e identificam a vida dos habitantes do local. Como afirma Leite (2010, p. 62), elas se legitimaram como “[...] sujeitos políticos e coletivos, na construção da história, da identidade étnica e da luta pela terra [...]”.

A constituição de Conceição das Crioulas tem uma história *suis generis*, pois, conforme conta a memória oral dos habitantes, as terras onde está localizada a comunidade foram compradas por seis mulheres que chegaram na região com um grupo de negras e negros oriundos do estado de Alagoas, fugidio da escravidão. A despeito da presença masculina, a lembrança recorrente que possuem é de meia dúzia de negras que teriam arrendado aquelas terras, em finais do século XVIII, mediante pagamento com o próprio trabalho (LEITE, 2010). Essa saga feminina

ainda parece animar as atuais mulheres da comunidade, perpetuando a presença das primeiras. Não existe certeza nas datas, embora na (re) construção histórica o pioneirismo das mulheres é claro e certo. Os tempos? Ah! Estes são de outrora, bem longe, mas ainda presentes.

Na elaboração do mito, de acordo com a memória construída pelas narrativas dos “remanescentes”, a origem de Conceição das Crioulas transcende o tempo cronológico (Eliade, 1992), referenciando-se em expressões como: “antigamente”, “naquele tempo”, ou “no tempo dos reis”. A única data significativa que o grupo guarda é 1802, que, conforme disse antes seria o ano em que as crioulas haviam registrado a compra das terras. Como esse ano está no início do século XIX, há uma preocupação das lideranças atuais do movimento de Conceição das Crioulas em inferir que a chegada das seis crioulas tenha ocorrido no final do século XVIII, não se especificando, pois, o ano da chegada. Observe-se que essa não especificação de datas é usual das construções mitológicas. No caso em estudo, o que conta são fragmentos presentes na memória coletiva (LEITE, 2010, p. 64, grifo na fonte).

A respeito da seletividade dos fatos memorísticos, Bosi (2003, p. 31) afirma que “a memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo”. O significado presente na rememoração no caso de Conceição das Crioulas está justamente no trabalho das mulheres, na sua luta e perseverança em conquistar suas terras e sua liberdade. Além da devoção e da fé que elas tinham na divindade, armas que empunharam para atingir seus objetivos. Conforme registra Leite (2010, p. 64-65, grifo na fonte), com base nas narrativas dos habitantes mais velhos da comunidade:

O próprio nome de Conceição das Crioulas está ligado ao mito da origem. Contam que enquanto trabalhavam na cultura do algodão, as crioulas fizeram uma promessa:

se um dia conseguissem comprar as terras que ocupavam, ergueriam uma capela em homenagem a Nossa Senhora da Conceição. Com o resultado do seu trabalho e a “ajuda da santa”, o sonho tornou-se realidade e as crioulas construíram a capela, dando origem ao nome da comunidade. Inscreve-se, pois, nas raízes do nome da comunidade uma homenagem à padroeira e às próprias crioulas.

Programamos a visita à Conceição das Crioulas em dois dias. No primeiro, nos apresentaríamos às lideranças, explicaríamos nosso propósito, faríamos o reconhecimento do local, das escolas e de seus profissionais. No segundo dia, a atenção estaria voltada especificamente para as práticas escolares, e havíamos estabelecido um roteiro de perguntas para os professores, coordenadores e gestores, a fim de talvez ter acesso a alguns documentos que norteiam as ações da instituição, como, por exemplo, o Projeto Pedagógico. Nossa expectativa era, em dois dias, recolher dados sobre a forma como a educação escolar quilombola é desenvolvida em uma escola localizada no interior da própria comunidade, o que não se revelava tarefa complexa, considerando que se trata de uma instituição educacional em uma comunidade tradicional quilombola. Essa estratégia, no entanto, se mostrou inadequada, uma vez que as conquistas e as marcas de lutas de um povo não se revelam e não se fazem entender sem que se doe um tempo para elas. Um tempo de escuta, de observação, de convivência, de atenção às pessoas e às coisas que as identificam.

Uma educação escolar quilombola não se constitui de um momento para outro, por força de uma lei. Ela é fruto de uma conquista de gerações, de luta por reconhecimento, de consciência identitária. Portanto, da mesma forma que sua legitimação e identificação demandam anos de constantes reivindicações, perceber como ela se materializa no contexto escolar de uma comunidade quilombola não é atividade para alguns dias ou semanas. Para compreender como ela ocorre é preciso entender o significado que ela tem para cada pessoa que dela participa, que ajudou a edificá-la e que atua para que ela continue a existir.

A educação escolar quilombola em Conceição das Crioulas não se revela necessariamente por meio de práticas comemorativas, na estética do ambiente, ou nos signos da comunicação cotidiana. Ela está na

consciência de cada aluno, professor, gestor educacional, morador da comunidade, e, por isso, está presente em todas as ações. Estudá-la e conhecê-la, porém, não é tarefa simples, pois requer uso de estratégias etnográficas, como a imersão na cultura, na localidade, no cotidiano das pessoas, nos seus relatos, nas suas vozes, na sua trajetória social. É um tipo de pesquisa, como afirma Uriarte (2012), se referenciando em Clifford (1998), que “[...] supõe não apenas ir e ver ou ir e pegar amostras, mas algo mais complexo: uma co-residência extensa, uma observação sistemática, uma interlocução efetiva (língua nativa), uma mistura de aliança, cumplicidade, amizade, respeito, coerção e tolerância irônica. [...]”. É um tipo de trabalho, completa o autor, que pressupõe efetividade do estabelecimento de relações com pessoas. Exatamente o que realizou Silva (2012), ao se “abstrair” da condição de pertencente da comunidade e assumir o papel de pesquisadora da educação escolar desenvolvida nela.

Conquanto Silva (2012) originalmente pertença à Conceição das Crioulas e tenha participado das lutas pela edificação de uma escola quilombola, sua façanha, no âmbito do nosso estudo, foi ter se “reinscrito” na vida da comunidade como personagem pesquisadora, como uma antropóloga que vive com as pessoas, é reconhecida como eles, mas tem o olhar de cientista. Como investigadora ela não interferiu, mas conviveu, ouviu, observou, interrogou, interpretou. Pela voz dos habitantes e profissionais da escola ela revela o processo de construção da educação escolar quilombola em Conceição das Crioulas. É com base em seu trabalho que apresentamos alguns dos aspectos dessa escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma comunidade que os habitantes lutam por necessidades mais urgentes, como alimentação, saúde, moradia e território, a educação figura como atividade primordial e o professor é respeitado como autoridade intelectual. Em Conceição das Crioulas, a vindica por educação não se resumiu à construção de escolas para atender os três níveis de escolarização, essa foi apenas uma etapa. Foi preciso envidar esforços para o reconhecimento da identidade dessa educação, que se materializa com a possibilidade de ter professores oriundos da própria comunidade, com uma formação orientada para atuar no contexto quilombola, adentra o material didático, perpassa o calendário escolar diferenciado e culmina

na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola. Tudo isso é garantia legal, porém foi objeto de muita luta da comunidade.

A educação escolar em Conceição das Crioulas, como registra Silva (2012), contempla, mas não se restringe ao ensino dos saberes universais, à decodificação dos signos da comunicação escrita. Ela, primeiramente, se concretiza com os códigos que foram construídos pela coletividade, com as vivências e os saberes da memória da comunidade. São estes elementos que compõem o cenário do palco onde a escolarização quilombola se efetiva. A vida cotidiana, suas necessidades e perspectivas, e a herança cultural desse povo formam a base que sustenta a proposta e a prática educacional nas escolas, o que pressupõe, portanto, um dos aspectos fundamentais da educação, a participação dos habitantes nas coisas da escola. Essa presença foi importante, por exemplo, na elaboração do “[...] Projeto Político-Pedagógico do Território Quilombola (PPPTQ) [...]” (SILVA, 2012, p. 115), que abrange as três unidades escolares da comunidade, que também atendem ao grupo indígena Atikum nos limites territoriais, assim como moradores circunvizinhos não quilombolas.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento elaborado coletivamente entre os membros da escola e da comunidade, que possibilita àqueles que desenvolvem as ações educativas uma conscientização e enfrentamento dos problemas educacionais, que não se restringem ao âmbito da escola, uma vez que ela deve refletir as necessidades sociais. Dessa forma, a construção democrática, colaborativa e consciente resulta em um documento que de fato servirá para nortear as práticas pedagógicas dos profissionais da educação, de modo a fazer da escola um locus de aprendizagem e reflexão daquilo que diz respeito à vida dos indivíduos. Foi essa percepção que sustentou o trabalho de elaboração do PPP de Conceição das Crioulas que, segundo Silva (2012), está estruturado em sete eixos.

O primeiro eixo faz referência aos distintos conceitos de terra e território e evoca debates importantes em sala de aula, sobre políticas públicas pelas quais eles lutam historicamente. O segundo eixo apresenta a história do negro e sua saga por liberdade, e a conquista territorial é reconstruída em uma imagem positiva. O terceiro eixo mostra a importância da organização étnica de ser quilombola e lutar pelos seus direitos. O eixo quatro trata da identidade quilombola e sua relação familiar com povos que também foram alijados de seus direitos, os índios

Atikum. O quinto eixo faz referência ao meio ambiente, uma vez que a atividade laboral dos quilombolas e sua dependência física estão intimamente relacionadas a ele. A agricultura, a arte ceramista, assim como a necessidade de água, saneamento etc., dependem do meio ambiente. O eixo seis contempla as relações de gênero e enfatiza o protagonismo das mulheres na história e na identidade da comunidade. Dessa forma, abrange questões relativas ao patriarcalismo e machismo na sociedade brasileira, assim como as conquistas femininas na atualidade. O sétimo eixo diz respeito à interculturalidade, que estabelece o diálogo necessário e importante entre os saberes das escolas e aqueles da comunidade.

Consideramos importante sintetizar os eixos estruturantes do PPP das escolas de Conceição das Crioulas, para evidenciar a maneira como ele está em sintonia com as necessidades da comunidade. Em um momento que se busca estabelecer um diálogo mais direto e objetivo das aprendizagens escolares com a dinâmica da vida prática, em que as expressões tônicas no meio educacional são interdisciplinaridade, contextualização, relação entre teoria e prática, esse PPP aponta direções para essa efetivação. Ele reflete os anseios da comunidade porque foi construído com a participação dela, revelando que a escola é parte fundamental do local em que está inserida, não uma instituição alheia aos acontecimentos cotidianos, à parte das causas sociais.

Outro aspecto importante que identifica a presença da comunidade na escola está no calendário das atividades previsto para o ano. Conforme registra Silva (2012, p. 102, grifo na fonte), o período letivo se inicia como nas demais escolas públicas, no mês de fevereiro, “[...] e se estende até início de agosto, levando o recesso escolar de julho para o período dos festejos mais importantes do território, que é a Assunção de Maria (6 a 15 de agosto), a Festa de Agosto ou Festa de Nossa Senhora da Conceição, como é conhecida”. Embora o festejo seja considerado um evento de expressiva comemoração dos quilombolas, envolvendo também os indígenas, moradores vizinhos ao território e parentes distantes, ele não visa somente isso. Também é um momento que os moradores utilizam para realizar seminários, discussões sobre assuntos do seu contexto, formação política.

O calendário escolar, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2010) e reiterado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação

Básica (BRASIL, 2012, p. 7), pode ser elaborado de maneira a atender “[...] as peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola [...]”. O referido documento registra, ainda, que o “[...] calendário escolar deve incluir as datas consideradas mais significativas para a população [...] quilombola, de acordo com a região e a localidade, consultadas as comunidades e lideranças [...]”. No caso de Conceição das Crioulas, a Festa de Agosto (SILVA, 2012) representa uma celebração que possui características religiosas, porém com significado muito mais histórico e cultural de luta pela liberdade, reconhecimento étnico e territorialidade. Dessa maneira, sua existência tem um caráter educativo e necessário de transmissão cultural.

Conceição das Crioulas é uma comunidade quilombola que enfrenta carências, por exemplo, no acesso à água tratada, transporte e formação de profissional. Sua luta, portanto, é constante, e seus habitantes possuem essa compreensão. Não obstante, é uma organização que pode se constituir como referência para outras comunidades, sobretudo em termos de gestão democrática e participativa. Trata-se de um povo que aprendeu a lutar de maneira unida, que reivindica seus direitos, que preserva suas tradições utilizando dos recursos do mundo atual, que aposta na educação como prática de conscientização, reconhecimento e continuidade identitária. Acima de tudo, é uma comunidade que reconhece a atuação das mulheres como sujeitos fundamentais para sua existência histórica, atual e futura. Como registra Carrion (2013, p. 7), são elas que se esforçam, entre outras coisas, “[...] para a preservação dos territórios em que habitam, a manutenção das práticas culturais e religiosas, a transmissão de conhecimentos tradicionais sobre as propriedades curativas das plantas, a organização de propriedades produtivas [...]”. Nesse contexto, as mulheres, diferentemente da tradição greco-romana, da qual o ocidente é herdeiro, também cuidam dos afazeres públicos, aquilo que diz respeito à polis.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Horkheimer. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BHABHA, Homi. K. O local da cultura. Tradução de Mirian Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOSI, Ecléa. O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia. São Paulo: Ateliê, 2003.

BRASIL, Câmara dos Deputados. LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5 ed. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação Coordenação de Biblioteca, 2010. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em 23 mai. 2011.

_____, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012.

CARRION, Dirce (org.) Olhares cruzados: Brasil Etiópia. Kembaba. Conceição das Crioulas. São Paulo: Editora Reflexo, 2013.

CLIFFORD, James. Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte em la perspectiva pós-moderna. Barcelona: Gedisa editorial, 1998.

FREIRE, Paulo. Educação com prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FORQUIN, Jean C. Escola e Cultura, as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

KANT, Immanuel. Sobre a Pedagogia. 5 ed. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 2006.

LEITE, Maria. J. dos S. Conceição das Crioulas: terra, mulher e política. Sankofá Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana, ano III, n. 6, 2010. Disponível em <<file:///C:/Users/Paulo/Downloads/88789-126256-1-SM.pdf>> Acesso em 20 nov. 2015.

MARCUSE, Herbert. Cultura e sociedade. vol.1. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich. Escritos sobre educação. 3 ed. Tradução de Noeli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro. PUC/Rio-Loyola, 2007.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética. Petrópolis: Vozes, 1972.

ROUSSEAU, Jean-J. Emílio, ou da Educação. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

SEVERINO, Antônio J. Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho d'água, 2002.

SILVA, Givânia M. da Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2012.

UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. S/l: UNESCO, 2002. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2015.

URIARTE Urpi M. O que é fazer etnografia para os antropólogos. Ponto Urbe [Online], 11. 2012. Disponível em <<http://pontourbe.revues.org/300>>. Acesso em 23 jan. 2016.

VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

“VOCÊ NÃO É PRINCESA, PRINCESA É ELA!”

Sandra Munira Silva de Oliveira¹
Edna Cristina do Prado²

*“Tia, eu queria ter a pele mais branca, o cabelo loiro e os dentes mais brancos. [...] Pra ser mais saudável.”
(João, 6 anos)³*

ESPELHO, ESPELHO MEU, POR QUE EU?

Geralmente as memórias estão associadas às intensidades, à frequência com que os elementos das experiências vividas ocorrem e aos primeiros anos de vida de uma pessoa. A depender do grupo étnico-racial ao qual pertencem os leitores e as leitoras⁴ desse texto, as primeiras inferências acerca do título podem ou não ter algum sentido, se confirmar ou não ao longo da leitura e até trazer à tona algumas memórias.

Os relatos de pessoas negras sobre as sensações e emoções sentidas na ausência de representatividade, de referência em revistas, livros e televisão, de apoio familiar, ou do afeto da professora na escola ou creche, fazem surgir as seguintes indagações: em que momento essas memórias da infância passaram a ser reinterpretadas? E por quê?

1 Discente do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – CEDU/UFAL. Email: sandramunira@hotmail.com.

2 Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – PPGC/CEDU/UFAL. Email: wiledna@uol.com.br.

3 Aos 6 anos, João já sabe que ser negro nessa sociedade ainda é sinônimo de padecimento. Ele verbalizou esse saber aproximadamente 2 meses após ser constrangido por outra criança, da mesma turma da escola, que recusava a ideia de que ele, sendo negro, também pudesse ser bonito e eleito o rei do milho da festa junina da instituição.

4 Apesar do respeito às discussões no campo de gênero e sexualidades quando à predominância do gênero masculino na língua portuguesa, optou-se, por uma questão de fluidez de escrita e leitura, pelo uso do masculino ao longo do capítulo.

Na construção de respostas a essas perguntas são encontrados vários movimentos entre presente e passado, que questionam, mantêm, modificam e acrescentam elementos e significados à cultura negra.

Nessas constantes releituras das memórias e nos posicionamentos frente às experiências mais recentes, um sentimento chama atenção, o de pertencimento. Um sentimento que influencia no grau de compromisso que se assume com o seu grupo e suas demandas; no olhar para si próprio; nas relações estabelecidas com os do grupo e os que estão fora dele.

Esse sentimento é vivido e anunciado pelo corpo, um possível “suporte da identidade negra” (GOMES, 2003), que aproxima o sujeito de alguns grupos identitários e o distancia de outros. Esse sentimento também provoca, inquieta e interpela o sujeito quanto ao lugar que este ocupa na sociedade, que, por sua vez, questiona suas identidades e seus processos de identificação e desidentificação, da mesma forma, o seu fazer cotidiano.

Logo, automatizar imagens negativas da natureza de um determinado grupo, provocar e naturalizar a transformação delas, não só enfraquece o indivíduo em suas relações, mesmo na tentativa de pertencer ao seu grupo étnico, como também pode distanciá-lo desse grupo. E nesse deslocamento, na tentativa de pertencer a um grupo privilegiado, nem todos que tentam serão reconhecidos como “seus” integrantes.

E mesmo aqueles que conseguem ainda são interpelados quanto à natureza de sua origem. Ou seja, o indivíduo pode até se sentir pertencente a outra etnia, mas, se sua imagem não é natural, ela será questionada e isso gera mais conflitos.

Nessas interações conflituosas estão as primeiras experiências das crianças, uma vez que são os adultos, seus responsáveis e suas referências, que vivem e assumem um lugar diante desses distúrbios identitários. Para as crianças negras, cujo corpo é rejeitado inicialmente pela família, tornam-se experiências ainda mais complexas, pois, como elucidada Godoy, citada por Bento (2012, p. 102): “a criança revela tendência a elaborar seu autoconceito e sua identidade por meio de evidências externas, além de acreditar que a verdade acerca de si mesma costuma ser expressa por adultos significativos em sua vida.”

Opiniões positivas reforçam atitudes e sentimentos positivos, as crianças precisam se sentir seguras com quem cuida delas. A ausência de cuidado, atenção e valorização, além de reforçar atitudes negativas, impedem as crianças de um conhecimento e, sobretudo, uma constituição saudável do seu “eu-corpo-mundo”.

Desta forma, diante de padrões que priorizam e classificam uma aparência para o corpo, nos quais o corpo negro é excluído, as crianças negras são interpeladas e constrangidas pela sociedade cotidianamente. É neste breve cenário, portanto, que surge a preocupação com as interações entre os adultos e as crianças pequenas negras.

Pensando essas relações a partir do que foi colocado, os adultos, identificados como responsáveis pelas formações identitárias das crianças (étnico-racial, geracional, sexual, de gênero, etc) também são constrangidos a responder socialmente sobre esse seu papel. As múltiplas respostas são influenciadas pela forma como estes articulam as releituras de suas memórias dos processos de transformação de seu “eu-corpo” às suas atuais posturas frente a essas exigências sociais, seja compelindo as crianças a se adequarem aos “corpos-padrão” ou valorizando-as nessa construção de si.

Especificamente sobre o cabelo crespo, “forte ícone identitário” (GOMES, 2003), não é difícil nos depararmos com adultos, principalmente mães, que declaram quais eram/são suas expectativas em relação ao cabelo de suas crianças. Não é possível separar destas expectativas os preconceitos, nem separá-los, por sua vez, das representações negativas construídas socialmente, ou das estratégias criadas para transformá-las.

Nessa automatização das ações dirigidas às crianças, corre-se o risco de objetificá-las, ao desconsiderar a importância do seu protagonismo no processo de percepção e conhecimento de si mesmas.

É possível pensar essa circunstância como uma situação-problema baseada na categoria de transformação⁵, no qual o problema é reflexo dos conflitos entre a imagem do real e do ideal. Há um valor inicial (o

5 Nessa categoria de relações das estruturas aditivas, de acordo com Santana (2012), estão as situações-problema, cujo estado final, é resultado de um estado inicial transformado.

da criança), e outro que será acrescido a ele (o do adulto), cuja adição de valores gera um novo resultado para o problema inicial.

Isso significa que as crianças “entram no cálculo”, mas com um valor menor e insuficiente para promover uma mudança nos pensamentos e nas práticas automatizados dos adultos, que as desconsideraram como protagonistas de seu processo de conhecimento. Sendo assim, nessa relação adulto-criança, que não é uma relação desvinculada de outras, os valores são desproporcionais.

Assim, uma das questões a se pensar diante desse tipo de conflito não é a falta de atenção ou suposta desconsideração total das crianças, mas o valor atribuído ao que se atenta e considera delas em meio aos conflitos e cobranças sofridos pelos adultos ao longo de sua trajetória. Vale ressaltar que, em se tratando de crianças pequenas negras, esse valor tende a diminuir, pois a sociedade está repleta de representações negativas, inferiorizadas e associações deturpadas do ser negro.

Outra questão a se pensar é que essa desvalorização do “ser-corpo” negro infantil não está dissociada da falta de apoio e da insegurança que ela causa. É com essa dupla problemática que as crianças negras crescem nos mais variados espaços, em família, nos seus trajetos em vias públicas, na creche, nas escolas, nos salões de beleza, nas organizações religiosas.

Algumas crianças, inclusive, encontram na estratégia de isolamento um meio de protegerem-se das expectativas, opiniões e questionamentos lançados sobre elas. Sendo assim, diante da rejeição de seu corpo, adequá-lo ao padrão aceitável pode significar uma maneira de escapar, tanto do isolamento, quanto dessa posição inferior que lhe é conferida socialmente.

Souza (1983, p.17-18) ratifica esse movimento entre um passado de negações que antecede a experiência do saber e de suas assertivas quando afirma:

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelidas a expectativas alienadas. Mas é

também, e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades.

Trajetórias assim têm se revelado cada vez mais comuns. Por isso, promover e tornar minimamente acessível às observações, pesquisas e discussões sobre as relações étnico-raciais é uma maneira de evitar que outras gerações tenham seu processo de constituição de si permeado por preconceitos, estigmas e estereótipos que as desvalorizam.

Provocar as pessoas a refletirem acerca das representações do povo negro que elas carregam consigo, que alimentam o olhar delas para si mesmas e para o outro e influenciam suas próprias práticas são as intenções ao escrever sobre este tema.

É importante que haja reflexão sobre as relações que permeiam esse olhar, especialmente para as crianças, considerando que essas escolhas não atendem apenas a uma dimensão individual. Isto porque estão imbuídas de elementos alheios à própria vontade do sujeito e de conflitos entre o individual e o social.

Acerca disso, Gomes (2003) afirma que se trata de um campo complexo de identidades e alteridades, semelhanças e diferenças e das várias maneiras como a sociedade lida com elas. Nesse debate, onde está a educação infantil, especialmente aquela que trata dos bebês?

As instituições educativas, enquanto mediadoras e, por vezes, introdutórias de diversos saberes, influenciam no processo identitário dos sujeitos. Lamentavelmente, para crianças negras, a trajetória escolar geralmente resulta em experiências que reforcem preconceitos e estereótipos negativos acerca do seu “ser-corpo” e impregnam esses espaços e processos educativos.

POR QUE ELA NÃO É PRINCESA?

Essa pergunta emerge de uma situação real ocorrida com bebês (uma negra e uma branca) em uma creche⁶ situada no bairro mais populoso da capital de Alagoas, um dos estados mais pobres da região Nordeste do país. O bairro é periférico, não apenas pela sua localização distante do centro da cidade, mas, principalmente, por ser um bairro marginalizado socialmente e onde a maioria da população é de baixa renda. Apesar de algumas variações, percebe-se que as crianças vinculadas à creche integram o grupo pobre de moradores do bairro. Como já é previsto, a maioria delas também é negra.

Ao mesmo tempo em que interpela a questão acima, informa o posicionamento dessa instituição frente à diversidade étnico-racial que a compõe. As diferenças entre as bebês vão além das cores branca e negra de seus corpos e determinam qual lugar está reservado para cada uma delas nesta sociedade. Neste contexto, é preciso questionar qual das duas bebês a instituição reconhece como princesa?

Anna⁷, uma das personagens dessa história, tinha aproximadamente 1 ano quando esse episódio aconteceu. Entre algumas de suas características está a cor branca de sua pele, o cabelo liso e o corpo magro. Ela é identificada e reconhecida pela maioria dos adultos da creche como princesa e lady⁸, e assim também é chamada por alguns. Já Tiara, a outra bebê, tinha aproximadamente 1 ano e 7 meses. A cor da sua pele é negra, seu cabelo é crespo, com cachos definidos, e seu corpo é gordo.

Responsável por elas e pelos demais bebês está a pedagoga e também protagonista dessa narrativa, Aurora. Ela mantém uma relação de atenção, carinho e preocupação com todos os bebês. Especialmente com Tiara, que ao chegar à creche a tinha como uma espécie de porto

6 Apesar de atender também crianças pequenas do período pré-escolar, de 4 e 5 anos, a referida instituição é comumente identificada como creche

7 A fim de se preservar o anonimato, Anna, Tiara e Aurora são nomes fictícios.

8 Entre os significados atribuídos ao termo lady, estão aqueles referentes à mulheres sofisticadas e que ocupam ou pertencem a alta classe social, como pode ser observado no Oxford Dictionary of Current English (2001).

seguro. Tiara não saía de perto de Aurora e chorava, incansavelmente, quando ela se afastava, mesmo que por alguns segundos.

No período em que essa história aconteceu, Anna estava aprendendo a andar. Era comum que os adultos tentassem incentivá-la e ajudá-la de várias formas nesse processo. Ainda não fazia uso da fala. Sua comunicação oral se dava por meio do choro.

Tiara, por sua vez, já havia conquistado sua independência e não precisava mais de ajuda para andar, salvo algumas exceções em que se arriscava em um terreno desconhecido. Com algumas quedas e tropeços tentava se equilibrar ao se aventurar em suas corridas pelos espaços da creche. Já usava a fala para se expressar, manifestar seus interesses e propor brincadeiras.

Na creche, os bebês têm uma rotina muito marcada pelos cuidados⁹. Logo quando chegam ao berçário são acolhidos, suas roupas são trocadas e, em seguida, recebem o café da manhã, seja no pátio, junto com as outras crianças, ou no próprio berçário. Escovam os dentes e se jogam nas brincadeiras no parque, no pátio, saboreando pitangas, correndo pelos corredores, na sala de leitura ou no berçário.

Foi em um desses momentos de brincadeiras que Tiara e Anna estavam no berçário com Aurora. A pedagoga, sentada em uma cadeira, chama por Anna, que se encontrava sentada no chão próximo a ela. Na tentativa de estimulá-la a andar sozinha, Aurora insiste no chamamento: *“Vem cá princesa, anda!”*.

Apesar de estar completamente voltada para Anna neste momento, com seu corpo, expressões e movimentos direcionados exclusivamente para ela, Anna não responde. Ou melhor, ignora o chamado e permanece sentada. Não demora muito até que Tiara saia correndo de onde estava e, como é de costume, se lance sobre o corpo de Aurora com gritos e sorrisos.

⁹ Apesar das várias discussões que tratam da indissociabilidade entre as práticas educativas e cuidado, nesta instituição, ainda há, visivelmente, essa dissociação, seja nos discursos, documentos, planejamentos ou ações de quem trabalha na creche.

Nesse instante Aurora a abraça e diz: “*Não é você que eu ‘tô’ chamando não! Você não é princesa. Princesa é ela!*”. As bebês ficam aparentemente alheias àquelas frases, e permanecem nos lugares que elas haviam escolhido estar. Porém, aquelas palavras ressoaram intensamente naquele ambiente. Tão intensa foi a força que transpôs os muros da creche, ocupou outros espaços, transformou-se em reflexões, em transporte ligando o presente ao passado. Como um rio, que se alimenta e alimenta por onde passa, desaguou aqui, transbordando-se em significados e indagações.

Mas por que Tiara ainda não pode ser identificada e reconhecida como princesa nesta creche? Quais significados e imagens foram automatizados a ponto de renegarem a ela esse título? O que contribuiu para essa automatização? O que faltou/falta para sua desconstrução?

São muitos os questionamentos advindos dessa situação, inúmeras possibilidades de respostas, e uma certeza que diz respeito às bebês e à relação entre elas que Barbosa (2009, p.63) elucida:

entre os bebês, o gênero, a cor da pele, a cor dos olhos, ter ou não um braço paralisado, ser dessa ou daquela religião, morar aqui ou ali, não tem grande relevância. Algum estranhamento pode deter a atenção, pode causar espanto, criar curiosidade, mas não há reação de rejeição entre eles.

No entanto, a referida autora afirma que nas crianças bem pequenas as manifestações em relação ao outro surgem de maneiras variadas e são “significadas pelos sentidos desencadeados no percurso de convivência coletiva.” (Ibid, p. 63). Ou seja, nessas relações com adultos e crianças Tiara terá menor valor e, portanto, sua trajetória será marcada pelo desconforto de ser quem é.

Sobre a influência dessa convivência coletiva, Bento (2012), ao revisar alguns estudos¹⁰ que tratam do tema, lista uma série de comportamentos adotados pelas crianças. Isto significa que em poucos anos Anna se sentirá confortável nesse lugar privilegiado que a creche

10 Carter & Goodwin, 1994; Cavalleiro, 2003; Dias, 1997 e 2007; Fazzi, 2004; Godoy, 1996; Trinidad, 2011.

mantém reservado para ela, a ponto, talvez, de não querer abrir mão dele. Além disso, é comum que ela passe também a hierarquizar as diferenças étnicas.

Diante desse quadro, outra convicção se apresenta: a de que não cabe às crianças pequenas a mudança de postura nessas relações, mas sim aos adultos, e rápido. Tão rápido quanto é o desenvolvimento delas, pois, ao contrário, as crianças pequenas negras continuarão imersas em um território conflituoso de rejeições e reprovações, o qual nega outras possibilidades de ser ao substituí-las por um “corpo-padrão” que não é o seu. Às crianças pequenas brancas, continuará sendo apresentado um lugar confortável e protetivo em meio a esses conflitos, do qual é possível que elas não queiram sair.

ENTRE REFLEXOS, TÍTULOS E VIDAS, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.

Nas relações em que os adultos não escutam ou observam atentamente as crianças, não valorizam suas expressões, seus movimentos, especialmente daquelas que ainda não verbalizam, determinar o que elas são ou o lugar que elas devem ocupar na sociedade, sem que elas possam protagonizar essas escolhas, contribui para reforçar a objetificação da criança e tirar dela outras possibilidades de vida que não estão contempladas nos planos deterministas e desatentos dos adultos com os quais se relacionam.

A creche aqui apresentada - e tantas outras instituições - não estão apartadas da sociedade e das representações negativas construídas e atribuídas às diferenças. Nem, tampouco, alheias ao modo hierarquizado como ela se organiza. Situações de discriminação racial e preconceito não são raras e nem devem ser isoladas. São reflexos de valores sociais que devem ser questionados, inclusive pela educação formal.

Contudo, as instituições educacionais ainda não conseguem se reconhecer e organizar enquanto um espaço de vida presente. Contemplar essa vivacidade das crianças pequenas e a maneira como os bebês interagem com/nas diferenças em seu projeto de educação pressupõe disponibilidade

para e interesse pelas crianças e relações que constituem o ambiente escolar e nele são construídas.

No entanto, o que se percebe são investimentos e esforços em um plano de futuro desconexo de quem a vive agora, negando a essas vidas, diariamente, uma construção identitária livre de expectativas alienantes.

Guimarães (2011), inspirada em Gallo (2006), afirma que a mudança vai além de documentos e políticas educacionais. Estes, por vezes questionáveis. Ela sugere uma educação que busca a prática realizada por educadores nas coisas aparentemente simples do dia a dia, nas interações com as crianças, como forte “alternativa às perspectivas dominantes” (Ibid, p. 88). Uma educação na qual educadores voltariam seu olhar para si, para suas práticas e para o modo como elas poderiam afetar as crianças nesta convivência. Atitudes assim suscitariam sentimentos cuidadosos consigo mesmos e com as relações instituídas.

Quem sabe, um dia, teremos contos populares e outras narrativas como testemunhas de um tempo diferente, no qual a beleza não possua padrões de tamanho, forma, cor ou idade, de maneira que os reinos não sejam destinados a um único grupo, e nem os melhores lugares dos castelos estejam condicionados à estética do “ser-corpo” e suas posses.

Nesse tempo, Annas, Tiaras, Auroras, Pocahontas, Jasmínes, Alices, Joices e tantas outras terão trajetórias de vidas saudáveis e as diferenças não serão hierarquizadas ou determinantes de “seus” lugares. Porque a elas, e somente a elas, caberá a escolha dos lugares onde querem estar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. Práticas cotidianas na educação infantil: Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2009 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: jan. 2015.

BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

COSTA, Ana Rita Firmino et al. Orientações metodológicas para produção de trabalhos acadêmicos. 8. ed. rev. e ampl. Maceió: EDUFAL, 2010. 113 p.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, Junho 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 Dez. 2015.

GUIMARÃES, Daniela. Relações entre bebês e adultos na creche: O cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTANA, Eurivalda Ribeiro dos Santos. Adição e subtração: O suporte didático influencia a aprendizagem do estudante? Ilhéus: Bahia: Editus, 2012.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. Coletânea Tendências; v. 4.

O ENSINO/APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA E A LEI NO. 10639/2003: UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO

José Antonio Novaes da Silva¹

*“Quando não souberes para onde ir, olhas para trás
e saibas pelo menos de onde vens”²*

INTRODUÇÃO

A Lei n° 10.639/2003, uma importante vitória do Movimento Social Negro Brasileiro, assevera em seu Artigo 26: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira”. A promulgação da mesma estende e determina que todas as instituições de ensino, independentemente do regime jurídico, passem a trabalhar a temática da educação para as relações étnico-raciais. Este assunto se mostrava presente nas Constituições de diferentes Estados e nas Leis Orgânicas de muitos municípios, mas sem a exigibilidade de atingir também as escolas particulares, como poderá ser lido a seguir.

A Constituição baiana³, promulgada em 05/10/1989, coloca, sob o dever do Estado, através do inciso V de seu artigo 275, a promoção e a “adequação dos programas de ensino das disciplinas de geografia, história, comunicação e expressão, estudos sociais e educação artística

1 Professor Associado 3 do Departamento de Biologia Molecular, integrante do PPGE orientando na linha de ensino/aprendizagem e do NEABI da UFPB. Presidente da comissão de Direitos Humanos da UFPB;

2 GONÇALVES, Ana Maria. Um defeito de cor. São Paulo, Record, 2009, p. 569.

3 Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/lex/a_pdf/constituicao_ba.pdf>. Acesso em 10 ago.2015.

à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1º, 2º e 3º graus.”. A Carta Constitucional do estado do Rio de Janeiro⁴, também de 05/10/1989, em seu artigo 306 manifesta-se abertamente contra o racismo e a discriminação ao afirmar a sua disposição para a “eliminação de todas as formas de racismo e de discriminação; [e pelo] respeito dos valores e do primado do trabalho; afirmação do pluralismo cultural; convivência solidária a serviço de uma sociedade justa, fraterna, livre e soberana.”. Em Alagoas⁵, a Constituição estadual também legisla sobre o tema e nos afirma, em seu artigo 253, que “O ensino da História de Alagoas, obrigatório nas unidades escolares da rede oficial, levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação da sociedade alagoana.”. Estas inserções da temática étnico-racial nas três constituições são reflexos do Movimento Social Negro, e também uma adequação das normas estaduais à Constituição Cidadã de 1988, a qual garantiu importantes avanços sociais. Em relação ao estado da Paraíba, em seu artigo 7º, limita-se a garantir que “Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, à igual proteção da lei. Todos têm direito à igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação”, sem qualquer menção ou destaque como fizeram os estados da Bahia, Rio de Janeiro e Alagoas.

No âmbito municipal, algumas iniciativas também podem ser mencionadas. Na Lei Orgânica da cidade do Recife⁶, capital de Pernambuco, o artigo 138 afirma que “O Município promoverá a pesquisa, a difusão e o ensino de disciplinas relativas à cultura afro-brasileira, indígena e outras vertentes, nas escolas públicas municipais.”. Em Belém do Pará, a Lei Municipal nº 7.6985, de 17 de janeiro de 1994, “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sociocultural brasileira e dá outras providências”. Na capital de Sergipe, Aracaju, a Lei nº 2.251/1994, em seu Artigo segundo, afirma que a rede “municipal de ensino deverá adotar no seu currículo disciplinas e conteúdos programáticos fundamentados na cultura e na história do negro e do índio no Brasil.” Na cidade de São Paulo, a Lei nº 11.973/1996

4 Disponível em: < http://www.cmresenderj.gov.br/PDF/const_est_rj.pdf >. Acesso em 10 ago.2015.

5 Disponível em: <www.uneal.edu.br/legislacao/constituicaoodeestadoalagoas.pdf>. Acesso em 10 ago. 2015.

6 Disponível em: <www.recife.pe.gov.br/pr/leis/Leiorg.doc>. Acesso em 10 ago. 2015.

“Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º grau de estudos contra a discriminação” (BRASIL, 2004). As iniciativas apresentadas pelas 3 Leis orgânicas não deixam de ser importantes, mas se restringem apenas às escolas públicas municipais, não atingindo as estaduais e as particulares.

Em João Pessoa, capital do estado da Paraíba, encontramos no inciso IV do parágrafo segundo: “Promover o bem de todos, sem preconceitos;”. No município de Areia, distante 136 km desta metrópole, encontramos na alínea “d” uma preocupação em “Promover o bem de todos sem preconceitos e discriminação” e, em Cajazeiras, cidade paraibana que dista 485 km da capital, o inciso IV ocupa-se com a promoção do “bem de todos sem distinções e preconceitos”. Nas três localidades, em suas Leis Orgânicas, o preconceito é “uma disposição psicológica, um fenômeno complexo e dinâmico que se constrói na mediação entre indivíduo e sociedade” (PINHEIRO, 2011, p. 216). Ou, como observa Santos (2001), é uma visão antecipada, em geral, negativa, em relação a algo ou alguém, e se apresenta como um aspecto a ser enfrentado e combatido. O ato de distinguir, de discriminar de forma a incluir e garantir direitos básicos das ações afirmativas não é observado, pois, nestes trechos, as Leis Orgânicas se negam a isto e, assim, recusam tratar os desiguais de forma diferente, negando um antigo postulado de Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.), o qual afirmava a importância de tratarmos os “desiguais desigualmente na medida de suas desigualdades”. Ainda com base na visão de Guimarães (2002), podemos afirmar que o que foi apresentado nos 3 capítulos denominados como “Dos direitos fundamentais” desses municípios propõe o avanço jurídico/político difuso da luta contra o racismo.

Em pleno século XXI, com um amplo processo de formação de novas identidades, é insuficiente olhar as pessoas de forma genérica. No Brasil, ainda dentro de uma visão política de discriminar positivamente e de afirmar direitos, temos exemplos dessas ações, tais como: filas especiais para gestantes e idosos, reserva de vagas em empresas particulares com mais de 100 funcionários (SILVA, 2011), Políticas de Ações Afirmativas de acesso ao ensino superior nas instituições Federais de ensino, Lei nº 12711/2012, bem como a reserva para negros/as em vagas ofertadas em concursos públicos para cargos efetivos, de acordo com a Lei nº 12990/2014.

Estes dispositivos legais, pós-Constituição cidadã, foram aprofundados, em 18 estados brasileiros, por meio da regulamentação/implantação da Lei nº 10639/2003 (quadro 01).

Quadro 01. Estados brasileiros que regulamentaram a Lei nº 10639/2003

Estado	Documentos regulamentadores e ano
Sergipe*	Resolução CEE nº. 347/2005
Mato Grosso do Sul*	Resolução CEE nº. 131/ 2005
Rio de Janeiro	Parecer CEE Nº 158 / 2005
Roraima*	Parecer CEE nº. 54/2006
Paraná*	Resolução CEE nº.04/2006
Mato Grosso*	Resolução CEE nº. 234/2006
Ceará*	Resolução CEE nº. 416/2006
Pernambuco*	Instrução Normativa (SEDU) nº. 06/2007
Piauí*	Parecer CEE nº. 181/2007
Alagoas*	Lei Estadual nº. 6814/2007
Bahia*	Resolução CEE nº. 23/2007 e a Resolução CEE nº23/2008;
São Paulo*	Deliberação CEE nº. 77/2008
Rondônia*	Resolução CEE nº. 652/2009
Goiás*	Resolução nº. 03/ 2009

Amapá*	Resolução CEE nº. 75/2009
Rio Grande do Sul*	Resolução CEE nº. 297/2009
Espírito Santo*	Parecer CEE/ES nº. 2268/09 e a Resolução nº. 1967/2009
Paraíba	Processo CEE/PB nº0021983-5/2010 e Parecer nº 149/2010

Fonte: *JESUS, MarluCIA Pontes Gomes. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/educacao-das-relacoes-etnico-raciais/49760/>

Concordamos com Gomes (2005, p. 52), quando esta afirma que o preconceito “não é inato. Ele é apreendido socialmente. Nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo. E poderá aprender a deixar de ser. Basta ser orientada para isto”. Nesse sentido de educar e orientar contra a manutenção e surgimento de novas mentalidades preconceituosas, a UFPB, no ano de 2015, aprovou a Resolução Consepe nº 0167, a qual institui a obrigatoriedade da Educação para as relações étnico-raciais em todos os cursos de graduação presenciais ou virtuais dessa universidade. Antes desta decisão, a discussão da temática somente havia sido incluída, de forma oficial, pelos cursos de Licenciatura em História e de Ciências Biológicas, ofertados, respectivamente, nas cidades de João Pessoa e de Areia.

Das três cidades paraibanas, anteriormente citadas, João Pessoa, mesmo com a forma genérica como trata o preconceito no inciso IV de sua Lei Orgânica, é o município no qual o Movimento Social Negro obteve maiores avanços em relação à discussão da temática racial. Sua Lei Orgânica ainda se propõe, no capítulo “da Cultura”, no parágrafo primeiro, a proteger “as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”, sendo ainda o único município do estado que regulamentou, até a presente data, a Lei nº 10639/2003, levando a obrigatoriedade de temas voltados para a população negra, em todas as disciplinas, pelo menos uma vez a cada bimestre (ROCHA; SILVA, 2013).

7 <Disponível em: http://www.prg.ufpb.br/sites/default/files/Rsep16_2015.pdf> Acesso em 20 fev. 2016.

Esta realidade leva à necessidade de que todos os cursos de graduação tenham em seu currículo um componente acerca da temática da educação para as relações étnico-raciais, abrindo assim a possibilidade da contribuição, das mais diferentes áreas do conhecimento, para a disponibilização e discussão de conteúdos que venham a cooperar na desconstrução da forma como grande parte de nossa sociedade vê e trata a população negra.

AS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E SEU POTENCIAL DISCURSIVO

As Ciências Biológicas, por exemplo, também apresentam diferentes conteúdos que poderão contribuir para a Educação e para as relações étnico-raciais, sendo o objetivo do presente texto apresentar algumas possibilidades para que esta colaboração ocorra de forma adequada e com qualidade.

Dentre as áreas do conhecimento, a Biologia, construída a partir do final do século XIX, trouxe uma nova forma de olhar (PORTOCARRERO, 2000) que difere, radicalmente, da História Natural, pois a segunda é firmemente voltada para o campo do visível, do detalhamento e da descrição minuciosa (DUARTE, 2010). Porém, ambas compartilham sua utilização por correntes políticas, pois, uma vez que “a História Natural foi um esteio do poder dos grandes impérios modernos, a Biologia se prestou admiravelmente aos anseios nacionalistas desde fins do século XIX” (DUARTE, 2010, p. 35). Durante todo o período dos Novecentos, a Biologia se firmou tanto em práticas científicas quanto em complexas relações sociais, como um campo específico que mantém íntimo vínculo e sistematizações com a vida política e cultural (DUARTE, 2010). Com este perfil, apresenta temas e conteúdos que poderão contribuir para a educação étnico-racial.

Anos antes da resolução n° 016/2015, anteriormente citada, o Conselho Nacional de Educação (CNE) lançou as “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, obra publicada pelo Ministério da Educação no ano de 2006, a qual já propunha que “A biologia, a matemática, a física e a química destacam-se como disciplinas

que, integradas, são capazes de desconstruir conhecimentos que afirmam as diferenças como inferioridade e que marcam a condição natural de indivíduos e grupos interétnicos” (BRASIL, 2006, p. 196). Em relação, especificamente, à Biologia, as Orientações asseveram que:

o olhar do educador poderia recair sobre os estudos de epiderme, genes, constituição capilar, questões específicas da saúde da população afrodescendente, tais como pressão arterial elevada e os males que causam, além da anemia falciforme. Parte das doenças que acometem a população negra de nosso país decorre de problemas sociais, entre eles o racial, ou seja, são decorrentes de discriminação racial, de racismo institucional. Pesquisar as origens dessas doenças e a maneira de evitá-las é construir conhecimentos significativos (BRASIL, 2006, p. 196).

Uma experiência exitosa desta articulação entre o ensino de Biologia, as doenças prevalentes na população negra e a Lei n° 10639/2003 é citada por Müller; Santos; Gonçalves (2012, p. 233) ao discorrerem sobre o trabalho de um professor que “elegeu as doenças relacionadas à população negra para estudar com suas turmas. Ressalta que os(as) discentes têm se mostrado muito interessados e estão produzindo um bom material sobre a temática.”. A Resolução n° 01/2004, do CNE, ressalta, dentre outros assuntos, a contribuição do Antigo “Egito para a ciência e filosofia ocidentais” (BRASIL, 2004, p. 14), e a Biologia poderá ser aproximar, por exemplo, da medicina praticada pelo povo nilota, com o objetivo de contribuir para a Educação das relações étnico-raciais.

Assim, o presente texto elige o sangue e os sangradores bem como o perfil da epidemia da aids no Brasil como dois temas, os quais poderão ser trabalhados e estudados nos ensinamentos Fundamental e Médio em articulação com a Lei n° 10639/2003.

O SANGUE E OS SANGRADORES

A sangria é um dos mais antigos tratamentos de saúde da história da humanidade. O uso deste procedimento já era descrito no Papiro de Ebers, escrito em hierático⁸, por volta de 1550 a.C. (SULLIVAN, 1996), no Novo Império⁹, durante a XVIII Dinastia. Andrade (2012), sem citar uma fonte, atribuía a escrita e as compilações nele encontradas a *Iwit*, um médico que atuou no Antigo Egito na cidade de Tebas.

Nos dias atuais, pode parecer estranho o desconhecimento da autoria de uma obra, mas, nesta época, para o povo egípcio, todo o conhecimento era oriundo do Deus *Toth* (ou *Thoth*) (Figura 01), e no próprio documento há a seguinte inscrição: “seu guia é Thoth, que permite que os papiros falem por si mesmos, [ele quem] compila tratados e expõe o conhecimento para que os médicos possam seguir seu caminho” (CUENCA-ESTRELA; BARBA, 2004, p. 60). Este remoto tratado médico assim descrevia o uso das sanguessugas: “Para tratamento da inflamação de partes do corpo, com congestão de sangue¹⁰ e humores, você deve aplicar sanguessuga em toda a sua extensão, até que elas fiquem cheias e se soltem da pele” (ANDRADE, 2012, p. 136). Em relação à qualidade e funcionalidade deste antigo papiro, MARTIN-ALBO (2013) afirma que a antiga Grécia produziu algo semelhante apenas no século IV a.C.

O fato de a sangria já ter sido descrita no Papiro de Ebers coloca a execução desta prática em aproximadamente 1100 anos do nascimento do médico grego Hipócrates de Cós (466-377 a.C.), a quem, muitas vezes, é creditado o desenvolvimento desta técnica de cura. Esta afirmativa é difundida, por exemplo, por Pimenta; Dantas (2014, p. 9), os/as quais afirmam que, para “a medicina europeia, como já referimos, a sangria constituía um recurso terapêutico fundamental, baseada na concepção hipocrática e galênica de estrutura e funcionamento do corpo humano”. Essa era uma visão eurocêntrica também compartilhada por Mukherjee

8 Fora de escrita usada na rotina diária pelos escribas. É uma escrita cursiva mais simples e rápida que o uso dos hieróglifos.

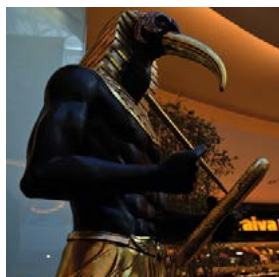
9 O Novo Império ocorreu entre 1570 a.C. e 1181 a.C. (MARTIN-ALBO, 2013).

10 Os/as antigos/as egípcios/as chamavam o sangue de *snf* (OLIVEIRA, 2008, p.134).

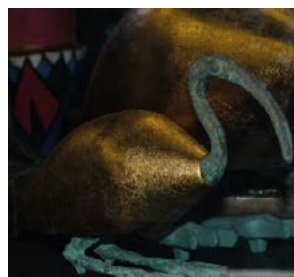
(2012) ao relacionar a prática a Hipócrates e a Vesálius¹¹ (1514-1564). Para nós, este aparente “esquecimento”, esta negação das origens egípcias e, portanto, negras, deste procedimento, na realidade, representa um esforço da elite para “evitar ou impedir que o negro brasileiro, após a chamada abolição, pudesse assumir suas raízes étnicas, históricas e culturais” (NASCIMENTO, 1980, p. 247).



A



B



C

Figura 01: (A e B) Estátua de Thoth, o Deus da escrita e do conhecimento. C) O fbis¹² sagrado (*Threskiornis aethiopica*) considerado a reencarnação deste Deus. O hábito deste pássaro é inserir seu bico na lama, procurando alimento, é relacionado ao mito da criação da escrita¹³. A cor dourada é uma alusão a sua origem divina.

Fonte: Acervo pessoal.

A tumba de Userhart, localizada na cidade de Tebas, e construída no Novo Império, apresenta uma imagem da aplicação de sanguessugas na cabeça de uma pessoa (THORWALD, 1990). Este registro também é uma comprovação da utilização deste procedimento em um período bem anterior aos gregos.

11 Médico belga considerado o fundador da anatomia moderna.

12 No Egito Antigo, o íbis era chamada de hb (OLIVEIRA, 2008, p.46).

13 Um vídeo mostrando o íbis se alimentando esta disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fSQ4mK_h-28>. Acesso em 15 de fev. de 2016.

Entre o povo da esfinge, a sangria era um tratamento habitual e a sua execução poderia levar à cura ou mesmo impedir o surgimento da infertilidade e, por este motivo, eles/as frequentemente se purgavam (CUENCA-ESTRELA; BARBA, 2004). A realização desta prática pelos/as egípcios/as, provocando a perda e a circulação do sangue, está de acordo com a concepção dos/as mesmo/as em relação ao surgimento das enfermidades. A este respeito, Gonzáles (2002, p. 67) afirma que “As doenças podem surgir através da obstrução dos vasos sanguíneos que causam assim o envelhecimento da pessoa. No caso das mulheres, as enfermidades também podem obstruir os dutos sexuais, resultando em infertilidade. Um sintoma sério para os egípcios é a constipação e só pode ser evitada através da sangria.”. O povo nilota apresentava uma grande preocupação com a fruição, sem interrupções, das excreções bem como dos líquidos internos do corpo e, com base nessas, praticavam circuncisão, por razões religiosas, e também para evitar o acúmulo de esmegma, o qual, para a concepção da época, poderia “impedir o fluxo de urina e do sêmen” (FRIEDMAN, 2002, p. 17). Essa preocupação com o dueto obstrução/fruição articula-se com o conceito de surgimento das doenças, as quais ocorriam porque o wehedw e o st.t, agentes malignos causadores de dor e enfermidade, circulariam, juntamente com os líquidos vitais (saliva, lágrimas urina, etc), pelas redes e canais do corpo. Este conceito antecipou, em séculos, a teoria humoral proposta por Hipócrates de Cós no século V a.C. (CUENCA-ESTRELA; BARBA, 2004).

O sangue também apresentava grande importância entre os povos da região Congo-Angola e, de acordo com a tradição dos mesmos, o ser humano era formado por “quatro elementos que asseguravam a vida em virtude de sua harmonia: o corpo (nitu), o sangue (menga), considerado uma espécie de fluido vital, posto que carregava a alma (mo-oyo), e o dulo, que vinha a ser tanto a sombra do corpo quanto o espírito.” (SOARES, 2001, p. 430).

Esta grande importância dada ao sangue, por diferentes povos do continente africano, pode ter influenciado para que a atuação como barbeiro sangrador, nas mais diferentes localidades da Colônia e no Império, tenha sido desenvolvida, em grande maioria, por homens negros, fossem eles escravizados, forros ou livres e, de acordo com Figueiredo (2008, p. 116), não há “nenhuma referência à presença de mulheres nesse ofício”. Pimenta (1998) afirma que 64% dos profissionais, aqui radicados, eram africanos ou seus descendentes, sendo esta uma

importante fonte de renda para os mesmos ou para seus senhores/as, que os colocavam para atuar como escravizados de ganhos. Um bom exemplo da atuação desses homens e a repressão racista aos mesmos podem ser observadas no filme o “Sangrador e o Doutor”¹⁴, ambientado no Rio de Janeiro de 1820.

Um ponto que também merece destaque é a visão positiva que os antigos egípcios e os povos de Congo-angola apresentavam do sangue. Era uma percepção totalmente diferente da descrita para, por exemplo, grupos europeus do período medieval, para os quais este tecido “vinculava-se ao tabu da impureza e sujidade” (FIGUEIREDO, 2008, p. 64).

O uso das sanguessugas, para a realização das sangrias, estava presente em manuais de medicina do século XIX. Um deles, o Guia Prático de Saúde de Chernoviz, citado por Figueiredo (2008, p. 114), descrevia seu uso indicando “quais os melhores lugares do corpo, associando-os ao incômodo, para se “deitar as bichas”. Uma expressão que pode ser lida na gravura de Debret retratava uma loja de barbeiros: “sobre o peito na pleuris, atrás dos ouvidos nas congestões cerebrais, ao redor dos olhos em algumas oftalmias, e as vezes que for indicado o tratamento antiphogistico pouco energético”.

Na antiga Cidade da Parahyba, atual João Pessoa, temos o registro do final do século XIX acerca da atuação de dois cirurgiões barbeiros negros: João Barbeiro, “um preto bem educado que atendia a rigor os seus clientes” e Antônio Leite, “um preto baixo barrigudo de enorme papada” que eram considerados peritos nessa arte (SÁ, 1999, p. 181). A mesma autora nos dá conta de que o médico João Maciel, ainda nos idos de 1915, em artigo de primeira página do periódico A União, se manifesta a favor desta prática.

Trabalhar com as sangrias em sala de aula permitirá uma ação interdisciplinar entre a Biologia e a História. Esta articulação propiciará “um olhar mais abrangente ao objeto, sem, contudo, fugir dos critérios disciplinares” (VIEIRA, 2010, p. 239). Na visão de Moraes (2012, p. 127), ela ainda propicia “a unicidade do conhecimento e a superação de sua natureza fragmentada e reducionista”, oportunizando uma ação

14 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=P7GYjFbYXdk>>. Acesso em 10 mar. 2016. O Sangrador, Benedito foi interpretado pelo artista e ativista negro Antonio Pompêo.

interativa entre as áreas de conhecimento, levando a um redimensionamento, o qual permitirá as diferentes disciplinas se interpenetrarem (ROCHA; MARCELO; PEREIRA, 2002), abrindo-se assim “um leque de múltiplas possibilidades didáticas para que os/as educadores/as trabalhassem com os/as alunos/as em sala de aula” (OLIVEIRA, 2015, p. 31).

A AIDS

Dados obtidos a partir do Boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde nos dão conta de que apenas no ano de 2015 foi registrado um total de 15.181 novos casos da doença em todo o território Nacional. A região Sudeste apresentou 5.888 (38,8%) novos casos, seguida pela região Sul com 3.422 (22,5%) de registros. O Nordeste, o Norte e o Centro-Oeste apresentaram, respectivamente, 3.164 (20,8%), 1.748 (11,5%) e 959 (6,3%). A Paraíba, com 241 novos casos, encontra-se no 15º lugar no ranking nacional e 5º na região Nordeste (BRASIL, 2015, p. 22).

Quando os dados nacionais são desagregados por sexo e cor, percebemos que a epidemia de AIDS apresenta uma evolução que afeta, de forma diferente, mulheres e homens em função da cor de sua pele.

No ano de 2002, foram registrados 4.804 (59%) novos casos de AIDS entre as mulheres brancas; valores esses que caíram para 2.821 (40,2%) em 2014, ou seja, no período acima, os novos casos nesse grupo populacional apresentaram uma variação negativa de -18,8%. Em relação às mulheres negras (a soma de pretas e pardas), em 2002, o número de novos casos foi de 3.240 (40,2%); valores esses que se elevaram para 4.141 (59%) em 2014. Assim, neste grupo populacional, dentro do período apresentado, o total de casos apresentou uma variação positiva de 18,8%, ou seja, observa-se a diminuição de novos casos entre as mulheres brancas e um aumento entre as negras (Figura 02).

Entre os homens, observamos o mesmo perfil, com a diminuição de novos casos entre a população masculina branca e o aumento entre os negros (pretos e pardos). No ano de 2002, registraram-se 7.862 (61,1%) novos casos de aids entre os homens brancos; números que decrescem para 6.624 (44,1%), em 2014, observando-se, no período acima, uma variação negativa de -17%. Em relação aos homens negros, em 2002 o

número de novos casos foi de 4.920 (38,2%); valores esses que se elevaram para 8.299 (55,2%) em 2014. Assim, nesse grupo populacional, dentro do período apresentado, o número de casos apresentou uma variação positiva de 17,1%, observando-se a diminuição de novos casos entre os homens brancos, e um aumento entre os negros (Figura 02). Este perfil assimétrico da evolução da epidemia de aids nos leva às palavras de Lopes (2005, p. 18): “Indígenas, negros e brancos ocupam lugares desiguais nas redes sociais e trazem consigo experiências também desiguais ao nascer, viver, adoecer”.

Um ponto que nos chama atenção é que o percentual de mulheres que deixam de declarar a sua cor aumenta de 27,6% em 2002 para 47,1% em 2014. No mesmo período, observa-se a gradual falta de declaração da cor entre a população masculina, que decresce de 26,7% em 2002 para 6,3% em 2014 (Figura 02).

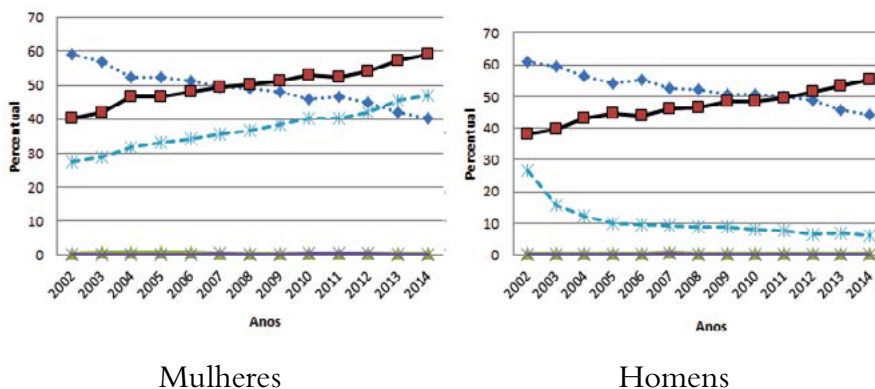


Figura 02: Casos de HIV/AIDS entre os anos de 2002 a 2014 segundo sexo e cor. Dados tabulados a partir do Boletim Epidemiológico, ano IV, n. 1, p. 30, 2015. Disponível em: < http://www.aids.gov.br/sites/default/files/anexos/publicacao/2015/58534/boletim_aids_11_2015_web_pdf_19105.pdf > acesso em 20 de fevereiro de 2016.

Este perfil diferenciado entre a população negra e branca também já era observado no estado da Paraíba. No ano 2000, foram diagnosticados 9 (14,8%) novos casos da doença entre as mulheres brancas; valores esses que sobem, no mesmo ano, para 14 (23%) entre as mulheres negras. Em 2006, foram registrados 3 (25%) novos casos entre as mulheres brancas; valores que sobem para 16 (72,7%) entre as negras. Entre os homens, entre os anos 2000 e 2006, de forma similar, percebemos uma maior

incidência de novos casos entre os negros (Figura 03) (PARAÍBA, 2006, p. 30).

Dados de uma unidade hospitalar paraibana, voltada para a saúde da mulher, mostram que, no ano de 2011, de um total de 142 registros, 16 (18,3%) eram de mulheres brancas, 87 (61,3%) eram mulheres negras, e 2 (1,4%) eram indígenas. Desse total, em 27 (19%), a cor era ignorada, demonstrando a maior presença negra nesta epidemia, uma realidade que passa ao largo dos informes divulgados para a sociedade, os quais são desagregados por sexo, mas não por “raça”/cor.

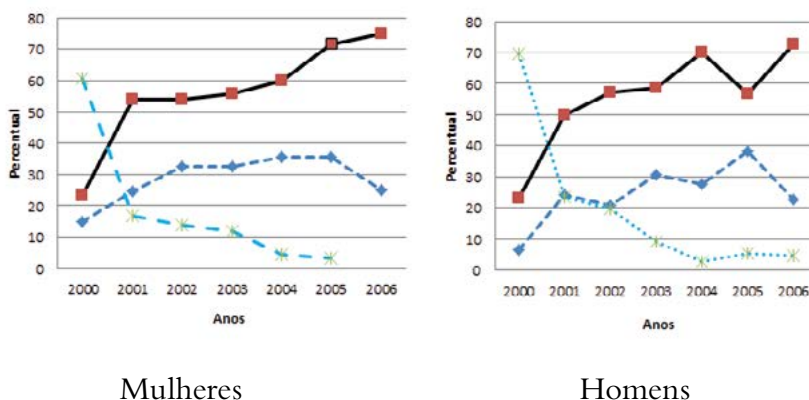


Figura 03: Casos de HIV/AIDS, segundo sexo e cor, do estado da Paraíba, registrados entre os anos de 2000 a 2006. Dados tabulados a partir do Boletim Epidemiológico do estado da Paraíba.

Assim, diante da realidade apresentada pelos números, é preciso que questionemos a visão geral apontada por Barata (2006) de que a epidemia de AIDS seja uma ameaça que paire igualmente sobre homens, mulheres e crianças. Retratar esses números, demonstrando a presença diferenciada entre as pessoas que vivem com o HIV/AIDS, não se trata de reeditar os ditos grupos de riscos, tão discriminados nos primeiros anos da epidemia, mas sim mostrar a maior vulnerabilidade de mulheres e homens negras/os frente a essa doença. É “preciso também se inquietar diante de certos recortes ou agrupamentos com que nos familiarizamos” (FOUCAULT, 2009, p. 24), pois os corpos e mentes que vivem na e com a epidemia, além do sexo, apresentam uma cor. Assim, a desagregação dos dados por sexo e “raça”/cor são processos de “resistência, lógicas

de apropriação dos corpos sociais que emergem em estratégias de dominação, mediação e resistência” (ANJOS, 2004, p. 117).

Esta maior vulnerabilidade¹⁵ da população negra à epidemia de HIV/AIDS também é observada nos Estados Unidos. Dados disponibilizados pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) nos dão conta de que em 2014 ocorreram 19.540 (44%). Do número estimado de novos diagnósticos de HIV, estava entre os afro-americanos um grupo populacional que representa 12% dos/as residentes nos EUA, estimando-se ainda que 14.305 (73%) eram homens e 5.128 (26%) eram mulheres.

Entre os anos de 2010 e 2014, o percentual de novos casos da doença oscilou em torno de 62,5% e 37,5% nas populações negra e branca, respectivamente, valores que nos apontam para a alta vulnerabilidade do contingente negro dos EUA (CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION, 2014).

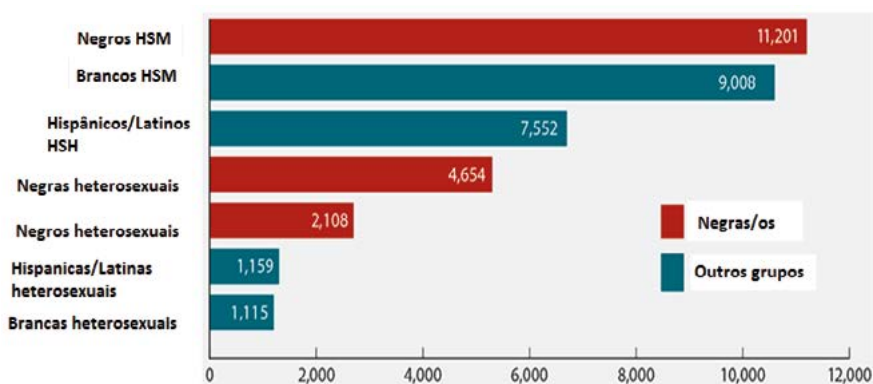


Figura 04: Número de casos de HIV na população dos Estados Unidos, segundo a “raça”/etnia e a orientação sexual (heterossexual ou HSM: Homens que fazem sexo com homens).

Os valores mais elevados encontram-se na população negra.

Fonte: <<http://www.cdc.gov/hiv/images/group/raciaethnic/hiv-diagnoses-subpopulations.png>>. Acesso em 10 mar. 2016.

De acordo com o exposto, no Brasil ou nos Estados Unidos, o pertencimento a um determinado grupo exacerba tanto as vulnerabilidades quanto a exposição diferenciada da epidemia de HIV/AIDS.

¹⁵ Dados disponibilizados em <<http://www.cdc.gov/hiv/group/raciaethnic/africanamericans/index.html>>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, apresentamos a importância e o impacto da Lei nº 10639/2003, a qual tornou obrigatória a discussão da temática étnico-racial em todos os estabelecimentos de ensino, nos níveis fundamental e médio, públicos e particulares, e a sua regulamentação em 18 estados brasileiros. Na Paraíba, a UFPB, em 2015, aprovou a resolução nº 016, a qual obriga a todos os cursos de graduação a apresentarem um componente curricular voltado para a Educação das Relações Étnico-raciais. Esta abertura passou a permitir, de forma oficial, que a Biologia, por exemplo, contribuísse para a formação de novos/as profissionais, os/as quais tivessem contato com temas que articulassem a Lei e assuntos voltados para esta área do conhecimento.

Aqui, relacionamos Biologia e História ao trazermos as sangrias como um método de saúde já realizado pelos antigos egípcios, um povo negro do continente africano. Trazemos ainda um perfil da epidemia de HIV se desenvolvendo, de forma diferencial, entre a população negra, uma vulnerabilidade já presente desde o ano 2000, mas que não chega a ser divulgada. Esta veiculação seria de grande importância, pois, como apresentado, a aids também apresenta cor.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos H. Viana. **História ilustrada da medicina na Antiguidade**. A medicina no seu contexto sociocultural. São Paulo, Baraúna, 2012.

ANJOS, José Carlos. Etnia, raça e saúde: sob uma perspectiva nominalista. In. MONTEIRO, Simone, SANSONE, Lívio. **Etnicidade na América Latina**: um debate sobre raça, saúde e direitos reprodutivos. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2004, p. 97-120.

BARATA, Germana. O “Fantástico” apresenta a aids ao público (1983-1992). In.: NASCIMENTO, Dilene Raimundo,

CARVALHO, Diana Maul, MARQUES, Rica de Cássia. **Uma história brasileira das doenças**. Rio de Janeiro, p. 116-146, 2006.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>> Acesso em: 10mar.2016. Leia mais em: <http://www.webartigos.com/artigos/educacao-das-relacoes-etnico-raciais/49760/#ixzz421z1Bpn1>

Centers for Disease Control and Prevention. **HIV Surveillance Report, 2014**; vol. 26. <http://www.cdc.gov/hiv/library/reports/surveillance/>. Published November 2015. Accessed 26 de fevereiro de 2016.

CUENCA-ESTRELA, Manuel; BARBA, Raquel. **La medicina ele l antiguo Egipto**. Madri, Aldebaran, 2004.

DUARTE, Regina Horta. A voz mais alta da Biologia. In: _____. **A Biologia militante**. 1. Ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 23-72.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: Discutindo algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. **A arte de curar**. Cirurgiões, médicos, boticários e curandeiros no século XIX em Minas Gerais. Belo Horizonte, Argumentum, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro, Editora Universitária, 2009.

FRIEDMAN, David M. **Uma mente própria**. A história cultural do pênis. Rio de Janeiro, Objetiva, 2002.

GONZÁLEZ, Fernando Gil. **Los cuidados intensivos en el Antiguo Egipto a través de los textos**. Cultura de los Cuidados, n. 34, p. 64-70, 2012.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo, Editora 34, 2002.

LOPES, Fernanda. Experiências desiguais ao nascer, viver, adoecer e morrer: tópicos em saúde da população negra no Brasil. In.: LOPES, Fernanda. **Saúde da População Negra no Brasil: Contribuições para a Promoção da Equidade**. Brasília, Funasa, 2005, p. 9-45.

MARTIN-ALBO, Miguel. **Historia de Egipto**. Día a día en el Antiguo Egipto. Buenos aires, El Ateneo, 2013.

MORAES, Maria Candida. **O paradigma educacional emergente**. 16 ed. Campinas. Papiros, 2012.

MUKHERJEE, Siddhartha. **O imperador de todos os males**. Uma biografia do câncer. São Paulo, Companhia das Letras, 2012.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues; SANTOS, Ângela Maria dos; GONÇALVES, Vanda Lúcia Sá. Regional Centro-oeste. In.: GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnicoraciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasil, SECADI, 2012, p. 215-239.

NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo**. Editora Vozes, Petrópolis, 1980.

OLIVEIRA, Ariosvalber, de Souza. Umbuntungumuntongabuntu: refletindo sobre os desafios e possibilidades do ensino da história e cultura das Áfricas à luz da Lei 10639/2003. In. OLIVEIRA, Ariosvalber, de Souza, SILVA, Moisés Alves, AIRES, José Luciano de Queiroz. **Nas confluências do axé**. Refletindo os desafios e possibilidades de uma educação para as relações étnico-raciais. João Pessoa, CCTA, 2015, p. 15-36.

OLIVEIRA, Francis Lousada R. **A escrita sagrada do Egito Antigo**. Dicionário hieróglifo-português. Ibitirama, Eueditora/UFMA, 2008

Paraíba, Secretaria Estadual de Saúde. **Informe epidemiológico DST e AIDS**, 2006.

PIMENTA, Tânia Salgado. Barbeiros- sangradores e curandeiros no Brasil (1808-28). **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, Rio de Janeiro , v. 5, n. 2, p. 349-374, Oct. 1998 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59701998000200005&lng=en&nrm=iso>.access on 20 Feb. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59701998000200005>.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 46, n. 16, p. 215-273, 2011.

PORTOCARRERO, Vera. **As ciências da vida**: de Canguilhem a Foucault. 1. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

ROCHA, D. G.; MARCELO, V.C.; PEREIRA, I.M.TB. Escola promotora da saúde: uma construção Interdisciplinar e intersetorial. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 12 n. 1, p. 57-63 2002.

SÁ, Lenilde Duarte. **Parahyba: uma cidade entre miasmas e micróbios. O serviço de higiene pública**, 1895 a 1918. Tese (Doutorado em Enfermagem), Universidade de São Paulo, 1999.

SANTOS, Helio. **A busca de um caminho para o Brasil**. A trilha do círculo vicioso. São Paulo, Senac, 2001.

SILVA, José Antonio Novaes. Desigualdade de oportunidades e as políticas de ações afirmativas. **Conceitos**, n. 16, p. 65-71, 2011.

SOARES, Márcio de Sousa. Médicos e mezinheiros na Corte Imperial: uma herança colonial. **História, ciência, saúde**, v. 8, n. 2, p. 407-438, 2001.

SULLIVAN, Richard. The identity and work of the ancient Egyptian surgeon. **Journal of the Royal Society of Medicine**, v. 89, p. 467-47, 1996.

THORWALD, Jürgen. **O segredo dos médicos antigos**. São Paulo, Melhoramentos, 1990.

VIEIRA, A. Transdisciplinaridade: um caminhar da Ciência com a consciência. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. 1. ed. Rio de Janeiro, Wak, 2010, p. 227-245.

A IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA E A LEI 10.639/03 EM QUESTÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Gabriela Torres Costa Lima¹
Washington Antonio Pereira de França²
Rosivaldo Gomes de Sá Sobrinho³

INTRODUÇÃO

A diversidade étnico-racial no Brasil é tão evidente quanto as tensões sociais causadas pela falta da valorização e reconhecimento das diferentes culturas que marcam uma sociedade preconceituosa, cheia de esterótipos e estigmas atribuídos à população afro-brasileira.

Durante anos, os movimentos negros lutam pela valorização de sua cultura, não como uma simples contribuição, conforme é encontrado nos livros didáticos, mas como protagonistas na construção da sociedade brasileira e com destaque em diferentes segmentos da sociedade. As lutas que perduram por décadas tiveram, em 2003, uma importante conquista com a promulgação da Lei 10.639/03 e posteriormente com a Lei 11.645/08, que determinam a inclusão do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de nível fundamental e médio no Brasil. Por essa determinação, as escolas passam a assumir a responsabilidade de promover e celebrar as diferenças, a partir do reconhecimento da importância da população afrodescendente no Brasil.

1 Aluna do Curso de Agronomia, Bolsista Extensão CCA – Universidade Federal da Paraíba.

2 Aluno do Curso de Ciências Biológicas, Bolsista Extensão CCA – Universidade Federal da Paraíba.

3 Prof. Dr. Depto de Ciências Fundamentais e Sociais, CCA – Universidade Federal da Paraíba.

No entanto, a promulgação de leis, apesar de reconhecer a demanda e representar avanço na sociedade, não é suficiente para colocar em prática o que nela está instituído. O trabalho de CAVALLEIRO (2001), por exemplo, mostra que a aplicação dessa lei tem ocorrido de forma lenta e precária, não atendendo os princípios propostos pelas legislações, devido à falta de formação dos professores, além do processo de ensino da temática que não coaduna com o porposto. Refletindo sobre o mesmo tema, FRANÇA et al (2014) afirma que a aplicação das leis acaba retrita às datas comemorativas, como ações isoladas, que encontram-se incorporadas ao cotidiano das escolas.

Tal situação encontra-se na contramão da determinação legal, pois, de acordo com OLIVEIRA (2006), a consciência cultural, a autoafirmação, são construções que ocorrem em ambientes de aprendizagem, podendo ser família, grupos sociais, a própria comunidade, e em ambientes coletivos como a escola. Nesse sentido, a escola pode desempenhar papel fundamental para as comunidades com atividades relacionadas à cultura, à autoafirmação dos alunos, contribuindo para a identificação, a valorização e o respeito às diferenças.

Com base nessa perspectiva, o projeto de Extensão que nos possibilitou a elaboração desse artigo foi desenvolvido a partir do Programa de Bolsa de Extensão (PROBEX) da Universidade Federal da Paraíba e objetivou contribuir para a autoafirmação étnico-racial de crianças de comunidades negras, quilombolas e de outras comunidades rurais, de acordo com os ideais e princípios legais, que fundamentam a valorização do indivíduo e da cultura afro-brasileira, junto a estudantes da escola Municipal Vereador Nelson Carneiro, localizada no distrito de Cepilho, município de Areia, estado da Paraíba.

PERCURSO METODOLÓGICO

O distrito de Cepilho é uma comunidade rural urbanizada que tem seu território localizado entre os municípios de Areia e Remígio, na parte cujas características climáticas são típicas da Microrregião do Brejo Paraibano. Suas ruas são pavimentadas, contando com rede elétrica e abastecimento hidráulico. Nesse distrito, a Escola Municipal Vereador Nelson Carneiro recebe estudantes de diversas comunidades rurais das

quais destacamos as comunidades: Comunidade Negra Senhor do Bomfim e a Comunidade Negra de Camará. Estas duas comunidades nos servem como referência para a realização do nosso projeto na escola.

Como primeira etapa do nosso trabalho foi realizado um diagnóstico preliminar, através de questionário semiestruturado aplicado para 170 estudantes entre o 6º e o 9º ano do ensino fundamental (fundamental II) da referida escola, o que nos possibilitou conhecer a situação socioeconômica, a autoidentidade étnico-racial dos alunos e professores participantes. Após a aplicação do questionário, os dados foram tabulados e discutidos conforme a teoria de Bardin (1979), dividindo os resultados em categorias, aumentando a abrangência da discussão.

Com os dados tabulados foi realizado o planejamento das ações, no qual foram definidos os temas das aulas, palestras e oficinas a serem ministradas para as turmas em encontros quinzenais e em dois dias da semana, conforme o tempo disponibilizado pela direção da escola.

Durante os encontros eram realizadas discussões e debates sobre diferentes temáticas africanas e afro-brasileiras, com o intuito de promover a desconstrução dos estereótipos e promover a valorização da identidade negra. Para isto, foram realizados momentos de leituras de textos, exibição de filmes (a exemplo dos existentes na coleção “a cor da cultura” entre outros) e atividades em grupo.

Este processo se caracterizou por um caminho de mão dupla, em que, ao mesmo tempo em que se desconstruíam os conhecimentos errôneos dos alunos, fomos estimulando novos aprendizados e a aquisição de conhecimentos mais adequados para a abordagem dessa temática.

Para analisar o grau de influência do projeto nos conhecimentos dos alunos sobre as relações étnico-raciais, consideramos necessária a realização de avaliações periódicas, as quais nos permitiram sondar o alcance dos objetivos propostos e o nível de satisfação dos participantes. Para tal, aplicamos avaliações na metade e ao final do projeto. Para essas avaliações foram utilizadas atividades, em que foram explorados diferentes conceitos sobre o estudo étnico-racial, fazendo sempre uma comparação entre o conhecimento prévio do aluno com o atual.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Devido à amplitude e quantidade de informações obtidas ao decorrer do projeto, este tópico foi dividido em três perspectivas distintas. No primeiro ponto, será discutida a questão socioeconômica dos alunos; o segundo ponto debaterá sobre as metodologias utilizadas por professores para a implementação da Lei 10.639/03; concluindo, o terceiro ponto tem como foco os conhecimentos dos alunos sobre a temática e as principais atividades realizadas para atender aos objetivos do projeto.

ANÁLISE SOCIOECONÔMICA DOS ESTUDANTES

A partir dos resultados obtidos através das entrevistas, pôde-se observar como os alunos se definiam do ponto de vista étnico, a fim de identificar o grau de relevância das questões sociais neste contexto, bem como, para traçar as ações que seriam desenvolvidas na etapa seguinte do projeto. Os dados podem ser vistos abaixo (Gráfico 01).

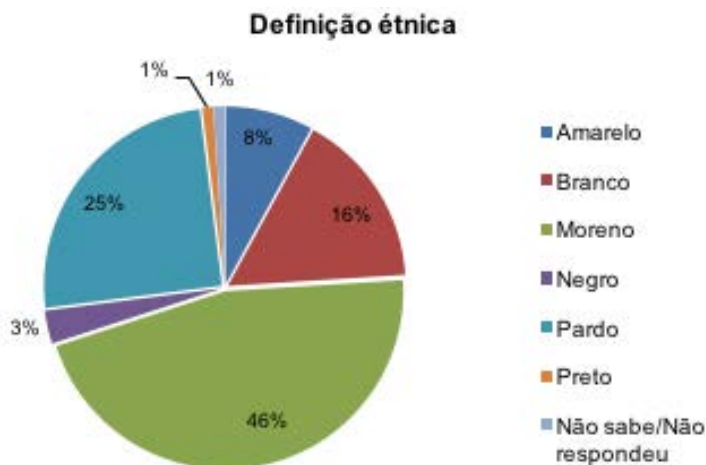


Gráfico 01: Definição étnica apontada pelos alunos.

Fonte: elaborados pelos pesquisadores

Neste gráfico, notamos que poucos alunos se declararam negros, apenas 3%, o que corresponde a 05 alunos de um total de 170. Um dos fatores que pode explicar isto é o fato dos errôneos estereótipos que os negros ainda recebem devido aos vários séculos de discriminação e preconceito racial. Algarve (2005) afirma que crianças negras são vítimas de discriminação e preconceitos que se manifestam por meio de “apelidos” pejorativos, o que tem implicações para a autoestima, fazendo com que os mesmos se sintam minimizados.

A alta proporção dos que se definem com morenos pode ser a forma como eles tentam fugir da estigmatização, porque ser moreno, na forma como avaliamos, é uma forma de embaquecimento. De fato, somando-se os percentuais de morenos, pardos e negros, podemos afirmar que a proporção de afro-brasileiros presentes entre os alunos pesquisados seria de no mínimo 74%, pois mesmo entre os que se autodeclararam brancos, mostravam, aos observadores, nítidos traços característicos de ascendência afro-brasileira.

Araújo (2011) retrata que, visando adequar-se ao padrão de normalidade social, o indivíduo estigmatizado pode esforçar-se para ser aceito pelo grupo; em outros casos, pode ele assumir uma postura de fuga da realidade, que é a ele tão desfavorável, ou comportar-se de modo combativo.

Segundo Pacífico (2008), o desenvolvimento das propostas da Lei 10.639/03, que visa o trabalho da valorização da cultura e história afrodescendente, é ineficiente, principalmente devido à falta de capacitação e de cursos de formação para professores, diretores e demais membros da escola para que haja uma melhor compreensão desta temática e conseqüentemente um ensino de acordo com as propostas da referida lei.

Essa ineficiência influencia diretamente na autoafirmação desses alunos, uma vez que os mesmos não trabalham as questões relacionadas à cultura africana, por conseqüência, não se identificam como parte dessa cultura e etnia.

Analisando os gráficos a seguir (Gráfico 02 e Gráfico 03), é possível verificar a condição social e econômica em que se encontram as famílias dos alunos participantes da pesquisa.

Membros da família

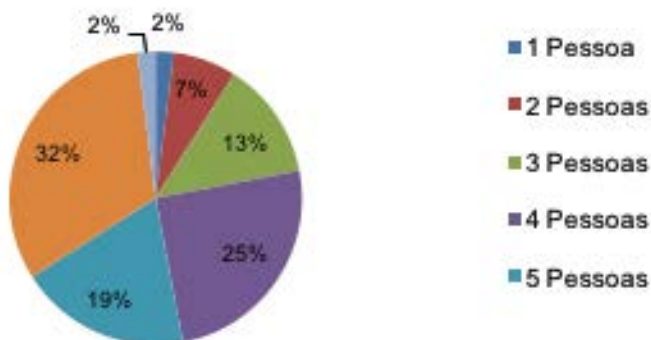


Gráfico 02: Quantidade de membros da família

Renda mensal

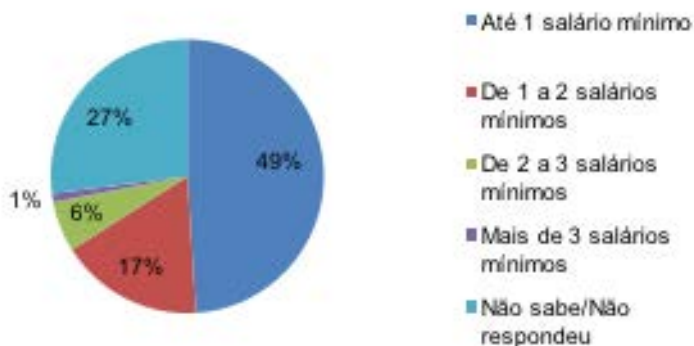


Gráfico 03: Renda média mensal da família

Conforme visto nos gráficos 2 e 3, a maior parte (32%) dos participantes reside com mais cinco pessoas, vivendo em sua maioria (49%) com apenas um salário mínimo, que na época da pesquisa era de R\$ 788,00 (corresponde a 221,36 dolares). A principal fonte de renda da família destes alunos é a agricultura (71%), sendo que 25% destes alunos afirmaram ajudar os pais nas atividades do campo, como plantio e colheita.

PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08

Os conteúdos escolares devem servir como ferramenta para benefício tanto dos professores quanto dos alunos. Assim, é importante que os docentes tenham conhecimento do que será ensinado aos alunos, e é necessário que se tenha um conhecimento prévio da turma com a qual se está trabalhando. Desta forma, este tópico trata sobre as possíveis metodologias que os professores podem utilizar para o trabalho desta temática em sala de aula.

Na perspectiva do ensino da história e cultura afro-brasileira, é de suma importância que docentes e gestores tracem um perfil de identificação étnica, para que, desta forma, possa se compreender em que nível de entendimento sobre esta temática se encontram os alunos, assim como identificar o nível de autoafirmação étnica.

Foi com base nessa perspectiva que iniciamos nossos trabalhos, a partir de um diagnóstico no qual, em uma das questões contidas no questionário, os participantes da pesquisa tiveram que se definir do ponto de vista étnico racial, conforme visto no gráfico 01.

A construção da identidade, conforme Silva (2011), é de caráter social e político, necessitando de variadas ferramentas para que o indivíduo possa se identificar a partir da relação com as demais pessoas, de modo que ele esteja preparado para encarar os preconceitos existentes na sociedade.

Entretanto, autores como Guedes et al (2013) e Madeira (2009) já relataram as dificuldades que os professores enfrentam para conseguir “conciliar” suas aulas com as temáticas propostas pelas leis. Um dos fatores mais importantes apontados é o desconhecimento da maioria dos profissionais da educação sobre a Lei e também a formação insuficiente no tema, causando um déficit de base para suas aulas.

O material didático, segundo Santos (2013), também é extremamente importante para a construção das relações étnico-raciais, servindo como base aos professores, para que, desta forma, seja

proporcionado aos alunos o conhecimento sobre os benefícios da lei, além de abrir as portas para a implementação de um trabalho de conscientização sobre o respeito entre os diferentes grupos étnicos e valorização da identidade com seus alunos.

Entretanto, não são todos os materiais didáticos que propiciam um entendimento correto acerca da história e contribuição afro-brasileira. Santos et. al (2014) afirmam que existe uma interpretação simples e superficial encontrada em grande parte dos livros didáticos atuais, que na maioria das vezes, restringe o ensino à escravidão, sendo particular a disciplina de história, o que contraria a Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da educação (Lei 9394/96), a qual indica a transversalidade destes conteúdos em todo o currículo escolar.

Diante disto, buscou-se identificar quais materiais poderiam ser trabalhados de forma a se desenvolver as questões de valorização étnica em sala de aula, com base nas atividades rotineiras destes alunos e adequadas à realidade social e econômica dos discentes.

Conforme a análise dos dados foi identificado que 68% dos alunos afirmaram saber usar o computador e 71% acessam internet, mostrando que os professores têm a possibilidade de apropriar de recursos tecnológicos para desenvolver suas aulas. Desta forma, listamos (Quadro 01) alguns vídeos disponíveis no “YouTube” e alguns sites (Quadro 02) que trabalham temas relacionados à autoafirmação étnica e histórica afro-brasileira.

Quadro 01: Vídeos disponíveis no “YouTube” que trabalham as questões étnicas

Título	Duração	Link de acesso
Cores e Botas	15:55	https://www.youtube.com/watch?v=Ll8EYEygU0o
Vista minha pele	23:50	https://www.youtube.com/watch?v=bxJvKnW9JYs

O lado de cima da cabeça	14:05	https://www.youtube.com/watch?v=1RFvuA0cu60
Espelho meu!	16:53	https://www.youtube.com/watch?v=44SzV2HSNmQ
Alguem falou de racismo?	12:52	https://www.youtube.com/watch?v=-B8thUIH20s

Quadro 02: Sites disponíveis na internet que trazem sugestões de aula na temática étnico racial

Título	Link de acesso
Educar para crescer	http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/ensino-afro-brasileiro-624159.shtml
Nova escola	http://revistaescola.abril.com.br/consciencia-negra/africa-brasil/
Fundação Palmares	http://www.palmares.gov.br/
A cor da cultura	http://www.acordacultura.org.br/
Casa da cultura da mulher negra	http://www.casadeculturadamulhernegra.org.br/
Mundo Negro	http://www.mundonegro.inf.br/portal/

Estes são apenas alguns dos vídeos e sites disponíveis gratuitamente na internet que trabalham as questões raciais de forma adequada, valorizando a história e a cultura afrodescendente. Ferreira (2010) apontou a importância destes recursos no processo de ensino-aprendizagem, em que a sala de aula vem exigindo por parte do professor que as temáticas abordadas sejam trabalhadas de forma dinâmica, eficiente e motivadora.

Além de esses recursos “chamarem” a atenção dos alunos, a adoção de métodos alternativos é necessária para que ocorra a aprendizagem de forma significativa, dando sentido ao conteúdo trabalhado.

Outra perspectiva abordada neste trabalho foi o campo da leitura, que pode ser trabalhada por professores de todas as disciplinas do currículo escolar. Neste ponto, os alunos entrevistados indicaram gostar de ler (76%, correspondendo a 129 alunos), fazendo da leitura um hábito presente em seu cotidiano, não somente na escola como também fora dela. Estes dados mostram o quanto os livros, jornais, gibis, revistas entre outros recursos textuais podem ser significativamente explorados (Gráfico 04).

Percentual de alunos habituados à leitura

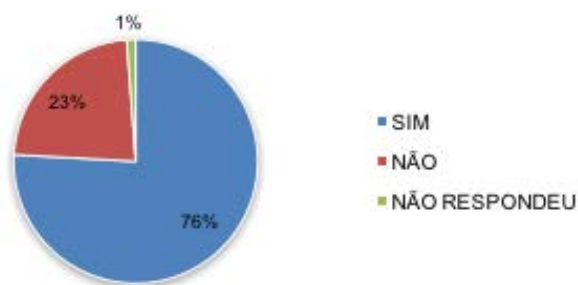


Gráfico 04: Percentual de participantes com hábitos de leitura.

Fonte: elaborado pelos autores

Diante dessa constatação, foi apresentada aos alunos e aos professores uma série de livros destinados às diferentes faixas etárias, que trabalham o contexto étnico racial (Tabela 1), associando com as mais diversas disciplinas e que podem ser trabalhos de maneira transversal, desenvolvendo contextos sociais ao mesmo tempo em que os conteúdos disciplinares são discutidos.

Livro	Autor/ Ano
Menina Bonita do laço de fita	Ana Maria Machado, 1994.
Os Reizinhos do Congo	Edmilson de Almeida Pereira, 2007.
Duula a mulher canibal	Rogério Andrade Barbosa, 2000

Ana e Ana	Célia Cristina,
Aguemon	Carolina Cunha,2002.
Noite luz	Marcelo D´Salette, 2008
Quarto de despejo	Carolina Maria de Jesus, 1960.
Quando eu voltei, tive uma surpresa	Joel Rufino dos Santos, 2000.
ABC Afro-brasileiro	Carolina Cunha, 2008.

Tabela 01: Lista de livros de contexto afrodescendente

Os professores também podem utilizar os meios de entretenimento que os seus alunos mais praticam para instigá-los na busca de informações sobre a contribuição de negros no Brasil e no mundo, desconstruindo, desta maneira, a exclusividade do ensino sobre a escravidão. Foi perguntado qual seria o lazer preferido destes alunos (Gráfico 05), o que resultou em várias respostas, como futebol, teatro, shows musicais, praia, cinema.

Qual é o seu lazer preferido?

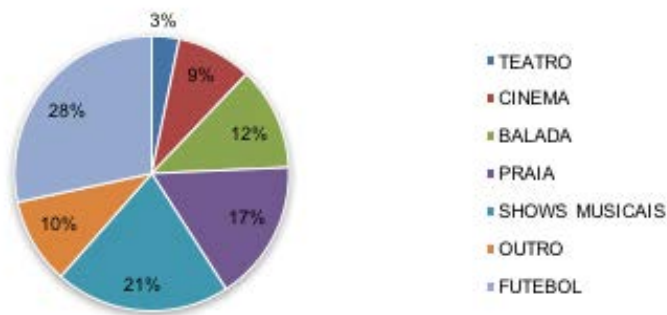


Gráfico 05: Lista de atividades exercidas pelos participantes da pesquisa.

Uma das atividades que os professores poderiam realizar em sala, seria a de instigar seus alunos a procurarem negros que contribuíram em diferentes áreas da sociedade. A figura 01 mostra na sequência fotos de negros que tiveram (têm) contribuição no teatro, cinema, música,

dança e futebol, respectivamente. De acordo com as atividades ditas pelos alunos, mostraria a eles uma história de contribuição dos negros, contrariando a ideia principal contida nos livros didáticos que mostram a história negra apenas resumida à escravidão.



Figura 01: Tony Reis, Lázaro Ramos, Gilberto Gil, Ingrid Silva, Edson Arantes (Pelé), representando negros que fazem sucesso em suas profissões. Da esquerda para direita de cima para baixo.

Fonte: Imagens da internet

A história e cultura negra são riquíssimas em diversidade. São vários aspectos que podem ser explorados pelos docentes em busca da valorização da história dos negros, contribuindo socialmente para a diminuição na taxa de discriminação e racismo. Santos (2011) também afirma que, em nossa sociedade, as relações são estabelecidas baseadas em estereótipos que trazem como padrão o homem ou mulher branco (a), magro (a) e de cabelo liso.

O resultado dessa padronização é a exclusão das pessoas que não se enquadram neste padrão devido aos estigmas, ao tratamento “diferenciado” que os negros recebem, através de atos racistas, discriminatórios, os quais, na maioria das vezes, acabam sendo silenciados, pois até o ato de resitir e não aceitar os estigmas e a padronização já

representa uma autoidentidade bem definida, autoestima e empoderamento da pessoa frente ao racismo e aos tratamentos preconceituosos.

Por isso, os professores, toda comunidade escolar e a sociedade devem, como cidadãos, contribuir para que a verdadeira história e cultura afro-brasileira não se percam ao longo do tempo, e que a população negra tenha reconhecida a sua devida importância e contribuições para a formação da sociedade brasileira.

REFLEXÕES A PARTIR DAS ATIVIDADES REALIZADAS

Algumas atividades foram realizadas com o intuito de ouvir as vozes e experiências vivenciadas no cotidiano dos adolescentes da escola, além de compreender como esses adolescentes vivem em um contexto fortemente marcado pela exclusão social e racial.

Alguns dos debates foram desenvolvidos no 8º “A”. A partir da pergunta: “Em uma só palavra, o que é ser negro?”, muitas foram as respostas, mas a que chamou mais atenção foi a de um garoto negro que estava na sala de aula e respondeu:

Antigamente o negro era visto igual a um cachorro. No tempo da escravidão era assim, hoje, não mudou muita coisa. Quando as pessoas veem um negro eles ficam zombando da cor dele, fazem isso comigo aqui na escola (Aluno do 8º ano A).

Para terminar o debate, perguntamos quem, naquela sala de aula, se considerava negro, e nenhum dos estudantes ali presentes se autoafirmou. Ou seja, ficou evidente que, mesmo na escola e entre pessoas de classes sociais muito próximas, a questão étnico-racial ainda é um fato silenciado no debate cotidiano que só se revela pelo preconceito e pela discriminação.

Evidenciou-se também um sentimento de resistência quanto à autoafirmação da identidade negra. Isso observado pela falta de diálogo dentro da própria escola sobre assuntos relacionados à cultura afrobrasileira e às relações étnico-raciais. A partir desse fato, consideramos que os estereótipos atribuídos às pessoas negras acarretam a falta de afirmação dos mesmos quanto à sua identidade, algo observado na fala do aluno anteriormente citado que, mesmo não afirmando sua identidade, do ponto de vista étnico-racial, revelou que sofre racismo dentro da escola.

Segundo Jacques D'adesky (2001), nenhuma identidade é construída no isolamento. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade social são formadas em diálogo aberto. Estas dependem, de maneira vital, das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra.

Em outra turma foi pedido que os alunos puzessem no papel o que eles entendiam sobre racismo. Muitas foram as respostas, conforme as vozes abaixo:

“Para mim não importa qual a cor ou a raça de uma pessoa, sempre conversarei com ela seja de qual cor for. Entrei na escola para estudar e aprender a respeitar as pessoas, vamos lutar para (sic) vencer o racismo” (Estudante do 6º ano) .

“O racismo é um tipo de *bulling* praticado por pessoas brancas que não gostam das pessoas de outras cores. Eu acho que as pessoas devem ser amigas ou pelo menos respeitar os outros e as suas decisões, eu acho que as pessoas deveriam agir com o pensamento bom e não com maldade, diga não ao racismo. Respeito em primeiro lugar, sempre!” (Estudante do 9º ano)

Nas falas percebemos que os estudantes têm consciência sobre os temas racismo e preconceito. Falam sobre eles, mas, de acordo com a experiência e as observações realizadas nas salas, essa fala coloca a pessoa como distante do problema. Como se fosse algo que está longe,

não refletindo sobre as situações de atitudes racistas dentro da própria escola. A fala a seguir é bem representativa dessa situação:

Racismo é uma coisa que não deve ser feita com o negro, pois **ele não tem culpa de nascer dessa cor**. Muitos dos negros têm mais bondade que os brancos e não é por que a pessoa é branca que pode ofender o negro. (Estudante 6º ano – grifo nosso).

O autor desta fala se diz não racista, porém, a afirmação dá uma conotação extremamente diferente. Ainda observa-se uma suposta superioridade branca, ao referir-se ao “não ter culpa de...” e completa com a ideia de “mais bondade que”. Diante dessas falas, percebemos o quanto se faz necessária uma prática educacional que coloque em evidência o respeito às diferenças, à valorização do afro-brasileiro e à reconstrução da ideia do negro como ser subjulgado.

Temos certo que a escola é um lugar privilegiado para trazer à tona esse debate e reconstruir essa imagem com dignidade, respeito e elevação da autoestima dos seus alunos negros, para que eles possam se identificar com a escola e com os conteúdos discutidos em sala de aula. A escola não pode, de forma alguma, ser um lugar de reprodução de um conhecimento frio e despreocupado com as relações étnicas, sociais e culturais.

Trazendo esse debate para o interior da escola, foram exibidos filmes como “Cores e botas; Menina da pele preta – Jennifer; e o vídeo Vista minha pele”. Após a exibição, solicitamos que os estudantes relatassem o que assistiram e sua posição sobre os fatos observados.

As manifestações foram, a nosso ver, bem abaixo das expectativas. Algumas turmas não reagiram às provocações dos extensionistas, enquanto em outras turmas algumas pessoas, timidamente, se manifestaram sobre os conteúdos apresentados, destacando diferentes relações sobre cenas dos filmes e a realidade vivida.

As respostas dadas ou negadas por esses estudantes dão pistas de como vivem em seus contextos marcados por condições de vida difíceis

e pelos preconceitos que passam. A partir dessa observação, o próximo passo foi propor atividades nas quais fosse possível observar a influência dos meios de comunicação sobre as concepções dos negros no Brasil.

Para isso foi proposto uma atividade cujo objetivo era verificar em jornais e revistas qual era o padrão de beleza adotado pela sociedade, fazendo uma discussão crítica sobre as belezas negras, posição social e profissões, no intuito de motivar o seu autoreconhecimento a partir de imagens retratando pessoas negras.

Essa foi a atividade em que houve maior interação com as turmas, ao confeccionarem os cartazes com figuras, gerando mais debates e reflexões, chamando-nos a atenção para o fato de eles observarem que, nas revistas analisadas, poucas foram as imagens encontradas de pessoas negras e que, entre elas, a maioria era do mundo artístico.

Isso, a nosso ver, já foi um grande avanço na concepção crítica das situações do negro, no Brasil, pois as atividades realizadas deram um passo inicial para o debate sobre etnia, cor e raça nas escolas. Estes debates são muitas vezes negligenciados ou silenciados por uma prática escolar descontextualizada e descompromissada com a promoção de mudanças da realidade na qual está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das atividades desenvolvidas na Escola Municipal Vereador Nelson Carneiro, ficou constatado que a maioria dos estudantes, apesar de se considerarem pardos, morenos, não se identificam do ponto de vista étnico racial como negros. Esse fato, por si, reafirma a necessidade de se trabalhar mais conteúdos referentes à identidade afro-brasileira, uma vez que esses assuntos são vagamente explorados nas escolas e quando aparecem geralmente estão relacionados ao dia 13 de maio (abolição da escravidão) ou ao dia 20 de novembro (dia da consciência negra).

Apesar de enfrentar algumas dificuldades com relação à formação dos professores, e com os conteúdos dos livros didáticos, é importante que o enfrentamento do racismo seja um tema amplamente discutido

em sala de aula, pois muitos alunos não se autoafirmam como negros, por medo de sofrer algum tipo de preconceito. Aqui, a negação da identidade se apresenta como um mecanismo de defesa contra o preconceito racial. “O negro é o outro, eu sou moremo, sou pardo ou branco”!

Notou-se também que a maioria das famílias dos alunos que estudam na referida escola são compostas por mais de cinco pessoas e apresentam um grau de pobreza, tendo como principal fonte de renda a agricultura familiar. Esta renda mensal não ultrapassa um salário mínimo, complementando-se por programas governamentais como o bolsa família.

As atividades desenvolvidas durante este trabalho permitiram-nos observar uma grande quantidade de materiais que os professores podem utilizar como ferramentas para se trabalhar os conteúdos relacionados com a educação para as relações étnico-raciais. No entanto, o sistema de ensino deve adotar livros que abordem, de uma forma mais ampla, a história do afro-brasileiro, investindo também na formação continuada dos docentes.

Também ficou evidente que ainda falta muito para que a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 seja uma realidade em todas as escolas em nosso país. Todavia, é necessário que professores e comunidade escolar, em um país multirracial como é o Brasil, desempenhem seus trabalhos contribuindo para uma educação antirracista, baseada na pluralidade.

REFERÊNCIAS

ALGARVE, Maria Aparecida. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de Africanidades elevar a autoestima de criança negra e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** São Carlos – SP: UFSCar, 2005. Dissertação de Mestrado.

ARAÚJO, Fernanda Carolina. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** In: _____. Revista Liberdade - nº8 - setembro - dezembro de 2011. p. 111-118.

BRASIL. **Lei n.º10.639**. Senado brasileiro: Brasília, 2003.

_____. **Constituição Federal**. Senado Brasileiro: Brasília, 1988.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Senado brasileiro: Brasília, 1996.

CAVALLEIRO, E. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

D'ADESKY, Jacques. **Racismos e anti-racismos no Brasil; pluralismo étnico e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

FERREIRA, Eurico Costa. **O Uso dos Audiovisuais como Recurso Didático. Dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário**. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2010.

FRANÇA, W. A. P; SANTOS, T. E. D; DAXENBERGER, A. C. S. **Panorama do processo de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 por professores da rede pública de ensino fundamental das cidades de Areia e Arara/PB**. Anais II CONEDU, Campina Grande, 2015.

GUEDES, Elocir; Nunes, Pâmela; ANDRADE, Tatiane de. **O uso da lei 10.639/03 em sala de aula**. Revista Latino-Americana de História. Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013.

MADEIRA, Maria Zelma de Araujo. **relações étnico-raciais e política educacional: reflexões acerca da implementação da Lei 10.639/03**. IV Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2009.

MDS. **Bolsa Família**. Disponível em: < <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

OLIVEIRA, F. D. **Abram seus olhos... O discurso sobre diferença nos livros didáticos**. Juiz de Fora: 2006. (Tese de Doutorado).

PACIFICO, Tânia Mara. **A Implantação da Lei N.º 10.639/2003 em uma Escola da Rede Pública Estadual, no Ensino Fundamental, na Cidade de Curitiba** – pr. VIII congresso Nacional de Educação. EDUCERE, 2008.

SANTOS, Karla Oliveira; PRADO, Edna. **O livro didático da educação de jovens e adultos e os múltiplos olhares sobre a diversidade étnico-racial brasileira**. In: Comunidades quilombolas e diversidade étnico-racial: diferentes olhares e perspectivas. Ana Cristina Silva Daxenberger, Rosivaldo Gomes de Sá Sobrinho, organizadores. –João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

SANTOS, RAFAEL JOSÉ DOS. **a questão étnico-racial nas escolas: como o professor interpreta o material didático referente às questões raciais e como o interpreta para os alunos**. Salesianos, 2013.

SILVA, Kilma Maria Buonafina; FALCÃO, Andréa da Câmara Lima; MOURA, Dayse C. de. **Educação das Relações Étnico-Raciais: os desafios para a implementação da lei 10.639/03 na Rede Municipal do Recife**, 2011.

INCLUSÃO SOCIOCULTURAL ATRAVÉS DE AÇÕES EM MUSEUS E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Márcia Verônica Costa Miranda¹
Felipe Ferreira da Silva²
José Lourivaldo da Silva³

INTRODUÇÃO

Os museus são espaços fascinantes, onde ocorrem descobertas e aprendizagem, por parte dos indivíduos que o visitam, ampliando o conhecimento e aprofundando a consciência da identidade, da solidariedade e da partilha (IBRAM, 2016).

O artigo 29 do Estatuto de Museus, em sua subseção II, que trata do estudo, da pesquisa e da ação educativa em museus, afirma que: “Os museus deverão promover ações educativas, fundamentadas no respeito à diversidade cultural e na participação comunitária, contribuindo para ampliar o acesso da sociedade às manifestações culturais e ao patrimônio material e imaterial da Nação” (BRASIL, 2009).

Uma das principais funções do museu é levar à consciência coletiva reflexões sobre a materialidade do mundo e reprodução como entes psíquicos, sociais, intelectuais e morais (SCHALL, 2003). São ambientes favoráveis para o desenvolvimento de novas experiências, propiciando

1 Doutora em Engenharia Elétrica. Professora Associado III do Departamento de Ciências Fundamentais e Sociais/Centro de Ciências Agrárias/Universidade Federal da Paraíba. E-mail: marciamirandapb@gmail.com.

2 Graduando em Medicina Veterinária. Centro de Ciências Agrárias/Universidade Federal da Paraíba. E-mail: felipeferreirai@gmail.com.

3 Graduando em Agronomia. Centro de Ciências Agrárias/Universidade Federal da Paraíba. E-mail: lourivaldoagro@gmail.com.

o ensino e conhecimento sobre a história, costumes, habitat, provendo o desenvolvimento e compreensão sobre arte, história, antropologia e sobre a vida individual e social dos estudantes em formação.

O entendimento de que a obtenção do conhecimento de sua história, por parte de qualquer cidadão, do seu habitat, dos seus modos, costumes e origens está conexas a um sentimento de pertença, de orgulho e de motivação de desenvolvimento da comunidade onde se está inserido, notadamente quando este incentivo parte desde a infância, permitindo o acesso desta informação, de forma democrática, até as camadas mais excluídas e desfavorecidas de acesso cultural e educacional (DA SILVA; MIRANDA, 2015).

Atualmente, o museu pode ser considerado um excelente espaço para as práticas educativas, desempenhando papel de elevada importância, uma vez que ressalta, em seus espaços artísticos e culturais, as práticas pedagógicas por ele propostas e reflexões decorrentes de tal enfoque educacional. No contexto dos museus, a ação educativa pode apresentar-se como facilitadora e provedora de um processo prazeroso de ensino-aprendizagem, inserida em uma ação cultural mais ampla (FRONZA-MARTINS, 2006). Essa ação cultural pode ser baseada na aliança com outras atividades, como, por exemplo, peças teatrais, sarais poéticos, etc.

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural.

Encantamento, curiosidade, descoberta, diversão, passeio, sociabilidade, debate, pesquisa, trabalho de campo e aprendizagem. O museu é, atualmente, reconhecido por sua missão cultural que, além das funções de preservar, conservar, pesquisar e expor, torna-se, também, um campo fértil para as práticas educativas. O compromisso de colocar-se a serviço de uma sociedade em constante transformação orienta os trabalhos desenvolvidos, a fim de sensibilizar a comunidade sobre o seu patrimônio cultural e de empreender um diálogo constante com diferentes públicos que o frequentam (GRUZMAN; SIQUEIRA, 2007).

Areia, cidade situada no brejo paraibano, recebe estudantes e turistas de todo o país, tendo como foco educacional um Centro de Ensino Superior da Universidade Federal da Paraíba, bem como Instituições de ensino clássicos e tradicionais, fundados desde o século XIX, além de belezas naturais e culturais deslumbrantes. Neste contexto educacional, cultural e artístico, objetiva-se, nesse trabalho, apresentar ações e atividades culturais, técnicas e artísticas do Projeto “Recuperando Memórias: Salvaguarda e Conservação do Patrimônio Cultural de Areia através da Educação e Informação”, do Centro de Ciências Agrárias, da Universidade Federal da Paraíba, para a promoção e incentivo da educação patrimonial e divulgação da arte no Município de Areia, através de atividades que integrem Museus, escolas e comunidade, bem como toda a arte e cultura dos acervos artísticos existentes na cidade. Estas atividades procuram atender, através da inclusão social e atividades culturais e lúdicas que envolvam os museus areienses, comunidade carente do brejo paraibano, tendo como foco crianças e jovens carentes, minorias sociais, como pardos e negros, estudantes de escolas públicas, atendendo, também, da comunidade em geral. As ações executadas atenderam a uma demanda crescente de apelo ao conhecimento histórico e cultural da região, desenvolvendo atividades destinadas a oferecer acesso às exposições, aos bens culturais e aos conhecimentos abrigados nos Museus areienses, bem como ampliar as formas de socialização do conhecimento científico desenvolvido pela equipe do projeto através de produtos de registro e divulgação da arte e cultura. Nesse sentido, o projeto e as suas ações fundamentam-se na construção de relações crítico-reflexivas com a realidade histórica e patrimonial da cidade de Areia, bem como na recuperação da autoestima, no estímulo à capacidade de criação e no desenvolvimento de sensibilidades junto a públicos nem sempre lembrados e atendidos por organismos governamentais, em geral.

AREIA - SEU PAPEL COMO FONTE HISTÓRICA E SOCIAL

O município de Areia está localizado na microrregião do brejo paraibano, a 618 metros acima do nível do mar, com uma população, segundo estimativas do IBGE (2014), de 23.288 habitantes, e uma área territorial de 269 km² (IBGE, 2010), sendo muito conhecido por seu

conjunto histórico, artístico e cultural. Areia foi considerada por muito tempo como “terra da cultura”, tendo o seu conjunto histórico e urbanístico tombado no ano de 2006, pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), pelo seu valor urbanístico, paisagístico, seu valor arquitetônico dos séculos XVIII e XIX, além de sua história e de uma bela paisagem natural.

A cidade é referência cultural para o Estado e tem um passado marcante, no qual se registram acontecimentos notórios e que a projetam no cenário político e cultural. São fatos históricos de grande importância que enfatizam a participação da população em diversos movimentos sociais, tais como: a Insurreição Pernambucana (1817), a Confederação do Equador (1824), a Revolução Praieira (1848) e Quebra-Quilos (1874) (FELIX, 2015).

Apesar de ter uma população considerável pequena, Areia possui três museus: Museu Casa de Pedro Américo, Museu da Rapadura e o Museu Regional de Areia, ilustrados, respectivamente, nas Figuras 01-A, 01-B e 01-C. Este fato demonstra quão importante é a cultura e arte para o Município, uma vez que estes museus são de grande relevância para o enriquecimento histórico, cultural e educacional da região. São filhos da cidade ilustres artistas e personalidades de renome nacional, como o escritor José Américo de Almeida e o pintor Pedro Américo. Em homenagem ao ilustre artista desta terra, foi fundado o Museu Casa de Pedro Américo, onde está presente um grande acervo com peças originais deste artista, pintor, escritor, grafista e poeta, merecendo destaque o famoso quadro “O Cristo Morto”.



Figura 01: Museus de Areia, A: Museu casa Pedro Américo, B: Museu da Rapadura, C: Museu Regional de Areia.

Fonte: Acervo do Projeto Recuperando Memórias, 2015.

Areia-PB foi considerada por muito tempo como “terra da cultura”, destacando o seu Teatro Minerva como o primeiro do Estado da Paraíba, inaugurado 50 anos antes que o da capital, em João Pessoa/PB. A cidade recebe estudantes de todo o Nordeste, bem como de todo o país, sendo expoentes da época a Escola de Agronomia do Nordeste, atual Centro de Ciências Agrárias (CCA) - Campus II da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o Colégio Santa Rita das Irmãs Franciscanas, e o Colégio Estadual de Areia (IPHAN, 2015), ilustrados na Figura 02.



Figura 02: A: Teatro Minerva, B: Colégio Estadual de Areia, C: Colégio Santa Rita das Irmãs Franciscanas.

Fonte: Acervo do Projeto Recuperando Memórias, 2015.

Por tratar-se de Patrimônio Histórico Nacional, a comunidade areense tem acompanhado um nítido desenvolvimento na valorização de seu patrimônio e na necessidade de ações que façam a promoção da Educação Patrimonial local, cuja utilização pedagógica pode ser considerada método imprescindível de interação entre as escolas, comunidades e os bens culturais, históricos e artísticos da região.

Dessa forma, a inserção da comunidade no conhecimento de sua história e acervo cultural, bem como a constatação do baixo índice de participação de pedagogos, alunos e sociedade local nos museus e centros de cultura, fizeram com que a equipe do projeto de extensão “Recuperando Memórias”, do Centro de Ciências Agrárias, da Universidade Federal da Paraíba, desenvolvesse ações e eventos voltados para a Educação Patrimonial e inclusão sociocultural, objetivando a inserção social, divulgação e valorização do acervo histórico presente na cidade.

Dentre as atividades realizadas, evidencia-se, neste trabalho, a promoção de eventos como o “Dia Internacional do Museu”, o “Sarau

Artístico – Recuperando memórias” e a realização da exposição do Museu Interativo do Semiárido (MISA), da Universidade Federal de Campina Grande, em Areia.

MATERIAL E MÉTODOS

O desenvolvimento e execução deste trabalho contaram com professores e graduandos da Universidade Federal da Paraíba – Centro de Ciências Agrárias, campus II (UFPB/ CCA), localizados em Areia – PB, além de voluntários da cidade e seu entorno.

Foi adotada a linha da gestão participativa, em que todos os membros da equipe e comunidade, notadamente estudantes e jovens em situação de vulnerabilidade social, pessoas carentes e que, por razões diversas, sejam considerados excluídos socialmente, atuam no planejamento, execução, avaliação e redirecionamentos de ações e metas, quando necessário (LUNA; MIRANDA, 2015).

Considerou-se também o desenvolvimento da parceria entre as ações do projeto, ora descritas, com as escolas de Areia e os museus desta cidade, para estabelecer-se a possibilidade de ensino/aprendizagem da educação patrimonial, relevante para a cidade, bem como a possibilidade de os alunos possuírem atitude positiva e prática autônoma de visita a museus e tornarem-se facilitadores da história local e do saber regional.

Para isso, foi realizada uma pesquisa sobre a demanda e necessidades de formas lúdicas e motivadoras junto à comunidade, para incorporarem as atividades dos Museus locais nos seus cotidianos e para que, didaticamente, essa autonomia fosse estabelecida e impulsionada.

Assim sendo, este trabalho contou com as seguintes fases:

1. Levantamento de demandas e diagnóstico do público a ser trabalhado, enfatizando o material para crianças e jovens carentes, em situação de vulnerabilidade social, considerados, estatisticamente, grupos sociais em desvantagem;

2. Planejamento e execução dos eventos voltados para um aprendizado de educação patrimonial nos museus de Areia e sua valorização artística, além da inclusão sociocultural;
3. Execução de ações de inclusão sociocultural com alunos de escolas das zonas rural e urbana da cidade.

Em todas essas fases, as equipes do projeto, do museu, associações parceiras e das escolas trabalharam em conjunto na construção de estratégias de interação que permitiram a motivação da comunidade na participação e aprendizado durante os eventos executados.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: MUSEU - ESPAÇO DE FORMAÇÃO

A Educação Patrimonial é um processo educativo centrado no patrimônio cultural, voltado para a aquisição de valores e comportamentos que permitam seu reconhecimento, valorização e preservação (HORTA et al., 1999). É uma forma ativa e criativa de interação entre a escola e a comunidade, proporcionando conhecimento sobre os aspectos que compõem o patrimônio cultural e promovendo a construção do saber da sociedade, interação e valorização dos bens sociais e culturais. Portanto, é indispensável sua utilização na área da preservação histórica, tendo em vista que propicia um conhecimento amplo da cultura, tornando esse conhecimento acessível a todos, e instiga a utilização desses bens, gerando uma dinâmica cultural democrática.

A Educação Patrimonial busca levar crianças e adultos a um processo ativo de aprendizagem, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, favorecendo a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

Há que se destacar a ênfase deste trabalho para a inserção cultural e social de camadas da comunidade do brejo paraibano na aquisição do saber histórico-cultural local, bem como na participação de ações socioeducativas, ainda não executadas na cidade. A inserção da comunidade

no conhecimento de sua história e acervo cultural, bem como a constatação do baixo índice de participação de pedagogos, alunos e comunidade local nos museus e centros de cultura, fizeram com que a equipe do projeto de extensão “Recuperando Memórias”, do Centro de Ciências Agrárias, da Universidade Federal da Paraíba, desenvolvesse ações e eventos voltados para a Educação Patrimonial, objetivando a divulgação e valorização do acervo histórico presente na cidade.

DIA INTERNACIONAL DOS MUSEUS EM AREIA

Foram promovidos eventos importantes, para possibilitar que a população areiense se apropriasse do saber acadêmico e para que a Universidade, consciente de sua responsabilidade social, tenha buscado executar ações que contribuam para o desenvolvimento local, bem como em todo estado da Paraíba.

Nesse sentido, foi planejado e realizado um evento comemorativo à Semana Internacional dos Museus, denominado “Dia Internacional dos Museus em Areia” (Figura 03). Este evento contou com a expressiva participação de cerca de 670 estudantes do Município participantes desta atividade, que promoveram um record de visitas aos Museus da cidade.



Figura 03: Dia Internacional do Museu, recepção dos visitantes
Fonte: Projeto “Recuperando Memórias” – 2015.

Segundo Grinspum e Vasconcellos (1997), o que efetivamente distingue a natureza do trabalho educativo nos museus é o fato de que os processos de ensino e aprendizagem são centrados na interação entre o visitante e o objeto exposto em um determinado ambiente. Assim, é importante chamar a atenção do público para as peças em exposição bem como sua relação com a história da cidade de Areia e do país. Neste sentido, monitores foram treinados para acompanharem os visitantes, principalmente os alunos, explicando cada peça e obra, contextualizando com a história local e seus artistas.

Durante todo o dia de visitas dos museus, foi realizada, também, uma série de outras atividades educativas e artísticas, no sentido de motivar e atrair os visitantes. Os recursos lúdicos e teatrais para atrair a comunidade infantil e jovem foram peças, recitais e cantorias, facilitando a exposição da história e cultura contidas nos museus. As apresentações das peças teatrais e recitais foram encenadas pelo Grupo de Teatro Recreio Dramático de Areia–PB, ilustrado na Figura 04.



Figura 04: Apresentação do Grupo de Teatro Recreio Dramático.

Fonte: Acervo do Projeto Recuperando Memórias, 2015.

Complementando a execução das atividades planejadas, foram promovidas doações de livros e mudas para a comunidade, totalizando 200 mudas de hortaliças e vegetais comestíveis, produtos de projetos de extensão dos docentes do CCA da UFPB. Essas ações ajudam a fortalecer ainda mais a relação Universidade–Sociedade, diminuindo o seu distanciamento. Professores convidados do Centro de Ciências Agrárias da UFPB, junto com seus colaboradores, divulgaram seus projetos, com a exposição de livros publicados, artesanato, alimentos e hortaliças. Estas atividades são ilustradas nas Figuras 05 e 06.



Figura 05: Exposição e doação de mudas de hortaliças.
Fonte: Acervo do Projeto Recuperando Memórias, 2015.



Figura 06: Exposição e doação de livros. Exposição de artesanatos.
Fonte: Acervo do Projeto Recuperando Memórias, 2015.

Foi feita uma análise, a partir de questionários aplicados durante o evento e entrevistas com os visitantes, e foi observada a origem da escola dos estudantes visitantes. Constatou-se que 60% (469 alunos) eram oriundos de escolas públicas e 40% (201 alunos) de escola privadas (Gráfico 01), evidenciando o grande interesse de alunos mais carentes em conhecer este novo mundo cultural exibido pelos museus locais.

Dia Internacional do Museu- Tipos de escolas

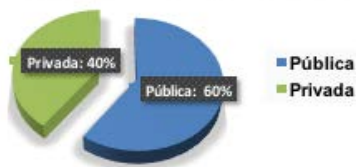


Gráfico 01: Classificação das escolas quanto a condição

Dos 469 alunos de escolas públicas que tiveram acesso ao museu, 85% eram negros e pardos, e 15% outros (Gráfico 02). Merece, aqui, ser destacado que a grande maioria dos estudantes que frequentam as escolas públicas da região é composta por negros e pardos, fazendo parte de classes de minorias sociais que ainda sofrem processos de estigmatização e discriminação, encontrando-se, ainda, em situações de exclusão social, mesmo quando constituem a maioria numérica de determinada população. Esta camada da sociedade tem poucas oportunidades de acesso aos bens culturais, ao conhecimento de sua história e costumes de seus antepassados, além de fazerem parte da população não favorecida economicamente; sendo assim, é importante desenvolver atividades educativas e oferecer às escolas recursos e formas para promover atividades que ampliem o capital cultural destes jovens e alunos, promovendo sua inclusão social.

Dia Internacional do Museu: Visitantes

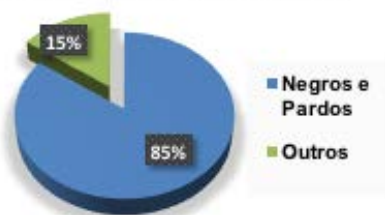


Gráfico 02: Visitantes no Dia Internacional do Museu

Vale salientar que todos os alunos das escolas públicas declararam que esta era a primeira vez que faziam uma visita a um museu. Foram obtidos relatos de familiares destas crianças e jovens, agradecendo a execução desta ação tão relevante, uma vez que a cultura e história locais já estavam sendo repassadas para seus familiares e demais membros pertencentes à comunidade.

É importante essa democratização do acesso aos museus, visto que, por muito tempo, perdurou a figura elitizada desses espaços culturais. Ao longo do tempo, os museus serviram para preservar os registros de memória das classes mais abastadas, prestando-se como dispositivos ideológicos do Estado e também para disciplinar e controlar o passado, o presente e o futuro das sociedades em movimento.

O Gráfico 03 ilustra os resultados concernentes ao índice de alunos que já tiveram a experiência de realizar visitas a algum Museu em sua vida.



Gráfico 03: Experiência de visitação aos museus pelos alunos de Areia

É notório que a maioria dos alunos nunca tinha ido a um museu (Gráfico 03), equivalendo a 83% dos alunos participantes do evento. Este fato causa surpresa, uma vez que a cidade respira cultura e arte, quando se constata existir, em sua população, pessoas que ainda não têm acesso à sua história e cultura. Dessa forma, os eventos realizados abrem caminho para que esses alunos e a comunidade geral possam adentrar de vez no mundo e nas experiências que esses locais de conhecimento e saber têm a proporcionar.

É importante relatar que Areia tem uma participação importante para a história da Paraíba, destacando ainda mais a importância deste projeto para a comunidade. Desde o século XVIII, com a precedente lavoura do algodão, culminando no século XIX, com o desenvolvimento da lavoura canavieira na Região do Brejo, a cidade de Areia tornou-se o maior município da região até, aproximadamente, 1893. Durante o período áureo da plantação de cana-de-açúcar, verificaram-se marcas do trabalho escravo, que deixou registro cultural e histórico na região. Hoje, grande contingente dos alunos de escolas públicas é da comunidade negra, oriunda deste passado escravo.

A escola é uma instituição social que deve promover situações de aprendizagens que permanecem por toda a vida. Neste sentido, considerando o contexto e relevância histórica local, como aliado educacional e ferramenta importante na formação dos alunos, os museus

são lugares que abrigam obras, artes e objetos do cotidiano de povos e locais (que, muitas vezes, não mais existem), de diversas culturas, mantendo a memória viva no coletivo, auxiliando na transformação social. Visitas a um museu podem despertar o interesse para além de viagens no tempo, bem como podem proporcionar, de forma interdisciplinar, ajustes nas necessidades educacionais e prover relações entre conteúdos de história, artes, ciências, entre outros. Além disto, há um importante aspecto psicossocial e inclusivo, uma vez que visitas aos museus, especialmente pelas escolas e comunidade estudantil, fazem com que tenham conhecimento de seus antepassados, história, costumes, de onde vieram, e o que são, possibilitando o reconhecimento e valorização do seu passado, para a aquisição de valores e comportamentos que permitam reflexão acerca da sua realidade, compreendendo sua atuação na sociedade contemporânea.

Visitas a museus dificilmente são espontâneas, principalmente para jovens ainda em formação. Por isso, as escolas e a comunidade devem oferecer esse incentivo, de forma prazerosa, para o aluno realizar novas visitas no futuro. Ações como esta possibilitam a formação de facilitadores educacionais e a valorização da cultura e história do local onde a comunidade está inserida.

SARAU ARTÍSTICO “RECUPERANDO MEMÓRIAS”

Uma das ações do Projeto “Recuperando Memórias”, refletindo as demandas culturais locais, foi a catalogação digital e registro em banco de dados de todo acervo artístico do pintor, caricaturista, político e escritor, Pedro Américo, do Museu Casa de Pedro Américo. Assim, no sentido de promover a entrega desta catalogação à Municipalidade, foi realizado o Sarau Artístico “Recuperando memórias” (Figura 07).



Figura 07: Dia do Sarau Artístico “Recuperando Memórias”

Fonte: Acervo do Projeto Recuperando Memórias, 2015

Este Sarau foi uma oportunidade ímpar para a comunidade areiense obter o registro permanente de todo acervo de Pedro Américo existente na cidade, e contou com a presença dos poderes Legislativo e Executivo local, bem como representantes da sociedade civil e Associações culturais. Soma-se, ainda, o apoio de professores do CCA/UFPB e de outras universidades, como a Universidade Federal de Campina Grande e Universidade Estadual da Paraíba, ressaltando a importância desta ação para a cidade.

O Sarau contou com a apresentação de peças, palestra sobre a importância histórica do pintor Pedro Américo, declamações de poemas e músicas. Esse evento também estimulou a busca do conhecimento sobre as obras do museu por visitantes e a comunidade local, que ainda não tinha um vetor motivador para fazer uso deste conhecimento, alicerçando o sentimento de orgulho e gratidão nos seus munícipes.

MUSEU, ESPAÇO DE INTEGRAÇÃO E ENSINO – O MISA EM AREIA

O Museu Interativo do Semiárido em Areia foi um evento planejado e executado pela equipe do projeto, objetivando promover ações de estima da cultura do Semiárido paraibano, elencando costumes e história da região, como a valorização da água, sua vegetação (Caatinga) e costumes

muito típicos, como: criação de gado e produção de derivados do leite, tudo interligado ao clima.

A atividade foi realizada durante dois dias na cidade de Areia-PB, no Centro Paroquial Pio XII, em convênio com a UFCG (Universidade Federal de Campina Grande) e MISA (Museu Itinerário do Semiárido), que trouxe a exposição “Viver e Compreender o Semiárido”.

Para executar esta exposição, foram realizadas visitas às escolas, tanto da zona urbana como rural, e divulgação a toda população areiense através de panfletos, construção de material nas mídias sociais do projeto (Facebook, Blog, e-mail), bem como nos meios de comunicação locais (rádios da cidade), ilustrados na figura 08. Esta atividade foi realizada no intuito de proporcionar a ligação entre a instituição universitária e a sociedade, permitindo a disseminação do conhecimento acadêmico.



Figura 08: Divulgação do evento MISA nas mais diferentes mídias (Cartazes, convites, rádios, blogs, etc.)

Fonte: Acervo do Projeto Recuperando Memórias, 2015

O Museu Interativo do Semiárido (MISA) foi criado em 15 de maio de 2007, para fomentar a consciência da importância estratégica que possui a região Semiárida para o Brasil, exibindo as principais nuances e faces que compõem essa imensa parte constitutiva do perfil geográfico brasileiro. A exposição “Viver e Compreender o Semiárido” se configura como um elemento primordial para transmitir, itinerante e permanentemente, os traços fundamentais do Semiárido brasileiro.

As atividades do Museu Interativo do Semiárido proveram à comunidade areiense um novo conhecimento sobre uma região considerada

muito rica na Paraíba. Essas ações auxiliaram as escolas areienses na transmissão de conhecimentos de forma lúdica e atrativa. Após esta exposição na cidade, as escolas foram incentivadas a incorporarem em seus conteúdos programáticos a Educação Patrimonial como tema importante no aprendizado histórico de seus alunos.

O evento contou com a participação de 1200 visitantes (mais um record obtido pelas ações do projeto), cujas visitas foram motivadas pela ampla divulgação e pelos eventos anteriormente já realizados, uma vez que apresentaram resultados positivos e excelente aceitação pela comunidade. A participação dos visitantes e os objetos expostos neste evento estão ilustrados na figura 9.



Figura 09: Participação da comunidade e exposição no evento MIS

Fonte: Acervo do Projeto Recuperando Memórias, 2015

O Gráfico 04 mostra a participação de 60% de alunos das escolas públicas e 40% de escolas privadas, mostrando a parceria constante deste projeto com os gestores das escolas da cidade.

Museu Interativo do Semiárido - Tipo de Escola



Gráfico 04: Classificação das escolas quanto a condição

O Gráfico 05 mostra que, dos 1200 visitantes, 960 (80%) eram negros e pardos, e os outros 240 (20%) brancos. Conforme já mencionado, a grande maioria dos alunos de escolas públicas areienses é constituída de negros e pardos, minorias carentes e vivendo em situação de risco, descendentes – em seu maior contingente – da comunidade escrava do século XIX, que trabalhava na cultura sucroalcooleira desta região do brejo paraibano. Assim, o foco voltado para a inclusão social, através das ações culturais executadas pela equipe do projeto em foco, atende à necessidade de prover situações de aprendizagem em que os museus locais são fonte de conhecimentos históricos, com visitas dos alunos das escolas, tornando-se uma fonte lúdica para o descobrimento de sua própria identidade, valorização e promoção do exercício pleno de sua cidadania.

Museu Interativo do Semiárido: Visitantes

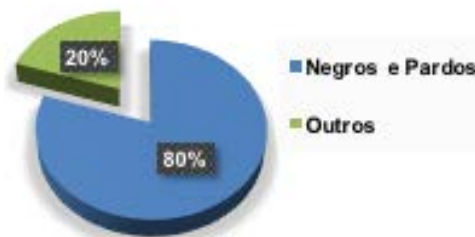


Gráfico 05: Visitantes Dia Internacional do Museu.

Foram oferecidas oportunidades para os visitantes conhecerem belos painéis explicativos, peças em barro, madeira, roupas de couro,

cancioneiro popular, utensílios domésticos e de trabalho do homem do campo que instigam o imaginário social, remetendo aos ambientes bucólicos da caatinga, instruindo a aprender o quanto rústica era a vida do homem do semiárido, tornando, assim, fértil o imaginário dos visitantes.

Foi a primeira vez que um Museu Itinerante foi trazido para Areia e brejo da Paraíba e, a partir deste evento, o tema do semiárido foi incluído e mais amplamente trabalhado nos conteúdos programáticos das escolas da cidade, enfatizando a grande importância do museu no processo ensino-aprendizagem, podendo se tornar um espaço de formação, integração, inserção e ensino muito eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A execução dos eventos do projeto “Recuperando Memórias” levou-nos a constatação que houve várias mudanças significativas na formação dos componentes da sociedade, tendo maior valorização dos mesmos, mais conhecimento e participação nos museus e nos eventos voltados para área da educação patrimonial, além de possibilitar a inserção dos componentes da sociedade na história local, contribuindo para a apropriação de um saber voltado para sua cultura e seus costumes. As atividades contribuíram como fonte de conhecimento para a comunidade, pois envolvem a formação cultural e dão oportunidade às crianças, jovens e adultos de terem um contato direto com a história da cidade, destacando a educação patrimonial como fonte de saber na preservação dos bens culturais, valorização no exercício da cidadania e melhoria da autoestima de forma geral.

Há que se ressaltar, também, a importância da aproximação dos estudantes e professores de Areia com os museus da cidade, estimulando a percepção destes sobre quão grandioso é o patrimônio do município e sua relevância para a história. Como produto, foi oportunizado a um grande contingente de estudantes, que nunca haviam entrado num Museu em suas vidas, adquirirem conhecimentos sobre história e arte, disseminando estes conhecimentos em suas comunidades. Grande parte deste grupo era constituído por pessoas negras e pardas, que têm pouco acesso a estes locais de cultura e lazer. É evidente o enorme valor educacional dessas atividades na formação da comunidade, uma vez que

a levou à apropriação do saber histórico de seus antepassados, marcado pelas influências econômico-sociais do modelo escravocrata, oriundas do século XVIII, que a população não tem o devido conhecimento. O acesso a este conhecimento histórico e cultural é importante para fortalecer a identidade e ampliação do capital cultural dos estudantes locais, principalmente os que fazem parte das minorias sociais.

Estas ações e seus benefícios motivam para que outras sejam executadas, estreitando os laços da Universidade com a sociedade onde está inserida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto de Museus. **Decreto-Lei n.º 11.904, de 14 de janeiro de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D8124.htm>. Acesso em: 04 abr. 2016.

DA SILVA, Felipe Ferreira; MIRANDA, Márcia Verônica Costa. **MUSEU E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO FORMA DE INCLUSÃO SOCIAL NA CIDADE DE AREIA-PB**. In: Anais II CONEDU - (2015) - v. 2, n. 1, 2015. ISSN 2358-8829. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>>. Acesso em: 04 de abr 2016.

LUNA, Igor Revelles Gomes; MIRANDA, Márcia Verônica Costa. **MUSEUS, EDUCAÇÃO E ARTE - O CASO DA CIDADE DE AREIA, PARAÍBA**. XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), Curitiba, 2015. ISSN 2176-1396. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17973_7989.pdf> Acesso em: 05 abril. 2016.

FELIX, Edilene. **Breve histórico sobre a cidade de Areia (sua importância e referências culturais)**, 2015.

FRONZA-MARTINS, A. S. **Da magia a sedução: a importância das atividades educativas não formais realizadas em museus de arte**. Campinas: UNICAMP, 2006.

GRINSPUM, D.; VASCONCELLOS, C. M. **Ação educativa e cultural**. In: SÃO PAULO. Manual de orientação museológica e museográfica. São Paulo: DEMA/Secretaria de Estado da Cultura, 1997.

GRUZMAN, Carla, SIQUEIRA, Vera Helena F. de. **O papel educacional do Museu de Ciências**: desafios e transformações conceituais. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. v. 6, n. 2, p. 402-423, 2007.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. IPHAN, 1999.

Instituto Brasileiro de Museus. **IBRAM**. s.d. Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/>> Acesso em: 03 abril. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativa de população**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.net/home/estatistica>>. Acesso em: 31 março. 2016.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Areia (PB)**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/347/>>. Acesso em: 10 Março de 2016.

SCHALL, Virgínia T. **Educação nos museus e centros de ciência: a dimensão das experiências significativas**. In: Workshop: educação em museus e centros de ciência. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 13-24, 2003.

ANCESTRALIDADE E IMPLICAÇÕES CULTURAIS RELIGIOSAS AFRO- BRASILEIRAS NA SELEÇÃO DE CONTEÚDOS

Sérgio Roberto Silveira¹

INTRODUÇÃO

O corpo, o movimento humano e a cultura de movimento têm se constituído em objetos de estudo em várias temáticas de aprendizagem do aluno, ao longo da escolarização; sendo assim, são crivos na seleção de conteúdos para o trabalho docente. É possível observar situações de aprendizagem envolvendo esses conteúdos no tratamento das áreas de Linguagem e Letramento, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, e das diversas disciplinas de Educação Física, Ciências, Biologia, História, Filosofia, Sociologia, Arte e Língua Portuguesa, atendendo as demandas escolares da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Trazer esses conhecimentos para a aula implica, então, em promover um processo ensino aprendizagem que vislumbre o extrapolar dos limites dos muros da escola e direcione o olhar do aluno para a sua própria inserção social no meio ambiente me que vive.

Ao se olhar para manifestações corporais e motoras na sociedade brasileira, reconhece-se a herança da cultura africana no modo de ser e viver das pessoas. Observar as manifestações possibilita a verificação de que cada sujeito é um verdadeiro promotor e ressignificador das mesmas, inclusive, da cultura religiosa afro-brasileira, e um potencializador da religiosidade africana, seja através das músicas e suas letras, da sonoridade

¹ Pós-Doutor em Currículo pela UNESP; Pós-Doutor em Educação Física pela EEFEUSP; Doutor em Ciências pela EEFEUSP; Mestre em Educação pela FEUSP, Licenciado em Educação Física pela EEFUSP. Trabalha na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

dos atabaques, das danças folclóricas e ritualísticas, em eventos como, por exemplo, o Carnaval.

Trazer essa discussão para o interior da escola ao se tratar sobre práticas corporais e motoras implica na possibilidade da orientação do processo de aprendizagem do aluno, com vistas ao entendimento da heterogeneidade e a promoção do respeito à diversidade cultural; porém, significa, também, uma possibilidade de o aluno reconhecer-se como produtor, transmissor e transformador cultural, a partir dos elementos que o cerceiam na sociedade, com base em elementos que compõem as crenças e as atividades religiosas afro-brasileiras. Assim, na seleção dos conteúdos a serem tratados nas áreas do saber e disciplinas escolares que estudam o fenômeno do corpo e a cultura de movimento, tornar-se fundamental a inclusão dessas temáticas para o trabalho educacional.

Nesse sentido, algumas questões se fazem de suma relevância nessa reflexão, no que se refere à seleção dos conteúdos escolares para se tratar os conhecimentos acima destacados: 1) Qual é a importância da seleção de conteúdos? 2) Quais são os elementos culturais religiosos africanos e afro-brasileiros a serem destacados na seleção de conteúdo sobre corpo, movimento humano e cultura de movimento? 3) Qual é a ligação desses conteúdos com a religiosidade afro-brasileira e o contexto de vida do aluno?

Nessa perspectiva, considerando a energia vital como ponto de partida para a reflexão sobre o tema, apresentada como elemento de ligação entre a cultura religiosa e religiosidade afro-brasileira, nesse trabalho buscou-se a reflexão acerca da relação entre a ancestralidade para a compreensão dos fenômenos a respeito do corpo, movimento humano e cultura de movimento, e a seleção de conteúdos escolares. Assim, a intenção foi fomentar a análise sobre a questão da ancestralidade, enquanto cultura produzida e valorizada no trabalho escolar, de modo a favorecer ressignificação da mesma, pelo aluno, na aprendizagem de conteúdos e aquisição de competências e habilidades, permitindo-o sua apropriação enquanto pertencimento social e sua transmissão/transformação entre gerações desse patrimônio enquanto legado vivo.

QUAL É A IMPORTÂNCIA DA SELEÇÃO DE CONTEÚDOS?

COLL (1994) ressalta que o aluno manifesta a aprendizagem conforme elabora significações para a mesma. Esse sentido ocorre por meio de um processo que suscita os conhecimentos prévios do discente, de modo a favorecer o estabelecimento de relações com o novo a ser aprendido, permitindo a construção de um saber que adquira relevância no instante de sua execução, durante a própria atividade.

COLL, POZO, SARABIA e VALLS (2000) apontam que os conteúdos representam a manifestação das intenções educacionais, ou seja, referenciam e dimensionam os aspectos de desenvolvimento que devem ser favorecidos na aprendizagem escolar. Assim, os conteúdos são contemplados a partir de três critérios: 1) Configuração de uma seleção de formas ou saberes culturais; 2) A assimilação dos saberes culturais deve favorecer o desenvolvimento e a socialização dos alunos; 3) Para a assimilação, é necessária uma ajuda específica.

COLL, POZZO, SARABIA e VALLS (2000), ZABALA (1998) e ANASTASIOU (2006) propõem quatro tipos de conteúdos na aprendizagem:

1. Aprendizagem de conteúdos factuais: conhecimentos de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares.
2. Aprendizagem de conceitos e princípios: os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos com características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações.
3. Aprendizagem de conteúdos procedimentais: conjunto de ações ordenadas e com um fim, voltadas para um objetivo. Engloba as regras, técnicas, métodos, destrezas e habilidades, estratégias e procedimentos. A aprendizagem de um procedimento implica

na realização das ações alcançadas com base na exercitação múltipla e tornadas conscientes pela reflexão sobre a própria atividade e a aplicação em contextos diferenciados.

4. Aprendizagem de conteúdos atitudinais: agrega uma série de conteúdos que podem ser organizados em valores, atitudes e normas. Valores são os princípios ou as ideias éticas que permitem ao aluno emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. Atitudes são tendências ou predisposições para agir de certa maneira. Normas são padrões ou regras de comportamento que devem ser seguidos em determinadas situações sociais.

Com relação à proposição dos conteúdos, ZABALA (1998) aponta que a aprendizagem dos conteúdos factuais, conceitos e princípios, procedimentos e atitudes podem ser agrupados em três dimensões: conceituais, procedimentais e atitudinais – dimensões que, conjuntamente, atendem à questão “*o que se deve aprender?*”. Todavia, essas dimensões expressam as seguintes perguntas: “*o que se deve saber?*”, para os aspectos conceituais; “*o que se deve saber fazer?*”, para os aspectos procedimentais; e “*como se deve ser?*”, para os aspectos atitudinais.

QUAIS SÃO OS ELEMENTOS CULTURAIS RELIGIOSOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS A SEREM DESTACADOS NA SELEÇÃO DE CONTEÚDO?

O corpo e a religião afro-brasileira

O corpo concentra o Axé, energia para a mobilização dos rituais dentro do culto religioso afro-brasileiro do Candomblé e manifestação da ação motora na interação com o meio ambiente, na execução das diversas atividades cotidianas (trabalho, lazer e estudo), como forma de expressão de uma religiosidade (LIMA, 2015; SILVEIRA, 2013, 2014, 2015). O Axé é compreendido como uma força que advém dos elementos da natureza, dos Orixás e dos seres humanos; um complexo energético

que se estabelece numa relação recíproca entre si e entre cada componente de sua produção.

Nessa reciprocidade, é possível contemplar o Axé como uma energia que se manifesta no indivíduo enquanto um corpo que se movimenta, sente, pensa e age em conformidade com suas intenções e necessidades. Uma energia que a princípio se destaca num culto religioso alcança uma dimensão de religiosidade presente na vida do ser humano (LIMA, 2015).

Dessa forma, a leitura sobre o corpo e sobre a cultura de movimento nas comunidades afro-brasileiras deve passar por uma análise que contemple a vida no interior dos cultos religiosos (Candomblé, Umbanda, Xangô, Encantados, Tambores etc), nas atividades cotidianas e suas múltiplas expressões de religiosidade. As experiências de vida no interior do terreiro de Candomblé, por exemplo, refletem o macrocosmo da vida social e ambiental, no dia-a-dia dos seus adeptos. Ocorrem no microcosmo do templo individual; ou seja, essas experiências se concretizam no corpo e na motricidade dos adeptos e praticantes durante as variadas atividades religiosas (LIMA, 2015; SILVEIRA, 2013).

No Candomblé observa-se o processo de construção social do sujeito, enquanto pessoa possuidora de religiosidade e que interage, constantemente, com o meio ambiente. Para Barros e Teixeira (2000), essa construção social é desenvolvida, paulatinamente, através do processo iniciático² e, com a vivência no terreiro, estabelecem-se relações com base numa visão de mundo e maneira de ser pautados num sistema de crenças que se fundamentam no corpo e no estilo de vida.

Em cada mito de Orixá narrado no interior do Candomblé identifica-se uma passagem humana atual, ao longo da vida. É possível fazer uma analogia com variadas situações nas quais o ser humano se encontra prestes a atravessar, atravessa ou atravessou na vida; tudo simbolizado na representação mitológica, com uma expressão direta na vida atual do praticante ou consulente, através de sua experiência enquanto corpo. O sistema oracular, por exemplo, pauta-se na interpretação do destino com base no campo mitológico, haja vista que apresenta uma

² Processo iniciático corresponde às práticas ritualísticas para a pessoa pertencer ao Candomblé, ocupando funções, por exemplo, como filha (o) de Santo.

ligação direta com as experiências humanas vividas, sejam elas positivas ou negativas e, por assim dizer, requerem uma solução ou tonificação do status energético. Nessas experiências constata-se como os ancestrais passaram por determinadas situações que envolveram a mobilização da corporeidade para o êxito em determinadas fases da vida.

De acordo com Lima (2015), o corpo promove uma ligação entre a experiência da pessoa, nas interações com o meio ambiente, deslocamentos, emoções, frustrações, convicções e o mundo mítico do componente espiritual de forma harmônica e feliz na concretização da vida real. Ainda para o autor, no Candomblé há a junção das experiências sensíveis do invisível com as experiências sensíveis das relações visíveis e representadas pelos sons, odores, imagens e memórias, ou seja, a corporeidade dos praticantes expressa e garante a existência dos mesmos em sua cultura e, por assim dizer, no mundo.

Para Lima (2015), o corpo extrapola a função de objeto no estudo das culturas; na verdade, deve ser entendido como sujeito da cultura, em virtude de o mesmo configurar-se como o elemento essencial no qual está manifestado, incorporado, corporificado o sistema de disposição, compreensão, percepção e emoção.

Lima (2015) afirma que, no interior do Candomblé, o conceito de corpo está intimamente ligado à noção de percepção, existência e equilíbrio, apoiada nas estruturas dos mitos dos Orixás que se refletem nas experiências corporificadas. Essa corporificação ultrapassa os limites da chamada “possessão” pelo Orixá e alcança dimensões mais concretas com os sentimentos, emoções e ações do próprio corpo do indivíduo, com os corpos dos demais adeptos e praticantes, bem como com todos os elementos sagrados e materiais que compõem o espaço.

A noção de corpo e esquema corporal que o praticante da religião afro-brasileira constrói e se apropria vincula o elemento da energia vital com seu interior anátomo-fisiológico, como o sistema fisiológico, o sistema neural e o processo do sistema de representações com o fundamento mitológico, aos objetos, as metáforas corporais e a compreensão de todas essas simbologias na manifestação do corpo como um todo no meio ambiente (LIMA, 2015).

Nesse sentido, a concepção de corpo atrela-se às capacidades e potencialidades humanas, aos elementos sagrados e espirituais, e aos componentes da natureza que aninam, estruturam e promovem a vida. Assim, na cultura africana e na cultura afro-brasileira, o corpo, denominado de ará, é constituído por duas partes: 1) o ará-aye, correspondendo ao corpo biológico sobre a terra e, 2) o ará-orum, correspondendo às energias espirituais, seres ou entidades sobrenaturais, incluindo os mortos – Eguns³ (LIMA, 2015).

O corpo e o movimento humano enquanto patrimônios culturais da ancestralidade

Com relação à ancestralidade, Leite (2012) considera um todo na “massa ancestral” que pode para fins de estudo ser observado na seguinte tipologia: a) Ancestrais de essência mítica, com conceitos de preexistência e divindades; b) Ancestrais de essência histórica, com relação aos imbricados processos civilizatórios; c) Massa ancestral propriamente dita, sem perda da necessária distinção das essências anteriores que a constituem na sociedade.

Na proposição de Leite (2012), é possível notar, na ancestralidade, elementos constituintes dos aspectos religiosos, mitológicos, civilizatórios enquanto precursores da organização social e constituintes da sociedade atrelada aos membros atualmente vivos. Em todos os casos, depara-se com a expressão “massa” para denotar o ancestral, ligando-o ao conceito de corpo, bem como, depara-se nas três tipologias com a indicação de conceitos, valores e procedimentos que marcam o modo de ser e agir no mundo.

Para Lima (2015), as relações entre o corpo e terreno são marcadas por ações que se estabelecem no espaço, pela locomoção, pela motricidade e pela gestualidade, correspondendo ao entrelaçamento que o ser estabelece com o mundo. Justifica essa afirmação ao analisar os gestos corporais no espaço sagrado, constituindo um esquema corporal chamado de inteligível porque exprime a manifestação desse corpo no mundo.

³ Egum é a denominação dada aos espíritos dos mortos.

No campo religioso, cada pessoa está associada, corporalmente, a um Orixá. É uma associação de corpo integral, sem desconsiderar a relevância das partes. A cabeça, por exemplo, é o órgão principal de associação do indivíduo ao Orixá, em especial, na parte superior. Porém, considerando a postura anatômica do corpo por inteiro, a parte da frente simboliza o presente/futuro e a parte posterior simboliza o passado (BARROS & TEIXEIRA, 2000).

O entendimento sobre o corpo no Candomblé reflete uma simbiose entre as partes do ará-ayê (corpo biológico) e o contexto que representam. Os membros inferiores associam-se aos ancestrais e a tudo que a pessoa recebe no que se refere à ancestralidade. Os pés, denominados por essés, apoiam cada ser humano no chão, ressaltando o mito da criação, no qual se encontra a narrativa que alude ao fato de o ser humano estar ligado à Terra, de onde se originou e para onde regressará após a morte. Assim, os pés relacionam-se aos antepassados, sendo o lado direito a representação da herança dos ancestrais masculinos e o lado esquerdo a representação da herança dos ancestrais femininos (AUGRAS, 1983; BARROS & TEIXEIRA, 2000; LIMA, 2015).

QUAL É A LIGAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES COM A RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA E O CONTEXTO DE VIDA DO ALUNO?

Conforme tratado em Silveira (2013), o Candomblé enquanto expressão da religião dos Orixás é oriundo do grupo étnico Yorubá. Contudo, o culto aos ancestrais e a energia vital estão presentes, praticamente, em toda África Negra. Desse modo, independente do segmento religioso seguido pelos afrodescendentes no Brasil, as raízes da ancestralidade se fazem presentes nas diversas atividades cotidianas, festas públicas, práticas motoras/corporais e na expressão dos próprios cultos religiosos.

Ao selecionar conteúdos escolares que trazem à tona os modos de ser e agir socialmente, é possível analisar com o aluno o quanto ele reflete os costumes, valores e patrimônios trazidos dos seus familiares,

ressignificá-los na expressão de sua corporeidade e interagir enquanto práticas da cultura de movimento.

O culto religioso a Egungum representa a importância da cultura herdada dos ancestrais para a condução da vida. Expressa modos de ser e agir espiritual que reportam a um entendimento sobre o “corpo como um todo” manifestado sobre a Terra. É no corpo que se concentra o foco da narrativa mitológica e de existência no mundo. Conforme a **figura 01**, a imagem confeccionada para Egungum no culto afro-brasileiro, manifestado no ritual público, expressa um corpo como grande massa, coberto com panos coloridos e realizando saudações com os membros superiores. Nota-se que a imagem mostra parte dos membros inferiores e superiores, indicando a possibilidade de interação com objetos e pessoas. O espírito do ancestral se manifesta como um corpo. Nesse sentido, supera-se a dicotomia corpo/mente, ou seja, o fato de que a pessoa tem um corpo, mas, na verdade, ela é um corpo.



Figura 01: Imagem da Egungum⁴ na representação afro-brasileira, pertencente ao Ilê Axé Orô Ilé em Ibiúna - São Paulo.

Fonte: acervo pessoal do autor – Captura: Sérgio Roberto Silveira

⁴ Egungum é a denominação dada ao culto aos ancestrais que se divinizaram após a morte, com a sua dedicação ao culto aos Orixás.

A manifestação de Egungum, durante o ritual, vem carregada de danças, brincadeiras, risadas e outras sonoridades festivas. Configura-se como o *culto aos mortos mais vivo* que se possa identificar dentre as celebrações aos antepassados.

Esse culto se configura como a representação primordial para entendimento da relevância da preservação e transmissão cultural. Na figura 02 nota-se na obra artística, em escultura africana em madeira, do bastão de Egungum, as sete cabeças que correspondem às sete gerações que antecedem o indivíduo: pais, avós, bisavós, tataravós, etc. Na concepção cultural africana, a pessoa é fruto de sua herança biológica, porém, fruto, principalmente, de sua herança familiar (gestos, valores, conceitos, modos de ser e agir). Assim, preservar, recuperar, transmitir e, por não dizer, ressignificar os elementos culturais de sua tradição, de sua família, de sua história ancestral corresponde ao exercício da própria vida. Vive-se porque alguém antecedeu. Esse antecessor é um membro espiritual que acompanha e protege o herdeiro. Esse herdeiro carrega essa bagagem cultural que corresponde a sua forma de existir no mundo. Ao selecionar conteúdos escolares que levem a uma aprendizagem significativa deve considerar a necessidade de inclusão da análise dessa herança cultural transmitida.



Figura 02: Imagem vista por cima do bastão da ancestralidade de Egungum na representação africana, pertencente ao Ilê Axé Orô Ilé em Ibiúna - São Paulo.

Fonte: acervo pessoal do autor – Captura: Sérgio Roberto Silveira

Desse modo, trazer manifestações como a capoeira, o maracatu, as danças do candomblé etc., como conteúdos escolares corresponde a promover uma experiência de aprendizagem que extrapola a apropriação de cada referida manifestação cultural. Na verdade, essa apropriação significa conhecer a si mesmo e, por então, dominar estratégias e dinâmicas para potencializar sua energia vital para interagir com o meio e construir uma sociedade que respeite a diversidade e valorize sua herança cultural.

Ao conhecer a si mesmo, o aluno perpassa por determinados conhecimentos essenciais para sua vida. Um primeiro a ser destacado é “Aprender a conhecer”, compreendendo o mundo em que vive e desenvolvendo-se como pessoa, percebendo-se como herdeiro de uma ancestralidade que o rege na forma de ser no mundo. Outro conhecimento, diretamente relacionado, é “aprender a fazer”, com a ativação da atenção, memória e pesamento sobre sua herança cultural. Trazer as manifestações brasileiras sobre o Carnaval como conteúdo de ensino, por exemplo, implica na possibilidade de o aluno compreender essa festividade nas variadas regionalidades, mas com características em comum, encontradas nos vários tipos de dança, na liberdade de expressão, nas músicas e na sonoridade dos instrumentos de percussão, no ritmo frenético que leva o participante a se movimentar, exaltar-se, expressar-se e operar em sua corporeidade, liberando sua criatividade, seus prazeres e buscando a felicidade interativa com o meio e com as pessoas ao seu redor. O ritmo carnavalesco brasileiro, envolvendo as marchas de carnavais, os blocos de rua, o desfile das escolas de samba, o frevo, o trio elétrico, os maracatus etc., apresenta os elementos acima descritos, porém carrega em suas origens a cultura africana. Cultura que pode ser compreendida como expressão da energia vital cultuada na ancestralidade; energia ativada nos instrumentos de percussão e refletida nas danças como forma religiosa de chamar seus ancestrais, e uma forma de religiosidade que permite ao indivíduo liberar o próprio Ori⁵ em busca de manipulação de energia vital.

5 Ori: configura-se como o “eu interior”, habitante no corpo físico e espiritual da pessoa. Nele se localiza o destino da pessoa, suas características, sua personalidade, seus traços de comportamento, seu jeito de ser e de agir no mundo; é composto e animado por energia, a energia vital. Para os africanos oriundos do grupo Yorubá, a pessoa ao nascer incorpora seu primeiro Orixá que é o próprio Ori, sendo que a desincorporação ocorre com a morte, com o retorno dessa energia ao cosmo ambiental. Tudo o que se refere à religião e à religiosidade africana e afro-brasileira concentra-se, sua compreensão, em torno do conceito de Ori.

Ao se conhecer, a pessoa passa, então, a descobrir-se, o que implica na necessidade de “Aprender a conviver”. Compreender, conhecer sua história, a história de seus descendentes e os modos de vida que o antecederam, possibilita ao aluno colocar-se no lugar do outro, respeitando as diferenças, as diversidades e valorizar a cultura herdada de seus ancestrais. Ao se tratar da Capoeira enquanto conteúdo de ensino, por exemplo, há a necessidade do outro para a manifestação ocorrer. A colaboração ocorre a todo instante: para tocar os instrumentos, para cantar as cantigas e melodias e, principalmente, para jogar, propriamente dito, a Capoeira. Não se joga sozinho, pois é preciso do outro para interagir. Dessa forma, há a necessidade de se conhecer para avaliar seus golpes e movimentos; é preciso se colocar no lugar do outro para analisar a situação e permitir o ataque e a defesa dos movimentos. O corpo é o fenômeno ativo durante o tempo inteiro da manifestação motora; nele propaga-se e é introjectada a energia vital e, com essa energia, integra-se ao coletivo. Estudar a ancestralidade é desvendar um caminhar coletivo que um grupo percorreu e, com isso, é possível criar novos projetos coletivos para preservação e valorização da cultura herdada, uma vez que o sujeito é fruto do seu tempo, mas é a expressão do seu legado.

Por fim, espera-se que conhecer a si mesmo leve o aluno ao conhecimento sobre “Aprender a ser”. Aprender a ser uma pessoa de corpo inteiro, não dissociada, nem dicotômica entre corpo/mente. Uma pessoa que auto-observa suas práticas corporais como ressignificações históricas da cultura de movimento, e que mobiliza seu fenômeno da corporeidade, trazido para estudo na escola, como ferramenta para aprendizagem e mecanismo para melhor interagir socialmente. Para tanto, o discente deve refletir sobre a diferença entre ter um corpo e ser um corpo: um corpo que se mobiliza nas ações motoras; mobilização que é fruto de um poder energético vislumbrado nas diversas manifestações religiosas afro-brasileiras e no campo da religiosidade africana para se viver coletivamente. Compreender sua ancestralidade tem por finalidade dar autonomia ao indivíduo para aceitar suas escolhas e encorajar-se para ressignificar seu tempo e espaço na direção de novos caminhos. Trazer o Candomblé como conteúdo de ensino escolar implica em possibilitar ao aluno olhar para esse culto além das portas da magia e do ocultismo; na verdade, implica em inseri-lo na compreensão de uma prática social coletiva, que tem na ligação entre o elemento espiritual e o material, o corpo como seu principal foco de atenção. Um corpo que tem a codificação genética biológica herdada de antecessores; um corpo que tem entre

suas partes a expressão da ancestralidade, e um corpo que atua no presente em constante interação com a cultura, constituindo-a e construindo-a numa teia de relações, a partir daquilo que verdadeiramente compõe o seu Ori. Nesse sentido, trazer aspectos da religião afro-brasileira e de religiosidade africana como conteúdos de ensino é disponibilizar meios para uma educação integral, devendo, assim, estimular o acesso e o respeito à ancestralidade que antecedeu e compõe e existência do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma nova sociedade, que reconhece e respeita a diversidade cultural, significa olhar, também, a cultura religiosa. Trazer uma reflexão sobre o corpo e a cultura de movimento, a partir das discussões oriundas da cultura religiosa afro-brasileira e da religiosidade africana proporcionada por esses elementos, representa a possibilidade de o aluno acessar, interagir e reconstruir o saber escolar, desvelando e valorizando a realidade na qual está inserido, foi criado e atua, constantemente, num processo de transformação.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** Joinville: UNIVILLE, 2006.

AUGRAS, M. **O duplo e a metamorfose.** A identidade mítica em comunidades nagô. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

BARROS, J.F.P.; TEIXEIRA, M.L.L. O código do corpo: inscrições e marcas dos Orixás. In: MOURA, C.E.M. (Org.). **Candomblé: religião do corpo e da alma – tipos psicológicos nas religiões afro-brasileiras.** Rio de Janeiro: Pallas, 2000, p.103-138.

COLL, C. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALSS, E. **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DELOR'S J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; 2001.

LEITE, F. **A questão ancestral:** África negra. São Paulo: Palas Athenas / Casa das Áfricas, 2008.

LIMA, F. Corpo e Ancestralidade. **Repertório**, Salvador, nº 24, p.19-32, 2015.1

SILVEIRA, S.R. Religiosidade africana e a cultura religiosa afro-brasileira. In: DAXENBERGER, A.C.S.; SOBRINHO, R.G.S. (Orgs.) **Comunidades quilombolas:** das reflexões às práticas de inclusão social. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p.11-42.

_____. Currículo e a cultura afro-brasileira: um estudo sobre a energia vital e a manifestação motora e corporal. In: DAXENBERGER, A.C.S.; SOBRINHO, R.G.S. (Orgs.) **Comunidades quilombolas e diversidade étnico-racial:** diferentes olhares e perspectivas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p.133-152.

_____. O corpo na religiosidade africana e cultura religiosa afro-brasileira: implicações na formação do professor. In: DAXENBERGER, A.C.S.; SOBRINHO, R.G.S. (Orgs.) **A diversidade como princípio dos estudos étnico-raciais.** João Pessoa: Editora Tempo, 2015, p.47-60.

VERGER, P. **Notas sobre o culto aos Orixás e Voduns:** na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na Antiga Costa dos Escravos na África. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2 ed., 2012.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ARGUMENTOS FILOSÓFICOS E DO DIREITO À AUTONOMIA DA RAÇA NOS PROGRAMAS DE RESERVA DE VAGA OU COTAS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO

Marcelo Siqueira de Jesus¹

INTRODUÇÃO

O presente texto objetiva apresentar argumentos de defesa sobre autonomia da raça, que se insere nos programas de reserva de vagas ou cotas nas universidades públicas brasileiras, tendo em vista que a Lei Federal de Cotas, a Lei nº. 12.711/12, desloca a raça como subsumida à classe.

A questão que se apresenta na Lei de Cotas, relação raça e classe, no Brasil, não foi inaugurada com a implantação da Política de Ação Afirmativa no Ensino Superior Público brasileiro, mas com a mudança do modelo de sociedade escravista para a sociedade capitalista, analisada por Florestan Fernandes (2008). Tal transição social estimulou a liberdade de competição e a igualdade para todos, porém não possibilitou ganhos sociais para a população negra, e dentre as causas, o ideal de branqueamento, seja em virtude do ideal de branqueamento e pelo darwinismo social²,

1 Docente da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri – UFVJM, Campus JK, Diamantina – MG. Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Contato: marcelo.siqueira@ufvjm.edu.br

2 Modelo de Ciência, cujo referencial é o evolucionismo de Charles Darwin, ressignificada, passou a emitir parecer que legitimava a hierarquia racial. No Brasil, foi adotada para legitimar a miscigenação como política pública estatal de imigração do trabalhador europeu, por acreditar que os sujeitos de fenótipo dolicocefalo (branco) eram o tipo ideal para compor a sociedade, devido a sua civilidade e melhor capacidade de organização para o mundo do trabalho livre (SCHWARZ,1999).

projetou-se a tese de Fernandes (2008), de análise marxista, a ideia de que o negro integrado à sociedade de classes deixaria de sofrer preconceito de cor e sofreria o preconceito de classe.

Esta tese não se sustentou conforme a antítese lançada por Silva e Hasenbalg (1992), quando identificaram nos dados demográficos dos Censos e da Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar (PNAD), publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nos quais se revelaram evidências da persistência do racismo como mecanismo de mobilidade social, ocupação, status e prestígio. Vê-se que a condição fenotípica é tomada de uso na divisão social do trabalho, e faz com que a população negra seja subsumida em setores de alto prestígio e status da indústria, do comércio e de serviços.

Compreendo nas análises sociológicas e históricas brasileiras que raça e classe sejam categorias autônomas; entretanto, a partir dos anos 1930, emitiram-se interpretações generalizadas sobre o fenômeno social e racial como se o problema do negro brasileiro fosse de caráter social, cuja posição resultou na sub-representação da categoria raça pela classe. Entendo que adotar essa posição configura-se numa arbitrariedade, e que tal ação naturalizou-se na sociedade brasileira. Percebo, ainda, sua reprodução nas cotas adotadas como política de democratização do acesso ao ensino superior público. Nelas, prevalece a raça subsumida pela condição de classe, seja por via de egresso da escola pública ou pela renda.

RAÇA EM QUESTÃO

O movimento negro brasileiro, através de militantes e intelectuais negros, reivindica melhorias no acesso aos cursos de graduação e denuncia o racismo institucional na academia brasileira. Foram seus argumentos que impulsionaram a política de cotas nas universidades públicas brasileiras. Entretanto, a história do racismo no Brasil não sensibilizou um grupo de intelectuais brasileiros que passou a questionar as cotas raciais no ensino público superior, ao acusar os defensores das cotas de provocar a racialização da sociedade brasileira. Fato cristalizado no meio acadêmico brasileiro com a produção de um ato assinado por pouco mais de cem

intelectuais; no entanto, na contrapartida, mais de dois mil intelectuais negros produziram um manifesto favorável às cotas raciais³.

Assim, essa posição de acusar o movimento pró-cotas raciais de ter iniciado um processo de racialização na sociedade brasileira é equivocada e arbitrária. Para sustentar minha posição, recorro a Octavio Ianni (1996) que, no artigo “A Racialização do Mundo”, fez uma análise macro e global do processo de globalização e afirma que questões raciais fizeram parte do cenário do Séc. XX, ou seja, em conflitos, nas guerras, nas lutas por descolonização, nas migrações e nos ciclos de expansão e de recessão das economias, atravessadas pela etnicidade, que é a causa da desagregação de nações⁴.

Um aspecto particularmente importante do problema racial relacionado à desagregação das nações são as migrações transnacionais. Nelas, deslocam-se indivíduos, famílias e coletividades para sociedades semelhantes ou distintas, provocando mudanças nas condições de vida e de trabalho dos indivíduos. Nessa mudança e novas experiências, surgem problemas para os envolvidos e, principalmente, para os descendentes destes migrantes, que encontram uma realidade de confrontação quando seguem aos modelos da cultura tradicional de seus pais e avós, na contrapartida da adoção dos valores e costumes da sociedade em que nasceram e vivem. Sobre tal processo, segundo Ianni (1996),

3 No ano de 2008, um grupo de intelectuais, sindicalistas, empresários e ativistas entregou ao presidente do STF (Supremo Tribunal Federal), Exmo^o. Sr^o. Ministro Gilmar Mendes, o manifesto “114 Cidadãos Anti-Racistas Contra as Leis Raciais”. O texto pede a suspensão das cotas para negros nas universidades e do programa ProUni. Este manifesto contrário às cotas raciais, intitulado “Todos têm direitos iguais na República” e assinado por 114 pessoas. Outro grupo expressivo de importantes intelectuais do país preparou um texto favorável às cotas. O “Manifesto em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial”, seguiu o caminho feito pelo texto adversário e foi entregue ao presidente do Senado Federal, Senador Renan Calheiros (PMDB-AL). Este documento defendia o Projeto Estatuto da Igualdade Racial e o Projeto Lei Federal de Cotas nas universidades públicas e no serviço público, que, tramitava no Congresso Nacional. O texto foi assinado por intelectuais antirracistas. José Jorge de Carvalho, professor do departamento de antropologia da UnB (Universidade de Brasília) foi um dos organizadores do manifesto, comentou que ele foi motivado “em parte” como resposta ao texto anterior (FOLHA ON LINE, Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u401519.shtml> Último acesso em 20/01/2014).

4 No momento da produção deste artigo (IANNI, 1996), aconteceu a separação da União Soviética e da Iugoslávia, além de perturbações étnicas e raciais na Europa e no Oriente Médio, fato também presenciado nos dias atuais, por exemplo, o comentário do ex-primeiro ministro da Itália Silvio Berlusconi que emitiu comentários preconceituosos a respeito do fenótipo de uma ministra italiana de origem Sudanesa. Em 2010, outra ação xenofóbica ganhou ampla repercussão na Europa, o Senado francês aprovou um projeto lei que proibia o uso de véus islâmicos em público, o Primeiro Ministro Nicolas Sarkozy (2010) promulgou a lei proibiu o uso da burca nas escolas francesas (Portal BBC disponível em: www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2010, último acesso em 20/01/2014).

trata-se da transculturação que gera nos transmigrantes⁵ múltiplas e fluídas identidades.

Essas migrações transnacionais expressam vários processos importantes, pois, além dos movimentos da força de trabalho no mercado mundial, provocam inquietações, tensões e lutas que envolvem nações e nacionalidades, religiões e línguas, crises de regimes políticos e declínio de Estados nacionais, nova divisão transnacional do trabalho, e produção e desenvolvimento do capitalismo na cidade e no campo que reluz na urbanização do mundo.

Neste contexto, são fortes as reações preconceituosas, e isso acontece em maior frequência nos Estados Unidos, na Europa e no Brasil. Cito como exemplo de intolerância racial a sofrida pelos médicos cubanos, recém-chegados ao nosso país⁶. Este caso potencializou o debate de o quanto o racismo vive em nossa sociedade. Neste mesmo episódio, uma jornalista do Estado do Rio Grande do Norte comparou uma médica cubana, devido ao seu fenótipo negro, a uma empregada doméstica⁷.

Atitude condenável essa naturalização do preconceito racial, pois, nela, percebe-se como a sociedade brasileira adota práticas racistas como mecanismos de exclusão, sutis e velados, que impedem a mobilização ascendente dos negros, tendo em vista que, raramente, nos cursos de graduação de maior prestígio, os filhos de empregadas domésticas negras e pedreiros negros não frequentam seus bancos. Este é ponto que justifica a necessidade de implantação das políticas de ações afirmativas no ensino superior.

Também é possível pensar que a posição de repúdio dos intelectuais brancos em relação às cotas raciais nas universidades públicas brasileiras deve-se à tendência que Carvalho (2006) sugere de ser uma ameaça aos

5 Na opinião de Ianni (1996) “ao manter muitas e diferentes identidades raciais, nacionais e étnicas, os transmigrantes tornam-se aptos para expressar as suas resistências às situações econômicas e políticas globais que os envolvem, bem como para se ajustarem às condições de vida marcada pela vulnerabilidade e a insegurança” (p.03).

6 Em agosto de 2013, médicos cubanos foram recebidos com protestos pelos seus colegas brasileiros ao desembarcar no Brasil, para atuar no Programa Mais Médicos (Portal G1, disponível em <http://www.G1.globo.com>, última visita em 20/01/2014).

7 Declaração da jornalista potiguar em relação ao fenótipo das médicas cubanas gerou polêmica nas redes sociais, em agosto de 2013: “Me perdoem se for preconceito, mas essas médicas cubanas tem uma cara de empregada doméstica. Será que são médicas mesmo?” (Portal G1 disponível em: www.g1.globo.br último acesso em 20/01/2014).

ethos branco da academia brasileira, e de uma desestabilização do status quo das classes média e alta brancas. Neste processo de acusações de racialização da elite branca brasileira não acontece somente a luta pela igualdade de acesso ao ensino superior; está, de fato, num plano global.

Ianni (1996), sob vários aspectos, considera que “a questão racial revela-se uma dimensão fundamental da globalização” (p.08). No processo de globalização, as tensões são produzidas a partir das diversidades e das desigualdades, e a questão racial nesse processo desempenha um importante papel, como no exemplo de algumas sociedades nacionais, que pareciam ser integradas, e em pouco tempo revelam que são desagregadas, surgindo daí etnicismos e racismos. Ianni (Ibibem) compreende que “as tensões raciais atropelam as tensões de classe, complicando ainda mais as tendências de integração e as manifestações de fragmentação” (Idem, p.16). Na sua opinião, a nação, a classe, a casta, o estamento e a raça, entre outros, são categorias frequentes em todo o mundo, e em diferentes conotações são utilizadas para classificar as características reais e imaginárias dos indivíduos, das tribos, dos povos, das nacionalidades e das nações. Essas categorias sintetizam a maneira de classificar as diversidades e desigualdades que constituem a dinâmica da realidade social.

Devido ao nosso passado escravista, foram naturalizados nas relações sociais modernas os estereótipos raciais, usados como mecanismos de seletividade, o que envolve escolhas, semelhanças, diferenças, polarizações e antagonismos raciais. O resultado dessa reprodução dos estereótipos cristaliza as desigualdades raciais. Nesse sentido, Hasenbalg (2005), na obra “Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil”, ao investigar a realidade histórica do problema racial brasileiro, percebe que a raça como traço fenotípico histórica e socialmente reelaborado é um dos critérios mais relevantes que regulam os mecanismos de recrutamento na ocupação de posições no sistema de estratificação social por classes.

O racismo através do tempo e do espaço caracteriza-se em todas as sociedades capitalistas multirraciais contemporâneas, seja como ideologia ou como conjunto de práticas cuja eficácia estrutural manifesta-se numa divisão racial do trabalho, já que o racismo é mais do que um reflexo epifenomênico da estrutura econômica ou instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir os trabalhadores. Hasenbalg (2005) entendeu que a explicação sobre a persistência histórica do racismo

não compreende apenas o seu legado do passado; mais do que isso, ele age de maneira complexa e diversificada para atender aos interesses dos grupos racialmente supra-ordenados na atualidade.

Hasenbalg (*Ibidem*) lembra que a natureza da raça como traço fenotípico socialmente elaborado é específico e atende como atributo individual por residir no fato de que, nela, não há manipulação e modificação, e apenas seus efeitos, decorrentes da adscrição racial, podem ser alterados. Para ter alteração de tais efeitos, é necessário que outras variáveis sejam modificadas, devido ao uso da raça como um dos relevantes critérios de regulação dos mecanismos de recrutamento na ocupação de posições na estrutura de classes. O autor considera ainda que, em relação às variáveis de estratificação social, os critérios avaliativos ou objetivos que tornam possível o estabelecimento de uma ordenação hierárquica de indivíduos e grupos – a adscrição⁸ a grupos raciais diferentes – determinam não apenas a probabilidade de cada indivíduo atingir certas posições, como também modificam a forma como essas variáveis se relacionam entre si. A cristalização dessa operação contínua de princípios racistas de seleção social é apresentada por evidências empíricas das atuais oportunidades, desiguais, de ascensão social para brancos e não brancos, o que comprova o papel da raça na alocação de pessoas a posições sociais e oportunidades diferenciais de mobilidade social vertical dos dois grupos raciais.

Nas relações entre raça e mobilidade social intergeracional e intrageracional, o raciocínio de J.C. McCann (apud HASENBALG, 2005, p.208) é uma importante constatação, e sua argumentação é a de que antes de se iniciarem numa carreira, os filhos acumulam um conjunto de vantagens (ou desvantagens) que dizem respeito à sua aceitabilidade e desejo em ocupar posições sociais de mais prestígio. O valor das vantagens acumuladas por um filho se deve à posição da família na qual nasceu e foi socializado.

Bourdieu (2010) corrobora esta reflexão ao entender que cada família transmite a seus filhos, por vias diretas e indiretas, um capital cultural e um ethos, e esse sistema de valores implícitos contribui para definir as atitudes relativas ao capital cultural acumulado na instituição escolar. Quando o capital cultural e o ethos se combinam, definem-se

8 Condição de dependência, posição de sujeição e submissão.

as condutas escolares e as atitudes dos indivíduos na escola, e isso pode constituir o princípio de eliminação diferencial das crianças de classes baixas devido ao baixo acúmulo de capital cultural.

Bourdieu (2010) compreendeu que a transmissão do capital cultural nas famílias se dá por uma herança cultural (*habitus*), que é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, também, pelo êxito alcançado. O autor considerou que o nível de instrução dos membros da família é um indicador que permite situar o nível cultural de cada família.

Na realidade da população negra brasileira, um componente importante nessa transmissão de herança cultural na relação indivíduo-escola-família é o racismo. Hasenbalg (2005) considerou que, com o resultado da discriminação racial, cada nova geração de não brancos se encontra em posição de desvantagem quando comparada aos brancos, devido aos efeitos perversos do racismo na formação identitária e no ideal de Ego do negro. A filiação racial também interfere tanto nos processos de acumulação de desvantagens dos filhos quanto em suas subsequentes carreiras como adultos. Isso implica que, mesmo controlados pela posição social das famílias de origem, os filhos de pais não brancos acumularão menos recursos competitivos que os filhos de pais brancos.

Essa dinâmica força negros e mulatos a regularem suas aspirações de acordo com o que é determinado como lugar apropriado para pessoas negras; e, em termos de oportunidades de mobilidade social ascendente, o grupo não branco experimenta uma dupla desvantagem: a sua baixa origem social e a desvantagem competitiva sofrida do nascimento até a morte devido a sua adscrição racial.

Hasenbalg (Idem) considera que, no Brasil, em geral, negros e mulatos reduzem suas aspirações e deliberadamente limitam sua competição com os brancos para evitar serem lembrados dos seus lugares sociais e sofrerem a humilhação pessoal e implícita em incidentes discriminatórios. Continua o autor na reflexão pela qual é preciso evitar a discriminação, e esta parece ser uma técnica de socialização adotada por pais não brancos como medida de ajustamento das aspirações subjetivas às possibilidades objetivas, crendo, com isso, estarem protegendo seus filhos das possíveis frustrações futuras.

Os brasileiros não brancos estão expostos a um ciclo de desvantagens cumulativas em termos de mobilidade social intergeracional e intrageracional, o que cristaliza a afirmação de que nascer negro no Brasil significa normalmente nascer em famílias de baixo status. As chances de fugir às limitações ligadas a uma posição social baixa são consideravelmente menores para os não brancos do que para os brancos de mesma origem social. Comparados aos brancos, os não brancos sofrem uma desvantagem competitiva em todas as fases do processo de transmissão de status.

ARGUMENTOS FILOSÓFICO E DO DIREITO

Os autores aqui selecionados embasam nosso diálogo sobre a justiça social, emprestando conceitos do campo da filosofia e do direito, para dar sustentação à tese de que problemas raciais não são superados com políticas universais, que associam questões das relações sociais em razão com as de distinções entre as classes sociais. A persistência nesse sentido leva ao crescimento dos índices das desigualdades raciais, e o conceito jurídico de igualdade formal ou de isonomia não permitiu que pretos e pardos avançassem nas melhores oportunidades ocupacionais.

O conceito de igualdade tem formulações em autores clássicos e modernos. No entanto, recorro à definição apresentada por Norberto Bobbio (1996), que considerou igualdade e liberdade como valores que servem de fundamento à democracia, e uma sociedade democrática é regulada para que seus indivíduos sejam livres e iguais. O autor sugere que: “o grau de maior ou menor democraticidade de uma sociedade é medido pela maior ou menor liberdade de que desfrutam seus cidadãos e pela maior ou menor igualdade que existe entre eles” (BOBBIO, 1996, p.08).

O autor considerou que a igualdade se faz presente numa relação formal preenchida por conteúdos diversos, e que seu atributo se dá na situação pela qual os indivíduos procuram serem inseridos a um grupo social. Essa noção se aproxima daquilo que Weber (2009) considerou como afiliação e Durkheim compreendeu como o grau de solidariedade de uma sociedade (QUINTANEIRO et al, 2007).

Na opinião de Paulo Lucena de Menezes (2001), o princípio de igualdade na Modernidade ganha notoriedade com a Revolução Francesa, na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, que em seu Art.1º dispôs: “os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum” (apud MENEZES, 2001, p.15). Outro documento que a este antecede é a Declaração de Direitos da Virgínia-EUA, de 1776, conhecida por ser a precursora das modernas Declarações de Direitos fundamentais, em cujo Art. 1º declara que “os homens, em face de sua natureza, são igualmente livres e independentes, e possuem certos direitos inatos” (apud MENEZES, 2001, p.17).

Há similaridade nas duas declarações e Menezes (2001) lembrou que o contexto pelo qual o princípio da igualdade fora constituído na França e nos Estados Unidos não era de garantir a igualdade material absoluta a todos os homens. Os revolucionários franceses combatiam as vantagens de privilégios e hierarquias que deram o controle do governo aos aristocratas, e na visão dos revolucionários o poder e as posições deveriam ser ajustados pelo talento e pelo trabalho, o que significa competição justa. Entende-se que a burguesia foi beneficiada por essa norma do liberalismo clássico que, através da competição, justificou sua mobilidade social ao esforço e o talento natural de cada indivíduo.

Tais medidas legais não alcançaram eficácia e uma das causas do fracasso foram os efeitos perversos do modelo liberal. A Revolução Industrial através das leis de mercado e da política do *laissez-faire*⁹ promoveram progresso econômico com várias injustiças sociais. Essas injustiças foram denunciadas, por exemplo, na Inglaterra do início do Séc. XIX, nas lutas operárias por melhores condições de trabalho, pelo fim das longas jornadas de trabalho e a denúncia da exploração do trabalho infantil. Menezes (2001) entende que essas manifestações de ascensão da massa proletariada e do movimento sindical, nas mais diferentes reivindicações, pressionaram o Estado a promover medidas para nivelar as desigualdades sociais.

Carmen Lúcia Antunes Rocha (1996) compreendeu que o Direito Constitucional norte-americano desde a década de 1960 era fixo na concepção meramente formal de princípio de isonomia, despojado de

9 Expressão do liberalismo econômico em que o Estado não interfere nas ações do mercado.

instrumento de promoção da igualdade jurídica. Conclui-se, então, que proibir a discriminação não era bastante para se ter a efetividade do princípio da igualdade jurídica. Atos de discriminação e de preconceito mostraram a necessidade de remodelação da concepção adotada pelo sistema normativo democrático, a igualdade jurídica efetiva, que promove a igualação dos iguais, mais iguais do que os outros na conquista do privilégio da igualação. A autora compreendeu que a definição jurídica objetiva e racional da desigualdade dos desiguais, histórica e culturalmente discriminados, é “concebida como uma forma de promoção da igualdade daqueles que foram e são marginalizados por preconceitos enraizados na cultura dominante na sociedade” (ROCHA, 1996, p.88).

Dáí surgiu um novo conceito de igualdade no campo Internacional dos Direitos Humanos em razão da disparidade das concepções formal e substancial. Passou-se a nomear a igualdade de oportunidades como aquela que busca promover a justiça social. Esse conceito novo fundamentou as políticas sociais de apoio aos grupos discriminados socialmente. Essa nova denominação de igualdade fez surgir o conceito de indivíduo concreto que emerge do direito concreto, situado pelas suas especificidades históricas, culturais e sociais.

Se igualdade e liberdade são princípios de uma vida em sociedade, então qual a diferença para o sentido de justiça? Bobbio (1996) compreendeu a liberdade “como valor supremo do indivíduo em face do todo, e justiça é o bem supremo do todo enquanto composto de partes” (Idem, p.16). Liberdade é o bem individual e justiça é o bem social. Enquanto justiça é um ideal, a igualdade é um fato. O autor considera ser apropriado tomar como referência a justiça e não a igualdade nas análises sociais, por entender que uma relação de igualdade é uma meta desejável na medida para considerar uma dada situação como justa. Entende-se ser justa a relação que precisa instituir ou restituir algo, e isso passa por um ideal de harmonia das partes de um todo, entre outras coisas, porque se considera que somente um todo ordenado tem a possibilidade de durabilidade.

Restituir é a principal proposta das ações afirmativas no ensino superior, e dentre as justificativas que cercam tais ações legais, a desigualdade de posição e de oportunidades entre brancos e negros é o ponto central que mobiliza as ações reivindicatórias pela igualdade de oportunidade. Busco apoio para essa afirmação em Bobbio (1996) quando o autor

compreendeu que, ao princípio de igualdade de oportunidade, aplica-se a regra de justiça para uma situação da qual existem várias pessoas em competição na obtenção de um objetivo único que só pode ser alcançado por um dos concorrentes. Seu objetivo é colocar todos os membros daquela determinada sociedade na condição de participar da competição pela vida, ou pela conquista do que é vitalmente mais significativo, a partir de uma posição de iguais¹⁰.

A posição de iguais e desiguais é fruto de uma relação de exclusão e privilégios na qual se justifica uma ação político-jurídica que execute uma justiça equitativa; nesse sentido, a promoção da justiça deve ser mais próxima da realidade dos excluídos. John Rawls (1993) considerou que “[...] justiça como equidade é a posição original de igualdade que corresponde ao estado de natureza na teoria tradicional do contrato social, entretanto, é entendida como situações hipotéticas caracterizada de modo a conduzir a uma certa concepção de justiça” (p.13).

No caso da população negra brasileira, a aplicação do princípio de justiça equitativa, dentre as justificativas, se dá pela necessidade de restauração das consequentes ações do poder imposto pela ideologia racial em que suas consequências determinaram a posição subalterna de pretos e pardos na sociedade capitalista. Tal posição subalterna não foi superada com o direito à igualdade prevista em medidas legais universalistas.

As instituições sociais, dentre as quais, as escolas, influenciam nos projetos de vida dos sujeitos, que diretamente envolvem suas expectativas sobre a sua função social e seu bem-estar econômico. No Brasil, as ações que têm sido frequentes nessas instituições favorecem os pontos de partida para alguns grupos mais do que para outros. As transmissões dos códigos e das habilidades pelas instituições escolares têm grande influência nas trajetórias de vida dos grupos raciais. Este é um ponto de análise das desigualdades raciais em virtude de as instituições escolares reproduzirem a lógica do racismo na oferta das oportunidades para brancos e negros, isto é, as melhores oportunidades ocupacionais, principalmente aquelas que requerem formação universitária de maior prestígio, são direcionadas para a parcela branca de nossa sociedade.

10 Bobbio (1996) compreende que, por regra de justiça, entende-se a regra segundo a qual se deve tratar os iguais de modo igual e aos desiguais de modo desigual (p.20).

Por este cenário desigual, a justiça social de Rawls (1993) prevê a inserção de princípios que devem ser acordados. Os passos que devem ser tomados para implantação deste modelo são: primeiro, os sujeitos a serem beneficiados devem ter consciência dos mecanismos que geram o seu status quo, ou seja, na análise do contexto social devem ser considerados os “interesses das partes, suas relações, [as] alternativas de escolha e o processo de tomada de decisões” (RAWLS, 1993, p.20). Segundo, selecionar de maneira aceitável uma medida de implantação em que todos possam ter a Ética como norteadora nas escolhas dos princípios que concederão a justiça. No caso da população negra, este segundo passo justifica-se por sua trajetória nas relações sociais em que a desigualdade provocada pelo racismo é um princípio na promoção da justiça social.

A justiça social de Rawls (1993) é inserida na discussão das ações afirmativas no ensino superior devido a sua capacidade moral e ética que “formula um conjunto de princípios que quando conjugados às nossas crenças e ao conhecimento das circunstâncias emitem juízos com fundamentações para aplicar de forma consciente e inteligente” (1993, p.50). Penso que as cotas raciais têm respaldo filosófico devido à condição dos “juízos ponderados” (RAWLS, 1993, p.51), que rendem qualidades morais com alto grau de possibilidade de se mostrarem sem distorção.

Ações afirmativas são um conjunto de intervenções do Estado que visa superar distorções provocadas pelo preconceito e pela discriminação. Nesse sentido, Menezes (2001) destacou que a finalidade das ações afirmativas é a de implementar uma igualdade concreta (igualdade material), já que o princípio constitucional de isonomia (igualdade formal) não conseguiu cristalizar. A aplicabilidade da ação afirmativa é usualmente associada à fixação de cotas, estabelecimento de um número preciso de lugares ou de reserva de algum espaço em favor de membros de um grupo a ser beneficiado. Menezes (2001) questionou essa associação direta de que o sistema de cotas seja sinônimo de ações afirmativas. Ele entendeu que cotas são apenas uma das modalidades existentes de ação afirmativa. O governo federal norte-americano reconheceu outros mecanismos que se enquadram neste conceito, e que não adotam cotas. Dentre tais ações destaca-se a oferta de treinamento específico para membros de certos grupos de minorias, reformulação de políticas de contratação e promoção de empregados.

Christopher McCrudden (apud MENEZES 2001, p.31) identificou cinco categorias diferentes de ações afirmativas: a) erradicação da discriminação mediante identificação de práticas discriminatórias; b) adoção de diretrizes inclusivas que melhorem a perspectiva dos integrantes de grupos específicos; c) implantação de programas de assistência social extrapolares destinados à divulgação de oportunidades de emprego aos integrantes de grupos específicos; d) tratamento preferencial no emprego e em outras áreas, mediante o qual são conferidos aos integrantes de grupos específicos benefícios denegados aos integrantes de outros grupos; e) redefinição do princípio do mérito, do que resulta tal condição de integrante do grupo torna-se uma qualificação na mudança de emprego em vez de constituir exceção.

Menezes (2001) afirmou que o vínculo tradicional estabelecido entre ação afirmativa e a luta contra as práticas discriminatórias tem a compreensão de que os destinatários dos programas sejam aqueles grupos sociais que sempre foram alvo de discriminações. Além disso, os principais critérios adotados na aplicação dessas políticas devem levar em conta os elementos que costumam estigmatizar nesses grupos e que levem a uma desvantagem, como, por exemplo, a raça, o sexo, a origem étnica, a religião, a idade, as condições de saúde e o tipo de deficiência.

Para Carmen Lúcia Antunes Rocha (1996), a política de ação afirmativa avança na tentativa de concretização do princípio jurídico de igualdade por promover igualdade jurídica efetiva aos desiguais numa forma de concebê-los o direito à igualdade concreta. Tal ajuste possibilitou que o princípio de igualdade jurídica ultrapassasse o limite da igualdade formal e ganhou contornos para uma igualdade material, que compreende ser um instrumento hábil de implementação da igualdade efetiva e, dessa maneira, o princípio jurídico deixa de ser apenas um pilar do Estado de Direito e passa a ser uma sustentação do Estado Social.

No Brasil, Rocha (1996) esclareceu que a ação afirmativa na legislatura brasileira se consolidou com a Constituinte de 1988. O princípio de igualdade jurídica é norma brasileira desde a Carta Imperial de 1824, porém, contraditoriamente, o princípio de igualdade neste documento foi formulado em pleno exercício da economia escravocrata que, nem mesmo, nas palavras da autora: “considerava todo indivíduo gente, que dirá igual” (ROCHA, 1996, p.90).

A Constituinte de 1988 buscou reparar uma justiça ainda em dívida com as chamadas minorias de nossa sociedade e, nela, a ação afirmativa está inserida no princípio de igualdade jurídica. O texto constitucional menciona a preocupação em instituir um Estado Democrático que assegure o pleno exercício dos direitos sociais e individuais, pelos quais consolidem a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade plural, livre de quaisquer tipos de preconceitos.

Os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, segundo a Constituição Federal de 1988, são definidos em termos das obrigações transformadoras do quadro social e político para se chegar à igualdade concreta. Rocha (1996) esclareceu que somente as ações afirmativas podem alcançar essa atuação transformadora que a Constituinte¹¹ brasileira decretou para garantir a igualdade como direito fundamental de todos. E tal argumento é feito devido à descrição no inciso IV do Art. 3º da Constituição de 1988, que objetiva promover o bem de todos, sem preconceitos de ordem racial, de gênero, cor, idade e outras formas de discriminação. A autora elogia a referida atitude por não ter repetido os modelos constituintes anteriores, e essa superação se deu por determinar, a partir daquele documento legal, o enfoque numa ação afirmativa que signifique “universalizar a igualdade e promover a igualação” (ROCHA, 1996, p.93).

Rocha (1996) considerou que cidadania não combina com desigualdade. República não combina com preconceito. Democracia não combina com discriminação. O Brasil que se diz republicano e democrático, ainda reproduz a lógica de que ser cidadão é uma pertença daqueles posicionados na elite em razão das múltiplas ações de preconceitos ainda persistentes. O tipo de ação afirmativa adotado de maior hegemonia no Brasil é o de caráter distributivo, sendo que ele estaria relacionado a uma igualdade proporcional na distribuição de direitos, privilégios e ônus entre os membros da sociedade, que podem ser implantados por meio de vários artifícios. Essa distribuição pode ser efetuada com base na igualdade de oportunidades, necessidades, esforços, utilidades, conforme os critérios apresentados por John Rawls (2002).

11 O avanço jurídico pontual que Rocha (1996) percebeu no princípio constitucional de igualdade na carta de 1988 foi de transformá-la de um conceito constitucional estático e negativo para um conceito democrático dinâmico e positivo (p.98).

Gomes (2001) compreende que a base filosófica constitucional das ações afirmativas é a do tipo justiça distributiva, que visa “Promover a redistribuição equânime dos ônus, direitos, vantagens, riqueza e outros importantes bens e benefícios entre membros da sociedade, [...] mitigar as iniquidades decorrentes da discriminação” (2001, p.66).

Citados por Menezes (2001), dois autores norte-americanos fazem defesa da ação afirmativa do tipo distributivo: Ronald Dworkin e Johannes Messner. Dworkin (*apud* MENEZES, 2001, p.38-9) esclarece que, tal medida, além de favorecer maior participação de determinados grupos na sociedade, também reduz as desigualdades sociais existentes, em particular, aquelas relacionadas com a divisão do poder e da riqueza, e os custos e sacrifícios nessa redução revertem a favor de uma sociedade mais igualitária e mais justa. Dessa forma, o autor crê que a ação afirmativa de caráter distributivo combate os dois modelos de discriminação mais pontuais nas sociedades capitalistas: o de caráter subjetivo (discriminação declarada e deliberada contra determinados grupos ou indivíduos) e o de caráter estrutural (padrões sociais e econômicos arraigados na sociedade norte-americana em função de injustiças praticadas durante gerações, de baixas expectativas, de educação deficiente e de preconceitos instintivos, que influenciam as perspectivas de vidas das pessoas).

Já Messner (*apud* MENEZES, 2001) acrescentou que “a justiça distributiva orienta a atuação (...) dos órgãos legislativos, administrativos e executivos (...) evitar ou eliminar privilégios e/ou vantagens dados a uma parcela da comunidade em prejuízo das outras” (p.38).

As políticas de ações afirmativas do direito norte-americano se devem a uma grande contradição daquela sociedade, por ter realizado uma das principais revoluções da sociedade moderna, que garantia substantivamente a igualdade de todos, e na prática ela não impossibilitou os crimes de intolerância racial entre brancos e negros. Deve-se considerar que a experiência de implantação das ações afirmativas foi bem-sucedida: os negros passaram a ocupar cargos de maior expressividade e a frequentar universidades junto com brancos, porque sua corte suprema teve o referido ônus da mudança de posição do Estado norte-americano, que saiu da neutralidade e passou a promover políticas públicas focalizadas de combate à discriminação racial.

Essa tomada de posição do Estado em enfrentar de maneira focalizada a igualdade de oportunidade pressupôs “que o dispêndio de recursos públicos deva servir às causas de interesse coletivo” (GOMES, 2001, p.53). Essa atitude tornou-se num instrumento constitucional que envolveu entidades públicas e privadas no movimento contra a discriminação.

Dessa maneira, a política de cotas no Estado norte-americano estabeleceu uma relação entre ações afirmativas e financiamento da Educação, em virtude de o governo ser aquele que detém o maior controle orçamentário do país; disponibilizou recursos financeiros para as instituições de ensino, e no Estatuto dos Direitos Civis de 1964 estabeleceu que essas instituições educacionais “têm a obrigação de promover a integração e a diversidade étnica e cultural em seus programas” (Ibidem, p.56).

Foi necessário interferir no financiamento educacional para que as instituições escolares adotassem uma política de integração da diversidade e superação das discriminações. Sobre os tipos de discriminações identificados na sociedade norte-americana, Gomes (2001) identificou a discriminação racial e de gênero como aquela que lida sobre quaisquer distinções, exclusões, preferências baseadas por cor, gênero, ascendência, origem nacional e étnica, cujos efeitos prejudicam homens e mulheres no campo político, social e cultural. Na sociedade brasileira, as medidas legais adotadas foram o sufrágio com o voto das mulheres e a cota de gênero nos partidos políticos e nos diferentes ramos do mercado. No caso racial, por exemplo, cito duas: as cotas para mulheres negras na Universidade Federal de Alagoas e as cotas raciais na UnB.

Outro tipo de discriminação identificado foi do tipo intencional ou de tratamento discriminatório de ato do Direito, que trata a vítima de forma desigual, por razão de sua raça, cor, sexo, origem, entre outras formas de distinção. Destacam-se os efeitos da discriminação por aspectos psicológicos e pelos atos discriminatórios do passado como foram as sociedades escravocratas. Consideramos que a aplicação dos conteúdos prescritos na Lei n.º 10.639/03 para o ambiente escolar é um enfrentamento na superação deste modelo discriminatório. Sobretudo, é preciso que pais, alunos, educadores e gestores educacionais estejam comprometidos com esta causa e procurem desenvolver ações concretas de valorização, conhecimento e respeito às práticas culturais de matriz africana.

Gomes (2001) apresentou também as hipóteses de discriminação legítima. Elas representam a forma jurídica de admitir a discriminação denominada de “discriminação positiva” ou “ação afirmativa”. O seu principal papel é o de dar preferências a um grupo marginalizado historicamente. Essa modalidade apresenta como característica a forma redistributiva e restauradora, com finalidade de correção, sobre situações de desigualdade comprovada, e visa alcançar objetivos sociais de maneira temporária. As ações afirmativas no ensino superior através da reserva de vaga são, portanto, à medida que cristaliza esse conceito apresentado pelo autor, a luta do movimento negro pelo acesso mais igual de pretos e pardos ao ensino superior. Nesse sentido, tal condição jurídica resultou na situação de tratá-los como desiguais para beneficiá-los com medidas que garantam a justiça social.

A participação efetiva do poder judiciário foi importantíssima para implantação das Ações Afirmativas na sociedade norte-americana. No entanto, o Supremo Tribunal Federal não teve papel semelhante no processo de implantação dessa política aqui no Brasil. Porém, a mais relevante contribuição do sistema jurídico brasileiro aconteceu quando os ministros da suprema corte brasileira emitiram parecer favorável de constitucionalidade à implementação das cotas raciais da UnB, no ano de 2012, em processo que envolveu o Partido Democratas (DEM) e a Universidade de Brasília (UnB).

A decisão do tribunal foi favorável à constitucionalidade das políticas de ação afirmativa no modelo de cotas raciais nas universidades, e foi unânime a consideração dos ministros de que essa política é necessária na correção de injustiças históricas causadas por discriminação racial no Brasil. Nos dois dias de julgamento, o tribunal discutiu a validade da política de cotas raciais adotada pela Universidade de Brasília (UnB), que, em 2004, reservou 20% das vagas do vestibular para negros e um número anual de vagas para indígenas pelo período de vigência de dez anos.

O DEM, autor da ação contra as cotas raciais, acusou o sistema adotado pela UnB no qual uma banca analisa o fenótipo do candidato, e essa situação criou uma espécie de tribunal racial (Portal G1, 2012). Na votação, dos onze ministros do tribunal, apenas o Sr. Ministro Dias Toffoli não participou da sessão, devido a sua participação na elaboração do parecer favorável às cotas, durante o período em que foi advogado-

geral da União. Na opinião dos ministros do Supremo Tribunal Federal (STF), as ações afirmativas cristalizadas na política de cotas da UnB devem ser seguidas por outras instituições de ensino no país e o seu objetivo deve ser o de superar a desigualdade histórica entre negros e brancos.

O Sr. Ministro Ricardo Lewandowski, relator da ação, mencionou o caráter provisório das políticas de cotas; porém, considerou a possibilidade de, se necessário, haver prorrogação. Ele concordou que todas as universidades podem adotar essa política de ação afirmativa desde que respeitem os critérios de “razoabilidade, proporcionalidade e temporalidade” (Portal G1, 2012).

O Sr. Ministro Luiz Fux, favorável à constitucionalidade das cotas raciais da UnB, comentou: “a construção de uma sociedade justa e solidária impõe a toda coletividade a reparação de danos pretéritos perpetrados por nossos antepassados adimplindo obrigações jurídicas” (Portal G1, 2012).

O Sr. Ministro Gilmar Mendes acompanhou o voto do relator, mas teceu críticas à política de cotas raciais validada pelo STF, lembrando que se trata de uma iniciativa pioneira, mas que, no entanto, a reserva de vagas feita pela universidade deveria levar em conta também a condição econômica do candidato, com possibilidade de produzir distorções, como a exclusão de um candidato branco e pobre do benefício. Ele propôs a revisão da cota racial realizada pela UnB: “ainda constitucional, mas se for mantido como está poderá vir a ferir a Constituição” (Portal G1, 2012).

O Ex.mo Sr. Ministro Joaquim Barbosa defendeu a política de ações afirmativas devido a sua importância para viabilizar uma sociedade mais justa e menos conflituosa e, como exemplo de sua eficácia, citou a experiência norte-americana que derrubou a política de segregação racial:

Ações afirmativas se definem como políticas públicas voltadas a concretização dos princípios constitucional da igualdade material à neutralização dos efeitos perversos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem. [...]

Essas medidas visam combater não somente manifestações flagrantes de discriminação, mas a discriminação de fato, que é absolutamente enraizada na sociedade e, de tão enraizada, as pessoas não a percebem (Portal G1, 2012).

Compreendo que, sem o esforço do poder judiciário na decisão sobre a constitucionalidade das cotas em nosso país, poderíamos estar convivendo com várias petições requisitando o sentido de isonomia no acesso aos cursos de graduação nas universidades públicas, e as decisões já tomadas sendo revogadas ou encerradas. Se o julgamento do STF tivesse afirmado a inconstitucionalidade das cotas, daríamos passos para trás, mesmo após as comprovadas conquistas e avanços oportunizados pelo sistema de cotas raciais no acesso ao ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As cotas como política pública não são realidade somente deste tempo, pois existiam cotas em outros setores de nossa sociedade: a lei do Boi nos cursos de Agronomia, no serviço público para pessoas com deficiência, nos partidos políticos para mulheres, para trabalhadores nacionais (SISS, 2003). Em nenhum aspecto a lei federal das cotas sociais de hoje representa as denúncias sobre o racismo e as reivindicações por educação para negros, pelas quais lutou Abdias do Nascimento através do Teatro Experimental do Negro, e considero que tal luta não pode ter sido em vão.

É importante resgatar essas passagens teóricas do campo jurídico e da filosofia política, presente neste texto, já que elas sustentam a defesa da raça no programa de reserva de vaga ou cota racial nas universidades públicas brasileiras. Compreendo que as cotas raciais deveriam ser mantidas, como faz a UnB com os seus 5% de reserva das vagas, mesmo com a vigência da lei federal de cotas. A lei de cotas e a reserva de vaga sócio-racial criaram as subcotas que, dentre elas, está a racial; no entanto, esta legislação não irá atingir o percentual de demanda da população negra e nem chegará próximo ao percentual de negros em alguns estados, como é o caso da Bahia e do Rio de Janeiro.

É preciso voltar ao debate público sobre o lugar das cotas raciais, e deve-se questionar sobre a autonomia das cotas raciais nos programas de ações afirmativas das universidades públicas que adotam o tipo social e sócio-racial. Precisa-se, ainda, fortalecer a manutenção daquelas poucas universidades que tiveram a coragem de manter as cotas raciais, mesmo com a lei federal de cotas sancionada.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e Liberdade** - tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Ediouro, 1996, p.11-45.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Poder Simbólico**. In: O Poder Simbólico 13ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p.7-16.

CARVALHO, José Jorge. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe**. Vol. I. 5ed. São Paulo: Globo, 2008.

_____. **A integração do negro na sociedade de classe**. Vol. II. 5ed. São Paulo: Globo, 2008.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação Afirmativa e princípio constitucional da Igualdade: o Direito como instrumento de transformação social** – A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

IANNI, Octavio. **A racialização do mundo**. In: Tempo Social Revista de Sociologia, v8, nº1. São Paulo: USP, 1996, p.1-23. Disponível em http://www.flch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v081/a_racializacao.pdf Último acesso em 05/09/2013.

MENEZES, Paulo Lucena de. **A Ação Afirmativa (Affirmative Action) no Direito norte-americano**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2001.

QUINTANEIRO, Tânia. BARBOSA, Maria Lígia de O. OLIVEIRA, M. G.M. de. **Um Toque de Clássicos**. 2ed. revisada e ampliada. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

RAWLS, John. **Uma Teoria de Justiça**. Lisboa: Presença, 1993.

ROCHA, Cármen Lúcia Antunes. **Ação Afirmativa: O conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica**. Revista Trimestral de Direito Público n.º15. São Paulo: Malheiros, 1996.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

SISS, Ahyas. **As relações Raciais, a educação e as demandas por cidadania dos afro-brasileiros: Do pós-abolição ao “Pra frente Brasil”**. In: Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas. Rio de Janeiro: Quartet, 2003, p.25-65.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa, rev. téc. de Gabriel Cohn. 1ª reimpressão. Brasília: EdUnb, 2009.

Sites visitados:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>
Acesso em 20/01/2014

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em 20/01/2014

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/04/stf-decide-por-unanimidade-pela-constitucionalidade-das-cotas-raciais.html> Acesso em 20/01/2014

<http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2013/08/manifestacoes-contracubanos-sao-imenso-preconceito-diz-dilma.html> Acesso em 20/01/2014

<http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2010/09/100914franceburcamdb.shtml> Acesso em 20/01/2014

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18776.shtml> Acesso em 20/01/2014

AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE ALAGOAS: QUESTÕES PARA UM NOVO DEBATE NA FORMAÇÃO MÉDICA DO ESTADO

Jusciney Carvalho Santana¹

INTRODUÇÃO

O crescimento da educação superior com democratização, em Alagoas, é somente possível se políticas públicas de educação se fizerem efetivas, não somente nesse nível de ensino, mas também na educação básica. É preciso oferta de vagas gratuitas, políticas de assistência aos estudantes, em meio ao desenvolvimento de políticas de emprego que levem à desconcentração de renda e à superação da pobreza e da miséria que persistem em ser uma constante na vida alagoana (VERÇOSA; TAVARES, 2006).

Os fatores socioeconômicos que caracterizam a exclusão social no Brasil determinaram a implantação tardia da educação superior em todo o país. Por essa razão, a democratização do acesso ao ensino superior continua sendo uma bandeira de luta histórica, especialmente nas regiões do norte e nordeste e, ainda mais, no interior dos estados.

No caso de Alagoas, apenas a partir da década de 70, do século XX, esta expansão foi implementada, porém, no contexto ditatorial, vinculada ao projeto econômico e com forte estímulo ao setor privado. Compreende-se que o resgate histórico sobre a educação superior, no

¹ Pedagoga. Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: juscineycarvalho@gmail.com.

Brasil, foi condição anterior para compreender, nessa reflexão, como se desenvolveu o ensino superior alagoano.

O olhar, neste estudo, que está focalizado em Alagoas, não se dá somente por ter sido o lócus da minha pesquisa de doutorado², mas por fazer parte do nordeste brasileiro, por ser este um dos estados nordestinos que lidera os piores índices de educação, sendo um dos mais gritantes no *ranking* de analfabetismo em todo Brasil, conforme dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios – PNAD (2012).

O presente artigo está estruturado em três partes, além dessa introdução. Primeiramente, estão apresentados o contexto da educação superior em Alagoas. Na segunda parte, o panorama sobre a oferta e as características sobre a formação médica no Brasil e nas instituições alagoanas. Na última parte, algumas considerações sobre o cenário educacional e as demandas atuais sobre novas ações necessárias na luta antirracista e consequente efetivação das políticas afirmativas.

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ALAGOAS

Em levantamento recente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2013), 21,8% dos habitantes de 15 anos ou mais não sabem ler nem escrever no estado, conforme os indicadores do PNAD (2012). Sobre essa exclusão no âmbito educacional, Barros afirma que o “analfabetismo em Alagoas não é só um apartheid de classe, é principalmente um drama de cor” (BARROS, 2007, p. 36). Afirma ainda que essa construção de estereótipos limita o desempenho da população negra, refletindo, por sua vez, nos índices preocupantes de evasão e repetência no ensino médio.

Com as políticas afirmativas, por força da lei, algumas ações vêm sendo desenhadas, para minimizar os efeitos do preconceito etnicorracial,

² O presente artigo é resultante da pesquisa apresentada na minha tese, intitulada **Tem preto de jaleco branco? Ações afirmativas na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas**, defendida em 12 de novembro de 2015, no programa de Pós-graduação em Educação da UFAL.

na educação básica, não somente através dos materiais didáticos, mas, sobretudo, a partir das práticas educativas. Em termos de políticas públicas, a estratégia tem avançado (com grandes desafios ainda), a partir da obrigatória incorporação no currículo escolar oficial (rede pública e rede privada) da História e Cultura Afro-Brasileira (Lei nº 10.639/2003) e Indígena (Lei nº 11.645/2008), nos diferentes níveis (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e, em Alagoas, no caso da rede pública estadual de ensino, através da Lei nº 6814/2007³.

Não somente no que diz respeito às oportunidades de mobilidade social a partir da educação, talvez seja um consenso que Alagoas carrega em sua história o peso da exclusão social da população negra, contraditoriamente onde existiu tanta luta pela libertação e justiça social, comandada por Zumbi, maior símbolo de resistência negra, líder do Quilombo de Palmares. Desde a implantação, em 2007, foi transformado em **Parque Memorial Quilombo dos Palmares**, em um platô (área plana) do alto da Serra da Barriga. O local, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional- IPHAN, em 1985, recria o ambiente da República dos Palmares – o maior, mais duradouro e mais organizado quilombo já implantado nas Américas⁴.

Segundo pesquisas recentes de Lira (2014), na análise conjuntural em Alagoas, entre os anos 2000 e 2013, foi verificável que a perpetuação do uso da máquina pública pelas oligarquias rurais culminou com a escassa ação estatal, e, com isso, reforçou a manutenção dos índices da desigualdade no estado.

A implantação das políticas neoliberais no país na década de 1990 teve repercussão drástica em Alagoas, especialmente porque foi associada à utilização da máquina pública estadual para dar suporte à reestruturação produtiva do setor sucroalcooleiro. A falência das finanças estaduais, resultante desse quadro, desestruturou a oferta de políticas

3 A lei autoriza a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEE e do Conselho Estadual de Educação a elaboração das diretrizes para implementação da lei nº 10.639/2003 junto à rede de ensino estadual. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/26792348/pg-12-executivo-diario-oficial-do-estado-de-alagoas-doac-de-17-05-2011>. Acesso em 12 out. 2015.

4 Informações extraídas do Portal da Serra da Barriga, em http://serradabarriga.palmares.gov.br/?page_id=101. Acesso em 14 out. 2015.

sociais. Dessa forma, em 1995, os indicadores sociais de Alagoas expressavam a situação de miséria e pobreza da população. (LIRA, 2014, p.55).

Em suas reflexões, a mesma autora pondera que na primeira década do século XXI, engendrou-se num esforço da sociedade brasileira (e também sociedade alagoana) em reverter o cenário desigual, tendo os movimentos sociais, em especial o Movimento Negro (SANTOS, 2007, MARTINS; SANTOS, 2013), contribuído nas lutas empreendidas. No caso alagoano, existiu a necessidade da tomada de conscientização de que os problemas do estado não poderiam ser resolvidos apenas sob o olhar da economia local.

Fez-se necessário tratar das várias faces da desigualdade social: a desigualdade regional, a desigualdade de gênero, a desigualdade etnicorracial, a desigualdade urbano x rural e as diversas formas de discriminação, como a dirigida contra a população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais). Essas questões foram tematizadas, polemizadas, e o Estado Brasileiro começou a assumir políticas públicas específicas, voltadas para superação das desigualdades, o resgate de direitos e o combate aos preconceitos, formados historicamente, inclusive, para legitimar o processo de exclusão social. (LIRA, 2014, p. 56).

Dentre as mudanças assistidas no estado, reflexo das transformações no Brasil afora, Lira chama a atenção para a política para assegurar a renda mínima, via Programa Bolsa Família⁵, com forte repercussão para incremento da população economicamente ativa em Alagoas, entre 2001 e 2011, cujo maior efeito foi para diminuição dos indigentes, destacando que “o relevante foi a redução da população sem renda, de 28% para 17%, e um maior percentual de trabalhadores alcançando a renda de um salário-mínimo e o acesso à seguridade social e previdência” (LIRA, 2014, p. 60).

5 O Programa Bolsa Família foi criado pelo Governo Federal através da Lei nº. 10.836/ 2004.

Não obstante, a maior parte da população do estado continua nas faixas de renda mais baixas. Além da persistência das desigualdades regionais, inter-regionais, de gênero, raça/etnia (LIRA, 2014), Alagoas concentra problemas sérios de violência, segundo pesquisa recente de Cruz Neto:

Para reforçar o cenário sobre a violência em Alagoas como explicação para a linha de análise que adotamos, trazemos dados sobre a violência em Alagoas, em 2012, obtidos no “**Mapa da Violência 2012**”⁶: os novos padrões da violência homicida no Brasil” (WASELFSZ, 2011) que revela índices assustadores sobre a violência em Alagoas, em ordem crescente a partir dos anos 2000. Em 2010, enquanto no Brasil o índice de violência foi de 26.2, no estado de Alagoas o índice foi de 66.8, sendo na capital de 100.7 e no interior 46,8. (CRUZ NETO, 2014, p. 163).

O autor acrescenta, em seu trabalho sobre a percepção dos gestores escolares sobre os processos de gestão democrática, no interior das escolas da rede pública de Alagoas, que desde os anos 1980 o estado esteve acima da média de violência do Brasil. Desse modo, conforme também salientado por Lira (2014), estão demandadas políticas públicas para ampliação e melhoria na oferta dos serviços públicos destinados à sua população, sendo as áreas de saúde, segurança e a educação, as mais atingidas, e que carecem, portanto, de maior investimento estatal e federal.

No âmbito educacional, por exemplo, a concepção e implementação de políticas públicas que possam garantir a escolaridade com vistas à formação profissional configuram-se como um dos caminhos possíveis para ampliar a mobilidade dos grupos de maior vulnerabilidade social.

No que tange à trajetória do ensino superior em Alagoas, justifica-se, portanto, a necessidade de identificar quais estratégias políticas são concebidas, e quais estão em desenvolvimento, com vistas à garantia de processos mais democráticos no acesso ao ensino superior, e, em especial, como têm sido tais investimentos nas universidades públicas do estado.

6 Grifo do autor.

Considerando a sua trajetória histórica, os autores analisados (OLIVEIRA, 2010; VERÇOSA; TAVARES, 2006) avaliam que o ensino superior em Alagoas nasce atendendo à lógica da educação para um seletivo grupo, a partir da criação de escolas privadas entre a década de 30 e os anos 50, sendo seus alunos pertencentes às famílias tradicionais. A formação profissional tornou-se base de suas concepções, assemelhando-se dessa forma ao estilo napoleônico, com forte predominância do modelo francês, adotado nas primeiras experiências universitárias brasileiras.

Conforme pesquisas de Tavares e Verçosa (2006), desde a criação da primeira escola superior, datada de 1902, o Seminário Diocesano Nossa Senhora da Assunção, foi organizada a partir da cátedra, sendo, inicialmente, ofertada à semelhança do que acontecia no restante do país, com a implantação de institutos e faculdades isoladas.

Segundo os autores (OLIVEIRA, 2010; VERÇOSA; TAVARES, 2006), para atender a uma demanda por profissionais formados em nível superior, sendo esta formação voltada para a realidade local, nasce, em 1961, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Na década de 70, a formação do corpo docente e o desenvolvimento da pesquisa foram os objetivos dos primeiros planos de ação formalizados para a universidade. Oliveira (2010) analisa que existiu uma demanda reprimida para o ensino superior público, em função do aumento de vagas no ensino médio. Já o setor privado foi favorecido por medidas oficiais desde a colonização, tendo já garantido seu espaço, na educação básica, e a partir dos 1990 também garantiu espaço na educação superior.

Em Alagoas, “pelos dados disponíveis podemos afirmar que, embora com alguma heterogeneidade, a UFAL hoje já pode se apresentar com traços fortemente humboldtianos, voltados para a valorização da ciência e da investigação empírico-indutiva” (VERÇOSA; TAVARES, 2006, p.180), sendo que as condições para a efetiva institucionalização da pesquisa, da pós-graduação stricto-sensu e da extensão só aconteceram a partir dos anos 1990. (OLIVEIRA, 2010).

Além da UFAL, o estado alagoano conta com mais duas universidades públicas, que, segundo Oliveira (2010), foram concebidas para atender a duas situações distintas. A primeira delas, a Escola de Ciências Médicas de Alagoas – ECMAL, atualmente Universidade de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL, foi instituída nos fins dos

anos 60, mais precisamente em 1968, em virtude dos excedentes do curso de Medicina, pelo número limitado de vagas na UFAL.

Conforme consta no portal sobre sua trajetória⁷, a UNCISAL iniciou suas atividades com o curso de medicina, reconhecido pelo Decreto 73.754/1974. Em setembro de 1995, através da portaria 820/95, homologa a criação de mais novos cursos como Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, reconhecidos através das Portarias n° 116/2002; 21/2003 e 20/2003, passando por nova reestruturação pela Lei n° 6.351/2003, reunindo faculdades, hospitais e a Escola Técnica de Saúde Professora Valéria Hora. Somente em 2005, a UNCISAL passa à condição de Universidade, em atendimento aos preceitos, de acordo com Lei n° 6.660/2005.

A outra universidade pública foi criada em 1970, pela Fundação Educacional do Agreste Alagoano – FUNEC, categoria administrativa de natureza privada. Somente em 1990 foi estadualizada. Em 1995, recebe o nome Fundação Universidade Estadual de Alagoas. E, em 2006, é reestruturada e torna-se a Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, passando a atender a demanda existente no interior do estado. No histórico da UNEAL⁸ consta a inserção da graduação nos municípios alagoanos de Arapiraca, Palmeira dos Índios, Santana do Ipanema, São Miguel dos Campos, União dos Palmares e também em Maceió, com a oferta dos cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Direito, História, Letras/Português, Letras/Inglês, Letras/Francês, Letras/Espanhol, Geografia, Matemática, Química, Ciências Biológicas, Pedagogia, Administração Pública, e Zootecnia.

Ao analisar a atuação das três universidades públicas em Alagoas, com a expansão de vagas e cursos, a partir das recentes conquistas políticas no estado, especialmente, com a estratégia da interiorização, resultante da proposta do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, e do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, a maior parte da população ainda não é beneficiária da educação superior na rede pública, e não somente por não ofertar uma quantidade de vagas suficientes em relação ao número de concluintes

7 Mais informações institucionais sobre a UNCISAL em <http://www.uncisal.edu.br/uncisal/historia/>. Acesso em 12 set. 2015.

8 Acesso ao histórico da UNEAL a partir do link <http://www.uneal.edu.br/institucional/historico>, em 14 out. 2015.

da educação básica, mas, sobretudo, pelo acesso ao ensino superior continuar atrelado às classes média e alta da população alagoana.

Como resultado da inviabilidade de adentrarem nas universidades públicas, os estudantes são direcionados a tentar o ingresso nos cursos ofertados nas instituições particulares, nas modalidades presencial e a distância. Por não disporem de recursos financeiros, somente conseguem ingressar a partir das políticas de financiamento estudantil (PROUNI e FIES), bombardeados pela mídia, propagandas das faculdades e governamentais, amplamente legitimadas pelo MEC.

Trazer à tona o contexto da educação superior no estado de Alagoas, considerando as relações entre passado e presente, é imprescindível para ampliar um olhar reflexivo sobre as diversas influências na construção da identidade da universidade pública brasileira, e, a partir dessas reflexões, analisar de que modo esse processo poderá ser transformado, sendo, inclusive, capaz de favorecer, democraticamente, a inclusão e a emancipação dos sujeitos que sempre estiveram à margem dos processos da educação formal.

Abaixo, a tabela 01 expressa a concentração do ensino superior presencial e a distância, ofertados na rede privada em detrimento da rede pública:

Tabela 01: Instituições de Ensino Superior (IES) em funcionamento em Alagoas

Nome da IES	Categoria administrativa	Organização Administrativa	Índice Geral de Curso – IGC
Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas	Pública	Universidade	3
Universidade Federal de Alagoas	Pública	Universidade	3

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas	Pública	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	3
Universidade Estadual de Alagoas	Pública	Universidade	Sc
Centro Universitário CESMAC	Privada	Centro Universitário	3
Centro Universitário Tiradentes	Privada	Centro Universitário	3
Faculdade de Formação de Professores de Penedo	Privada sem fins lucrativos	Faculdade	2
Faculdade Alagoana de Administração	Privada	Faculdade	3
Faculdade da SEUNE	Privada	Faculdade	3
Faculdade Estácio de Alagoas	Privada	Faculdade	3
Faculdade Maurício de Nassau de Maceió	Privada	Faculdade	3
Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Maceió	Privada	Faculdade	2
Instituto Batista de Ensino Superior de Alagoas	Privada	Faculdade	2
Faculdade de Tecnologia de Alagoas	Privada	Faculdade	3
Faculdade Figueiredo Costa	Privada	Faculdade	3

Instituto de Ensino Superior de Alagoas	Privada	Faculdade	2
Faculdade São Tomás de Aquino	Privada	Faculdade	2
Faculdade da Cidade de Maceió	Privada	Faculdade	3
Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Penedo	Privada sem fins lucrativos	Faculdade	2
Faculdade São Vicente	Privada	Faculdade	3
Instituto de Ensino Superior Santa Cecília	Privada	Faculdade	2
Centro de Ensino Superior Arcanjo Mikael de Arapiraca	Privada	Faculdade	2
Faculdade de Ciências Jurídicas De Alagoas	Privada sem fins lucrativos	Faculdade	2
Faculdade Raimundo Marinho	Privada	Faculdade	2
Faculdade CESMAC do Sertão	Privada	Faculdade	Sc

Fonte: Adaptada dos dados divulgados pelo INEP (2014)⁹.

*sc: sem conceito

Além da predominância da rede privada, torna-se imprescindível prestar mais atenção aos dados do Índice Geral de Curso - IGC de cada instituição. Enquanto medida avaliativa feita de forma periódica pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, as críticas sobre as avaliações mereceriam outros estudos, mas é verificável que o conceito 2 ainda é recorrente em muitas delas, indicando baixa qualidade na formação acadêmica da graduação, sobretudo nas organizações administrativas correspondentes às faculdades particulares em funcionamento em Alagoas.

⁹ Dados referentes aos cursos avaliados no triênio 2010-2013.

Assim, mesmo tendo em vista as próprias limitações para essa análise, é preciso registrar que não houve a pretensão inicial de avaliar os indicadores da tabela 1. Entretanto, é importante considerá-los, uma vez que a presença marcante das ações afirmativas, via Programa Universidade para Todos – PROUNI e Financiamento Estudantil – FIES, na rede particular de ensino, pode indicar que os estudantes beneficiados estão tendo meramente projetos de instrução, que diferem da concepção gramsciana de educação, uma vez que a própria legislação desobriga as instituições privadas de contemplarem as atividades de extensão e pesquisa, para além do ensino, conforme a própria legislação legítima. Segundo Cunha (2004, p. 803-804):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), resultante de projeto patrocinado pelo governo, foi pródiga para com a expansão privatista. Para compreender a amplitude e o conteúdo da normatização do ensino superior pela LDB cumpre observar o que essa lei determina tanto quanto suas omissões.

Universidades, Centros Universitários e Faculdades passaram a ser definidos legalmente, mas com propósitos diferentes. Segundo o autor:

A instituição universitária foi definida, de modo genérico, como a que desenvolve “produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional”. Em médio prazo, ela deve cumprir requisitos específicos, relativos à qualificação e dedicação dos docentes: um terço deles deve ter títulos de pós-graduação de mestre ou de doutor; um terço (não necessariamente os mesmos) deve atuar na instituição em tempo integral. (CUNHA, 2004, p.803-804)

Posto em lei, isso provocou a implantação de Instituições de Ensino Superior – IES presenciais e a distância, com qualidade questionável,

e com equipe de professores horistas (com baixas cargas horárias), já que não seriam contratados com dedicação exclusiva, como no caso das universidades públicas, razão maior das críticas dos pesquisadores brasileiros, que defendem a concepção de universidade laica, pública, gratuita e de boa qualidade para a população, a exemplo de autores como Frigotto (1996), Dourado et al (2003), Dias Sobrinho (2003), Santos e Naomar-Filho (2008).

Além disso, a concentração da rede privada, num estado que carrega índices de desigualdade sociais e etnicorraciais, conforme apontados por Lira (2014) e Cruz Neto (2014), implica reunir esforços para exigir do Estado Brasileiro, nos âmbitos federal e estadual, maiores investimentos materiais e humanos que possam garantir a valorização das universidades públicas e um maior rigor na formação praticada pelas instituições privadas.

Para Leite (2012), uma das razões para essa competição acirrada deriva do sucateamento do ensino fundamental e ensino médio no Brasil, que vem impedindo que a grande parcela de jovens possa concorrer a uma vaga em universidades públicas. Além disso, por não disporem de recursos financeiros, “os estudantes da educação básica não conseguem se preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, em iguais condições aos estudantes da rede privada e/ou daqueles que cursam nos colégios técnicos e militares”. (LEITE, 2012, p. 462).

Essa situação se agrava ainda mais em cursos cujas concorrências para o acesso são ainda maiores, como Medicina, Direito e Engenharia, que exigem dos estudantes um maior tempo dedicação aos estudos e uma maior preparação para o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, mesmo se optarem por concorrer pela reserva de vagas nas universidades públicas.

O ENSINO MÉDICO NO BRASIL E O CENÁRIO EM ALAGOAS

De acordo com os dados mais recentes do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira – INEP (2014), o panorama da educação superior brasileira é predominantemente ofertado pela rede privada de

ensino, concentrando 88,7% do total de instituições autorizadas a funcionar. Essa é uma realidade recorrente nos estados do Nordeste, e em particular em Alagoas, como já foi dito.

No caso da Medicina, a privatização tem sido legitimada amplamente, sendo um dos cursos¹⁰ que representa os maiores custos para os estudantes, com cobranças de mensalidades com preços impraticáveis para a maior parte da população. A seguir, são dispostas considerações específicas do cenário nacional das escolas médicas.

Por ser e estar entre os cursos “imperiais”, no Brasil, a oportunidade de ingressar nesse curso historicamente esteve reservada a um grupo minoritário, composto por filhos da aristocracia colonial e imigrantes portugueses, de acordo com as pesquisas dos autores Coelho (1999) e Fávero (2006). Em termos de evolução, a primeira faculdade criada no Brasil data de 1808, na Bahia. A expansão também predominou na década de 90, tendo os anos 2000 praticamente duplicado o número de vagas ofertado, sobretudo na rede particular de ensino. Portanto, acompanhando as tendências nacionais, a privatização prevalece nesta formação, com um total de 60,31 % das vagas, conforme tabela a seguir:

**Tabela 02: Oferta de Vagas de Medicina no Brasil.
por Região e por Categoria Administrativa (Agosto/2015)**

Região	Total	Rede Pública	Rede Privada
Centro-Oeste	1672	801	871
Nordeste	5553	2694	2859
Norte	1807	1108	699

¹⁰ Segundo um dos professores entrevistados na pesquisa do doutorado, o curso de Odontologia atualmente é considerado o mais elitizado e também o mais dispendioso, tanto para rede pública de ensino ofertar quanto para as instituições particulares. Na UFAL, os estudantes de Odontologia estão mobilizados frente as condições precárias e ausência de recursos e equipamentos nas clínicas do curso. Sobre a mobilização discente verificar em <http://7segundos.ne10.uol.com.br/index.php/noticia/2015/10/14/estudantes-de-odontologia-fazem-protesto-na-ufal>. Acesso em 15 set.2016.

Sudeste	10344	3104	7240
Sul	3034	1188	1846
Total	22410	8895	13515

Fonte: Adaptação do Portal Escolas Médicas do Brasil (2015)¹¹.

Sobre a expansão e formação ampliada de novos médicos, Scheffer argumenta:

O aumento expressivo do número de médicos no Brasil é resultado de uma conjugação de fatores relacionados à evolução da demanda. Entre eles, estão as necessidades em saúde crescentes, mudanças no perfil de morbidade e mortalidade, garantia de direitos sociais, incorporação de tecnologias médicas e envelhecimento da população. Considere-se ainda fatores ligados à oferta, como a abertura de cursos de medicina, expansão do sistema de saúde, surgimento de mais postos de trabalho médicos, entre outros. (SCHEFFER, 2013, p. 15).

Algumas análises merecem destaque sobre os números. Uma delas diz respeito à concentração de cursos ofertados no sudeste, nordeste e sul do país. Para Scheffer (2013), essa realidade traz algumas questões sérias sobre a formação em Medicina das escolas médicas autorizadas a funcionar.

Uma das conclusões do estudo divulgado, em 2013, sobre a Demografia Médica no Brasil, elaborado por pesquisadores da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo – FMUSP, coordenado por Scheffer, diz respeito ao fato de que, embora “o percentual de médicos ter crescido 557% nos últimos 40 anos, no País, chegando a dois profissionais para cada 1.000 habitantes, sua distribuição pelo território nacional é cada vez mais irregular, concentrando-se principalmente nas capitais das regiões sudeste e sul” (SCHEFFER, 2013, p. 14). Essa

¹¹ Há no portal a historiografia do Ensino Médico no Brasil. Disponível em <http://www.escolasmedicas.com.br/escolas>. Acesso em 3 set. 2015.

constatação revela três outras preocupações sobre essa evolução gigantesca nessa área de formação.

A primeira se relaciona à preferência para atuar nos grandes centros, conservando o atendimento à população nas diversas localidades do interior, sem assistência médica. Desse modo, quem vive em alguma capital conta com duas vezes mais médicos do que os que moram em outras regiões do mesmo estado (SCHEFFER, 2014). O autor salienta ainda que a diferença entre os extremos, morador do interior de um estado do norte, nordeste, e centro-oeste, e o residente de uma capital do sul ou sudeste, é de quatro vezes, no mínimo.

A segunda repercussão decorre da anterior, uma vez que a concentração de bons profissionais e especialistas não é identificada nos pequenos centros urbanos e muito menos na zona rural dos municípios brasileiros. Isso por sua vez implica na grande assimetria na classe médica no Brasil. É um indício de que eventuais flexibilidades de revalidação de diplomas poderão não surtir o efeito desejado de suprir definitivamente locais hoje desprovidos de médicos, razão pela qual o Governo Federal criou o Programa Mais Médicos¹².

A terceira consequência do fenômeno privatizante na formação e também na oferta de trabalho diz respeito às necessidades de maior investimento no Sistema Único de Saúde, por ter, na sua concepção, a garantia de prover a população com o serviço público gratuito no âmbito da saúde no país, mas, atualmente, para ter acesso à qualidade no atendimento, a população necessita planos privados de saúde.

O presente estudo demonstra que existem diferenças expressivas na disponibilidade e na oferta de médicos para a população coberta por planos e seguros de saúde e aquela que depende exclusivamente do Sistema Único de Saúde (SUS), muito embora boa parte dos profissionais atuam simultaneamente no setor público e na rede de assistência

12 Válido destacar que é imprescindível a realização de novos estudos e análises sobre os limites e os desafios existentes na implementação do Programa Mais Médicos, considerada como importante e necessária política implantada em 2013, pelo Governo Federal, justamente para suprir as carências do SUS nas regiões do Brasil, que não dispõem de profissionais. O Programa foi instituído pela Medida Provisória nº 621/2013, Disponível em: http://189.28.128.100/maismedicos/mp621_maismedicos_.pdf. Acesso em 12 out. 2015.

médica complementar. Ao mapear postos de trabalho ocupados por médicos nos estabelecimentos de saúde públicos e privados, estamos diante de uma demografia médica ainda mais excludente que a verificada nas desigualdades regionais. No conjunto do país, são 46.634.678 usuários de planos de saúde, segundo os dados de 2011 da ANS, Agência Nacional de Saúde Suplementar. A pesquisa AMS-IBGE, por sua vez, contou 354.536 postos de trabalhos médicos em estabelecimentos privados que, em tese, prestam todos eles serviços às operadoras de planos de saúde. (SCHEFFER, 2013, p. 52)

Portanto, a privatização no segmento acarreta problemas sérios. “Além da distribuição injusta de médicos, não são poucas as desigualdades geradas por uma estrutura de financiamento e de oferta de serviços que privilegia o privado no sistema de saúde brasileiro”, conforme destaca o autor (SCHEFFER, 2013, p. 52).

Em Alagoas o cenário é bem similar ao que acontece no restante do país. As primeiras escolas médicas do estado foram ofertadas em faculdades isoladas, aos moldes franceses. A primeira delas se chamava Faculdade de Medicina de Alagoas, fundada em 03 de maio de 1950, sendo que, um ano depois, em janeiro de 1951, teve autorizado seu funcionamento e primeiro vestibular. Após quase 10 anos funcionando isoladamente, foi reestruturada na criação da UFAL, em 1961, a partir do agrupamento das então Faculdades de Direito (1933), Filosofia (1952), Economia (1954), Engenharia (1955) e Odontologia (1957), passando a ser a Faculdade de Medicina, atual FAMED.

A segunda escola médica foi fundada em 1968, na UNCISAL, conforme já referenciada inicialmente. O ensino médico foi ampliado, a partir dos anos 2000, com a expansão da rede privada e processos de interiorização do Governo Federal. A seguir, a tabela 03 aborda as faculdades de Medicina no estado alagoano, considerando também a oferta na rede privada.

Tabela 03: Escolas Médicas em Alagoas (2015)

Data de Criação	Instituição Mantenedora	Nº de Vagas	Organização Administrativa
15/01/1951	UFAL/ Maceió	80	Federal
16/03/1968	UNCISAL	50	Estadual
01/11/2009	Universidade Tiradentes ¹³	100	Privada
13/03/2014	Centro Universitário CESMAC ¹⁴	100	Privada
18/05/2015	UFAL/Arapiraca ¹⁵	80	Federal

Fonte: Adaptação dos dados do INEP/2014.

Pelos dados de número de vagas, a oferta na iniciativa privada está consolidada, representando 68,3% do total de vagas. O custo é alto, com mensalidades variando entre 5 mil e 15 mil reais, acima da capacidade dos orçamentos familiares da maior parte da população de Alagoas. Além disso, a concorrência é bastante acirrada, sendo as vagas para o PROUNI e FIES, nesses cursos, mais restritas, pois não ficam ociosas como em outros cursos, características que, somadas, apontam para a permanência do caráter elitista da profissão médica, com a manutenção do perfil discente com maior poder aquisitivo e, ainda, com a geração de futuros médicos de outras regiões, que não atuarão necessariamente no local de origem da formação inicial. Salienta Frigotto:

Para o mercado não há sociedade, há indivíduos em competição. E para o mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados mais competentes,

13 Portaria de autorização Nº 399/2014. O curso já é ofertado na UNIT, Campus Sergipe. A primeira turma iniciou em 2015.2. Acesso no site institucional em <http://www.unit.br>. Acesso em 14 ago. 2015.

14 O Curso está autorizado pelo MEC pela Portaria Nº 170, de 13/03/2014, publicada no DOU Nº 50, em 14 de março de 2014, com total de 100 vagas anuais. <http://www.csmac.edu.br/como-ingressar/vestibular/medicina>. Acesso em 14 ago. 2015.

15 A primeira turma foi iniciada em 2015.2.

os que passam pelo metro que mede o tempo fugaz da mercadoria e de sua realização. As consequências disso são mais que visíveis em vários aspectos. Nossos cursos tornam-se cada vez mais elitistas. (FRIGOTTO, 2011, p. 251).

Sobre isso, há que se analisar ainda sobre certa tendência, pautada justamente nos ditames neoliberais, conforme sinalizou a coordenação do curso, em entrevista, de os estudantes não atuarem no estado de Alagoas, sobretudo após finalizarem os 6 anos obrigatórios. A UFAL não dispõe de muitas opções e vagas de residência médica, e desse modo, os estudantes tendem a migrar para o sul e sudeste do país, espaços com mais opções de cursos de especialização e/ou residência médica, referenciados ou indicados pelos próprios professores.

Outra questão apontada na pesquisa sobre a demografia médica no Brasil da FMUSP se relaciona ao fenômeno da feminização na Medicina, culminando com um maior quantitativo de mulheres, desde os anos 2000. De acordo com o levantamento dos pesquisadores:

O aumento tanto de homens como de mulheres se destaca a partir dos anos 1970, por conta do grande número de escolas abertas na década anterior. A partir do ano 2000, nota-se um aumento na velocidade de crescimento das mulheres que em 2009 passam os homens. A tendência é que a diferença se amplie em favor das mulheres. De um lado, porque o resultado reflete o crescimento histórico da predominância feminina na população brasileira. Segundo o IBGE, em 2000 eram 96,9 homens para cada 100 mulheres. No censo de 2010, a relação caiu para 96 homens para cada 100 mulheres. De outro, porque a feminização da medicina segue uma tendência mundial. (SCHEFFER, 2013, p. 20).

Embora a profissão esteja mais equalizada comparando-se mulheres e homens que escolhem a carreira médica, o estudo não contabilizou um aumento significativo de mulheres negras formadas em Medicina.

Por outro lado, quando as relações entre formação superior e trabalho são cruzadas, os autores dessa pesquisa na FMUSP confirmam essa tendência, enfatizando o aumento de mulheres médicas em detrimento dos homens, mas mantendo as diferenças salariais. Sobre o ingresso de mulheres, Pretos, Pardos e Indígenas – PPIs, com o advento das ações afirmativas, de uma maneira geral, segundo Ribeiro e Schlegel (2015, p. 134), os estudos apontam para uma “hierarquização horizontal – hierarquização existente dentro de um mesmo nível educacional”, considerando diferenças no ingresso de brancos e não brancos, como concluíram os pesquisadores vinculados à Arretche (2015), conforme representado abaixo:

Tabela 04: As 25 carreiras com maior representação de profissionais brancos no Brasil (ARRETCHE, 2015)

	Carreiras com profissionais mais brancos
1	Medicina
2	Arquitetura
3	Odontologia
4	Direito
5	Engenharias
6	Economia
7	Militar Superior
8	Farmácia ou Bioquímica
9	Veterinária
10	Agronomia

11	Geografia ou História
12	Matemática, Física, Química ou Estatística
13	Religião e Eclesiástico
14	Belas Artes
15	Letras
16	Biologia ou História Natural
17	Educação Física
18	Enfermagem
19	Administração
20	Pedagogia
21	Psicologia
22	Filosofia
23	Ciências Sociais
24	Contabilidade ou Atuárias
25	Serviço Social

Fonte: Adaptação do IBGE. Censos Demográficos 1960-2010

Na análise da relação da Tabela 4, Ribeiro e Schlegel (2015) analisaram que, considerando todas as edições censitárias do IBGE (1960-2010), dentre as carreiras, Medicina continua detendo mais profissionais brancos.

Quanto à questão de gênero, os censos confirmam um aumento significativo da presença feminina nos cursos de educação, humanidades, e no caso da saúde, em Medicina, confirmando que de fato vem sendo

verificado um maior acesso de mulheres ao ensino superior, porém, isso não se dá de maneira uniforme em todas as carreiras.

Desse modo, em termos de carreiras universitárias, através da estratificação horizontal apoiada nas análises das pesquisas do IBGE, é possível “entender como sexo e cor/raça estão associados a diferentes carreiras e remunerações” (RIBEIRO, SCHLEGEL, 2015, p. 135). Considerando 25 carreiras analisadas na pesquisa, nos últimos cinquenta anos, Medicina é a carreira que mais tem brancos representados:

O padrão predominante é de aumento de diversificação, com os brancos cedendo espaço a outras cores/raças entre 1980 e 2010. Medicina é a única área que destoa das demais carreiras, por ter mantido a proporção de brancos entre 2000 e o último censo. (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015, p. 145).

Dessa análise sobre cor/raça e carreira, no caso da Medicina, uma explicação possível é que talvez as políticas afirmativas adotadas, nos últimos anos, ainda não foram suficientes para garantir uma maior inclusão de mais mulheres negras na formação médica, e, por conseguinte, manter as assimetrias salariais no mercado de trabalho, tanto entre mulheres brancas e homens brancos, e mulheres negras e homens negros.

Chamam a atenção para o indicador da qualidade do ensino ofertado, para ingresso em postos mais elevados no mundo laboral, tendo em vista que a proliferação de IES privadas concentra cursos de menor prestígio e de baixo custo. Cursar medicina em faculdade particular somente será possível para famílias que apresentam vantagens econômicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA UM NOVO DEBATE

Compreendo que as ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras podem ser consideradas como *condições necessárias e requeridas para deslanchar e alavancar o processo de desenvolvimento* (FURTADO, 2014). Penso ainda que avaliar uma política pública, no campo científico, exige

de todo(a) e qualquer pesquisador(a) estar muito atento(a) às condições estabelecidas, que podem estar distanciadas das necessárias e requeridas.

Nesse contexto, destacam-se questões como o trabalho colaborativo, o planejamento, o acompanhamento das atividades, a atenção aos estudantes que necessitam não apenas da bolsa para o transporte até a universidade, mas para prover outros gastos no ambiente acadêmico, como aquisição de livros e materiais para estudos, alimentação, cursos gratuitos de uma língua estrangeira, de produção textual, de metodologia, além de editais específicos para aprimorar os saberes técnicos e os saberes experimentais, em laboratórios e hospitais.

Como salienta Arretche (2001), a despeito dos esforços de regulamentação da atividade desenvolvida pelos que implementam as ações, todos detêm uma margem de autonomia para determinar a natureza, a quantidade e a qualidade dos bens e serviços a serem produzidos e socializados. No limite, as questões orçamentárias impõem uma drástica heteronomia na condução dos processos.

No entanto, aquelas universidades com maiores equipes e que dispõem de mais recursos e estruturas poderão ter experiências mais exitosas na implementação de políticas afirmativas que as menores, como é o caso da UFAL, que ainda necessita ampliar os investimentos, sobretudo no que tange às políticas institucionais de assistência estudantil.

Ou seja, no que diz respeito à capacidade fiscal das universidades, considerando ainda a realidade da educação básica de cada estado, o processo de implementação de cada contexto provoca repercussões distintas nas universidades públicas brasileiras, especialmente considerando que cada Programa possui características peculiares e estratégias locais, mediante a capacidade técnico-administrativa da equipe.

Ou seja, as necessárias e requeridas redes de articulações com as unidades de ensino, com os cursos, com os professores e, especialmente, considerando como a gestão institucional de cada universidade concebe o projeto educativo – se é apenas de instrução ou voltado para emancipação dos sujeitos, segundo a concepção gramsciana.

Desse modo, nos cabe questionar: Por que ainda não temos pretos de jalecos brancos? O que há por trás dessa realidade, se as ações afirmativas

estão destinadas para garantir uma maior inclusão da população negra nas universidades? É preciso retomar esse debate e ampliar a compreensão sobre quais são os atuais aspectos limitantes para efetividade das políticas em implementação.

A partir das falas dos gestores, professores e alunos, e da valiosa contribuição da literatura sobre os campos da educação superior e das políticas públicas, considerando também a análise das experiências das ações afirmativas nas universidades públicas do Brasil, pondero acerca de alguns desses limites, aos moldes da implementação em curso, nas universidades públicas.

A ausência de orçamento específico para as políticas afirmativas inviabiliza a permanência dos estudantes com maior grau de vulnerabilidade. As bolsas concedidas são advindas de projetos diversos, que muitas vezes são temporárias, com prazos determinados de aportes para a Universidade, o que, por sua vez, implica na não continuidade da assistência aos mais necessitados. Os cortes de verba já sinalizados pelo Governo Federal, para os próximos anos, impedirão o incremento de novos investimentos no Plano Nacional de Assistência Estudantil, e, portanto, haverá um prejuízo profundo nas ações sociais na UFAL e nas demais instituições federais do Brasil.

A consequência da concepção de sociedade que o Estado Brasileiro reforça com a subjugação aos ditames neoliberais resulta nessa grande limitação das políticas afirmativas. É realmente a questão econômica a mais impactante, tendo em vista que a limitação orçamentária vem impedindo o atendimento adequado para funcionar e articular as ações junto às demais instâncias da sociedade civil, com vistas a garantir ampliação do diálogo com a rede estadual de ensino, com o Movimento Negro e dentro da própria universidade, para consecução de atividades de formação e produção de científica junto aos cursos.

Considera-se que a realidade aponta para uma disputa por recursos públicos, entre as instituições públicas e as particulares. O fomento às políticas afirmativas na rede privada (PROUNI e FIES) em detrimento das ações afirmativas na rede pública é contraditoriamente outro grande entrave. De fato, as universidades públicas competem por recursos públicos, e isso vem sendo feito de forma legitimada pelo Estado Brasileiro.

Outra limitação diz respeito à **forma de apresentação da política** para a sociedade, sobretudo junto aos estudantes de ensino médio da rede pública de ensino. Os que ingressam através das cotas sociais, em Medicina, são oriundos da rede de escolas militares e técnicas (institutos federais), e o diálogo com as demais escolas da rede pública precisa ser priorizado, mas não há capacidade financeira que possa viabilizar campanhas e momentos de formação junto às comunidades escolares.

Por fim, a **incapacidade de o Estado investir na qualidade da educação básica**, que deveria estar sendo priorizada em paralelo à expansão do ensino superior, também compromete a ausência de mais estudantes negros na Medicina, e nos cursos de maior concorrência, em virtude dos seus baixos processos de escolarização.

As questões pontuadas estão postas para permitir novas reflexões. Se universalistas ou focais, como criticam Leite (2011) e Frigotto (2011), coadunam com a perspectiva de que as políticas afirmativas, no âmbito educacional, são imprescindíveis para alavancar o processo de ascensão social de mais negros (as), e, por isso, devem ser mantidas e ampliadas, ainda que não consigam resolver problemas estruturais que colaboram para manter as desigualdades sociais e etnicorraciais na sociedade brasileira.

Nesse sentido, novos enfrentamentos dos militantes precisam acontecer, especialmente para garantir melhorias na assistência estudantil e nas condições de trabalho de gestores dos programas, docentes e técnicos das universidades públicas no Brasil.

Dentre as novas inquietações, suscitadas pela ausência de contato junto aos egressos cotistas formados em Medicina, penso que será imprescindível a busca por novas aproximações, em novas investigações, desta vez, relacionando o campo da educação superior com o campo de pesquisa, associando educação e trabalho.

REFERÊNCIAS

BARROS, Arísia. **A pequena África chamada Alagoas**. Recife: Bagaço, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2012. Brasília: MEC, 2014. Disponível em <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em 22 mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, nº 248, dez. 1996. p. 27.833-27.841.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 23 abr. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.645/2008 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 26 abr. 2015.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Síntese de Indicadores 2012. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível a partir de <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2012/Volume_Brasil/pnad_brasil_2012.pdf>. Acesso em 26 abr.2014.

CRUZ NETO, Tiago Leandro da. **As representações sociais sobre a participação democrática de gestores de escolas públicas em Alagoas**. – Recife, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. 0. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, n. 88, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>

[arttext&pid=S0101-73302004000300008&lng=en&nrm=iso](#)>. Acesso em 17 mar. 2015.

COELHO, Edmundo Campos (1999). **As Profissões Imperiais – Medicina**, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930. Rio de Janeiro: Record.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In: DOURADO, Luiz F. et al. **Políticas de gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: 2003. p. 97-116.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **A universidade no Brasil de 1930 a 1937. In: Universidade e poder: análise crítica/fundamentos históricos**: 1930-45. 2ª ed. Brasília: Plano, 2000. p. 29-77.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, Apr. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000100013&lng=en&nrm=iso>. access on 11 Aug. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>.

LEHER, Roberto. Expansão privada do ensino superior e heteronomia cultural: um difícil início de século. In: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. de. **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã, 2003.

LEITE, Janete Luzia. Política de Assistência Estudantil: direito da carência ou carência de direitos?. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 453-472, jul./dez. 2012. Disponível em http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/viewFile/4052/6485. Acesso em 8 set. 2015.

LEITE, Janete Luzia. Política de cotas no Brasil: política social?. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 23-31, June 2011 - Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802011000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Sept. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802011000100003>.

LIRA, Sandra. (Org.). **Alagoas 2000 – 2013**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

MARTINS, Carlos H. de J.; SANTOS, Laurita. **Movimento negro e Estado: as correlações de forças e a implementação de políticas públicas**. Maceió/AL: Edufal, 2013.

RIBEIRO, Carlos A. C.; SCHLEGEL, Rogério. Estratificação horizontal da educação superior (1960 a 2010). In: ARRETCHE, Marta T. S. **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.

SANSONE, Lívio; FURTADO, C. A. (Orgs.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2014.

SANTANA, Jusciney Carvalho. **Tem preto de jaleco branco? Ações afirmativas na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, UFAL, Maceió, 2015, 237 p.

SANTOS. Jocélio Teles dos (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004–2012)**. Salvador: CEAO, 2013. 280 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008. 260 p.

SCHEFFER, M. ; CASSENOTE, A. ; BIANCARELLI, A. **Demografia Médica no Brasil: dados gerais e descrições de desigualdades**. São Paulo: CFM/CREMESP, 2011. V.1. Disponível em http://www.cremesp.org.br/pdfs/demografia_2_dezembro.pdf. Acesso em 3 set. 2015.

SCHEFFER, M. ; CASSENOTE, A. ; BIANCARELLI, A. **Demografia médica no Brasil: cenários e indicadores de distribuição**. 1. ed. São Paulo: CFM/CREMESP, 2013. v. 2. Disponível em <http://www.cremesp.org.br/pdfs/DemografiaMedicaBrasilVol2.pdf>. Acesso em 3 set. 2015.

SCHEFFER, Mário César; CASSENOTE, Alex Jones Flores. **A feminização da medicina no Brasil**. Rev. Bioét., Brasília, v. 21, n. 2, p. 268-277, Aug. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-80422013000200010&lng=en&nr_m=iso>. access on 05 Sept. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1983-80422013000200010>.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro hoje**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TAVARES, M.G.M. e VERÇOSA, E. G. UFAL: de um fenômeno tardio a uma maturidade singular. In_ MOROSINI, M. (Org.) **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. VERÇOSA, Élcio de Gusmão, TAVARES, Maria das Graças M. Educação Superior Brasileira em Alagoas 1991-2004. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

E Editora
UFPB

