



CONINTER 4

Congresso Internacional
Interdisciplinar em Sociais
e Humanidades

Foz do Iguaçu PR: UNIOESTE, 8 a 11 de
dezembro de 2015, ISSN 2316-266X, n.4,
Volume 11

RELAÇÕES ETNICORRACIAIS

Coordenadores:

Tânia Mara Pedroso Müller

(Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca)

Luiz Fernandes de Oliveira

(Programa de Pós-Graduação em Educação, "Contextos Contemporâneos e Demandas Populares" da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

O 4º Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades (CONINTER), evento da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociais e Humanidades (ANINTER-SH), teve como tema

“FRONTEIRAS E INTEGRAÇÃO – ESTUDOS INTERDISCIPLINARES NA AMÉRICA LATINA”

Local: Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), **Município de Foz do Iguaçu (PR)**, entre os dias 08 e 11 de dezembro de 2015.

Comissão Executiva

Alba Simon (UFF)
Fernando José Martins (UNIOESTE)
Fabio André Hahn (UNESPAR)
Renan Araújo (UNESPAR)
Samuel Klauck (UNIOESTE)
Wilson Madeira Filho (ANINTER)

Comissão Científica

Dione da Rocha Bandeira (Programa de Pós-graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade da Universidade da Região de Joinville); Simonne Teixeira (Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense); Sandra Paschoal Leite de Camargo Guedes (Programa de Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade da Universidade da Região de Joinville); Maria Leticia Mazzucchi Ferreira (Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas); Maria de Fátima Rodrigues Makiuchi (Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional da Universidade de Brasília); Leonardo Barci Castriota (Programa de Pós-graduação em Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável da Universidade Federal de Minas Gerais); Fernando José Martins (Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná); Gaudêncio Frigotto (Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade Estadual do Rio de Janeiro); Eduardo Manuel Val (Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Estácio de Sá); Enzo Bello (Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional da Universidade Federal Fluminense); Elisa Maria Andrade Brisola (Pós-graduação em Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação da Universidade de Taubaté); Gilvan Luiz Hansen (Pós-graduação em Justiça Administrativa da Universidade Federal Fluminense); Napoleão Miranda (Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense); Vera Teixeira Kauss (Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio); Ana Maria Motta Ribeiro (Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito - UFF); Márcia Barros Ferreira Rodrigues (Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas da Universidade Federal do Espírito Santo); Alba Simon (Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense); Annelise Fernandez (Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro); Luzinete Simões Minella (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina); Felipe Bruno Martins Fernandes (Programa de pós-graduação de Estudos Interdisciplinares em mulheres gênero e feminismo); Tânia Mara Pedroso Müller (Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca); Luiz Fernandes de Oliveira (Programa de Pós-Graduação em Educação, "Contextos Contemporâneos e Demandas Populares" da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro); Adriana Ribeiro Rice Geisler (Programa de Pós-graduação em Pesquisa Clínica em Doenças Infecciosas do Instituto Nacional de Infectologia Evandro Chagas da Fundação Oswaldo Cruz); Eder Fernandes (Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense); Carlos

Henrique Medeiros de Souza (Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense); Cleonice Puggian (Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio); Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis (Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da universidade do Grande Rio); Edicléa Mascarenhas Fernandes (Programa de Pós-Graduação em Diversidade e da Universidade Federal Fluminense); Francisco Ramos de Farias (Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro); Leandro Garcia Pinho (Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense); Maria Thereza Azevedo (Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade Federal do Mato Grosso); Gláucia Maria Costa Trinchão (Programa de Pós-graduação em Desenho, Cultura e Interatividade da Universidade Estadual de Feira de Santana); Marcus Fabiano Gonçalves (Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense); Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio); José Carlos de Oliveira (Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro); Wilson Madeira Filho (Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense); Ana Keila Mosca Pinezi (Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do ABC); Dario Paulo Barrera Rivera (Universidade Metodista de São Paulo); Diana de Souza Pinto (Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro); Jacqueline Pinheiro (Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio); Lívia Alessandra Fialho da Costa (Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador); Fernando Gama de Miranda Netto (Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense); Geraldo M. Timóteo (Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense); Luciene Rodrigues (Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Social da Universidade de Montes Claros); Pedro Heitor Barros Geraldo (Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito - UFF); Lenin Pires (Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional da Universidade Federal Fluminense); Delton Meirelles (Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense); Fernanda Duarte (Pós-Graduação em Direito da Universidade Estácio de Sá); Paulo Renato Silva (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA); Gerson Ledezma Meneses (Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea na América Latina da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA); Giane Lessa (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA); Johnny Octavio Obando Morán (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA); Senilde Alcantara Guanaes (Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea na América Latina da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA).

Comissão de Apoio

Marcelino Conti da Silva (UFF)
Sherazade Tammela Madeira (UFF)
Simone Brilhante de Mattos (UFF)
Patrícia Valente Canela (UFF)

Diagramação

Erick Brum (UNESA) e Marcelo Tammela Madeira (Anhanguera)

Revisão e Sistematização

Tauã Lima Verdan Rangel (UFF) e Wagner de Oliveira Rodrigues (UESC)

Apresentação e Sumário

Wilson Madeira Filho (ANINTER)

APRESENTAÇÃO

O Grupo de Trabalho “Relações étnico-raciais e formação docente” busca reunir reflexões, resultados de pesquisas e experiências demandadas pelo conjunto de dispositivos legais, que servem de referência, hoje, para a educação das relações étnico-raciais, entendida como política de ações afirmativas. Discussão necessária para revelar os dilemas postos, ao se evidenciar o currículo escolar como lugar de poder e os questionamentos emergidos pela introdução do ensino para as relações étnico-raciais na escola e para a formação docente. E, ainda revelar contribuições que problematizam o lugar que a questão étnico-racial ocupa nas políticas públicas educacionais no Brasil e na contemporaneidade. O GT prevê contemplar trabalhos que resgatem a historicidade da questão étnico-racial escolar; reflexões sobre fundamentações teóricas que permitam abarcar uma análise sobre um ensino colonizado e eurocêntrico; discussões dos desafios atuais postos aos professores para o cumprimento da Lei e relato de experiências docentes ou de formação de professores com vistas a uma educação para a educação étnico-racial.

Dentre as questões tratadas, as ações afirmativas têm sido instrumentos cujo objetivo de promover a igualdade, minorando as diferenças sociais estabelecidas entre grupos que no decorrer do tempo foram marginalizados na sociedade em virtude dos preconceitos sedimentados por um longo tempo vem se sofisticando em território brasileiro. Podendo ser implementadas tanto no âmbito público como no privado, compõem-se de diversas medidas que buscam o alcance da equidade em variadas áreas de atuação. Também chamadas de discriminação positiva, essas ações fazem despertar no Estado e também nas instituições civis da sociedade, o dever de sair da inércia e atuar veementemente na busca pela igualdade material - que em sua essência significa o tratamento desigual aos grupos menos favorecidos, para que alcancem a equidade junto aos demais membros da sociedade - , e assim, passam de meros espectadores, a agentes atuantes no campo da segregação, seja ela de qual ordem for.

Wilson Madeira Filho
Presidente da ANINTER

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| O DEBATE PARLAMENTAR NA ALERJ E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO RIO DE JANEIRO - SANTOS, BARROS Fernanda | p. 01-18 |
| COTAS PARA NEGROS E ORIUNDOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NA UENF: ANÁLISE SOBRE ACESSO, ORIGEM GEOGRÁFICA E PERMANÊNCIA PROLONGADA DE ESTUDANTES APÓS O ENEM/SISU - SILVA, Gabriela do Rosario, AMARAL, Shirlena Campos de Souza, BARRETO, Leticia Sanz | p. 19-36 |
| AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS COTAS RACIAIS EM CONCURSOS PÚBLICOS À LUZ DA LEI 12.990/14 - LIMA, Náthani Siqueira, AMARAL, Shirlena Campos de Souza | p. 37-53 |
| PESQUISAS E PERCEPÇÕES SOBRE O RACISMO NO CAMPO JURÍDICO BRASILEIRO - ALMEIDA, Carlos Alberto Lima de, ALMEIDA, Matheus Guarino Sant'Anna Lima de | p. 54-71 |
| QUE NEGRO É ESSE NO CURSO DE PEDAGOGIA? - COELHO, Simony Ricci, VIANA, Rita de Cássia Gonçalves, MAGALHÃES, Edith Maria Marques ... | p. 72-89 |
| HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA ATRAVÉS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: A LEI 11.645/08 - RODRIGUES, Sioneia | p. 90-103 |
| RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DIALOGANDO COM A LEITURA - DOS SANTOS PEREIRA, Daise, DOS S. DOMINICK, Rejany, NOGUEIRA, Pâmela | p. 104-117 |
| FRONTEIRA E INTERDISCIPLINARIDADE: REFERÊNCIAS PARA A CONSTRUÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO DO MUNICÍPIO DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON-PR - SILVA, José Ediane Pereira da, VANDERLINDE, Tarcísio | p. 118-131 |
| EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS - MÜLLER, Tânia Mara Pedroso | p. 132-148 |
| A EXCLUSÃO ÉTNICA, SOCIAL E A CRISE DAS CIÊNCIAS NO FILME O CONTADOR DE HISTÓRIAS - PINA, Carolina Biasi, PAULA, Larissa Klosowski de | p. 149-166 |



O DEBATE PARLAMENTAR NA ALERJ E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO RIO DE JANEIRO

SANTOS, BARROS Fernanda

Professora Substituta do Núcleo em Direitos Humanos e Políticas Públicas (NEPP-DH/UFRJ)

E-mail fernandabs21@yahoo.com.br

1

RESUMO

Este trabalho visa apresentar e discutir o discurso parlamentar fomentado pela Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ), em 2001, concernente às ações afirmativas. Neste aspecto, o objeto de pesquisa corrobora ao entendimento da ambiguidade contida na argumentação política, quanto à implementação das ações afirmativas nas Universidades fluminenses do Rio de Janeiro. Sendo estas: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade do Norte Fluminense do Rio de Janeiro (UENF).

Palavras-chave: cotas, Uerj, Alerj, debate.

ABSTRACT

This paper aims to present and discuss the parliamentary discourse fostered by the Legislative Assembly of Rio de Janeiro (ALERJ) in 2001 , concerning affirmative action . In this respect, the object of research supports the understanding of the ambiguity contained in the policy argument, regarding the implementation of affirmative action in Fluminense University of Rio de Janeiro . These being : State University of Rio de Janeiro (UERJ) and University of North Fluminense of Rio de Janeiro (UENF) .

Key-words: Quotas, Uerj, debate.

INTRODUÇÃO

Este trabalho almeja apresentar e discutir o discurso parlamentar suscitado pela Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ), concernente às ações afirmativas. Neste aspecto, o objeto de pesquisa corrobora ao entendimento da ambiguidade contida na argumentação política, quanto à implementação das ações afirmativas nas Universidades fluminenses do Rio de Janeiro. Sendo estas: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade do Norte Fluminense do Rio de Janeiro (UENF).

No que tange a pertinência, a temática acomoda as distintas posições políticas referentes à constitucionalidade da Lei nº3524, de 28 de dezembro de 2000. Haja vista a



garantia da efetividade dos direitos agasalhados pela Constituição Federal. Paralelamente, o debate recaiu sobre a função do Poder Legislativo e Executivo da Casa Parlamentar para as petições populares. Para os quais as vozes dos Movimentos Sociais (Negro e Estudantis), os Reitores das universidades preditas e a sociedade representam forças centrífugas à gênese das políticas públicas focais. A Lei predita previa os critérios de seleção as universidade estaduais pelo sistema de quotas, em 50% para os estudantes de escola pública. Já a Lei nº 3708 de 09 de novembro de 2001, institui cota de até 40% para as populações negra e parda nas universidades estaduais do Rio de Janeiro. Por força do Decreto nº30.766 de 04 de março de 2002, o Decreto disciplina o sistema de cotas à negros e pardos no Estado do Rio de Janeiro. Em última análise, a Lei nº4151 de 4 de setembro de 2003, postula a reserva de vagas aos alunos de baixa renda, negros, pardos e índios, portadores de deficiência física, estudantes de escola pública e inspetores de segurança e administração de penitenciária, prevendo a autonomia universitária e a criação do programa de assistência estudantil.

1. METODOLOGIA

Para metodologia, inicialmente, a pesquisa procurou perscrutar os documentos oficiais do portal do legislativo, banco de dados e notícias da Alerj. Assim como, primou pela revisão de literatura quanto ao assunto abordado. Simultaneamente, almeja examinar os peças jurídicas concernentes à inconstitucionalidade das ações afirmativas no panorama nacional. A exemplo da Ação Direita de Inconstitucionalidade (ADI3197) e o Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF186).

Em segundo, para apreciação do discurso político far-se-á análise das decretos, portarias e “falas” das lideranças partidárias a partir da tentativa de dar sentido ao real, fixar sentidos e a ideia de continuidade histórica. Em outros termos, o corpo discursivo repercute em toda análise de discurso. Pêcheux (1990) assinala que o corpo discursivo: “é um conjunto de seqüências discursivas estruturadas segundo um plano definido em referência a um certo estado de condições de produção do discurso. A constituição de um corpo discursivo é um efeito, uma operação que consiste em realizar por um dispositivo as hipóteses dentro da definição dos objetivos de uma pesquisa” (PÊCHEUX, 1990, p. 163).

Neste âmbito, a pesquisa pauta sua análise também na participação dos movimentos sociais negro. Sendo estes atores imprescindíveis para o fomento da agenda e, enquanto grupo



de pressão, mobilizadores do debate dentro e fora da Alerj. A exemplo das Ongs e movimentos ligados a pastoral da Igreja Católica (EDUCAFRO, IARA, GÉLEDES, Pré-vestibular para negros e carentes –PVNC), dentre outros. Em consonância, a leitura da grande imprensa a respeito da temática e, por último, a apreciação da discussão dada no seio dos Conselhos Universitários.

1.1. Os Movimentos Sociais Negro e a Alerj

Nesta seção discorreremos, de modo sucinto, sobre a atuação do movimento social negro (1970-1995). De acordo com o historiador Amilcar Araujo Pereira (2010), a trajetória do movimento social negro é marcado pela conscientização de seus líderes quanto à negritude. Líderes de diferentes vertentes: sindicais, pastorais, universidades e outros, teriam identificado as chagas do racismo que imperava sobre a população negra. E a partir da afirmação e da união intergrupual conformaram grupos de resistência a ordem racial vigente. Nesse sentido, a Frente Negra Brasileira (1930) e o Movimento Negro Unificado (MNU) (1978-2008) representam, para além dos movimentos abolicionistas, a lideranças de São Paulo e o Teatro Experimental do Negro (1941) de Abdias Nascimento (1914-2011), as principais vias de emancipação do negro. Subjacente a corrente histórica, estes movimentos vislumbravam mudanças estruturais no âmago da sociedade brasileira. Desde a valorização dos não-brancos até o fomento as políticas afirmativas. Cabe salientar que as leituras feitas pelos intelectuais a respeito da *apartheid* racial norte-americano, sul-africano, ou mesmo, a descolonização dos povos africanos, acomodaram diferentes leituras destes mesmos intelectuais. Em outros termos, embora os fatos e as ideias chegassem em território brasileiro, as expressões e lutas da negritude eram acomodadas de acordo a peculiaridade das relações raciais aqui estabelecidas. O despertar, segundo Amilcar, aconteceu com as leituras de Franz Fanon (1921-1965) e outros teóricos da descolonização. Em correspondência, os líderes que conformariam o movimento social negro tecerem novas redes de conhecimento e reprodução da história africana.

Desta forma, ações pontuais foram iniciaram um processo de pressão partidária e focal (passeatas, documentos formais ao Governo, a filiação aos partidos políticos, seminários e simpósios concernentes ao *status quo* da população negra, a formação de pré-vestibulares dentro das universidades públicas sob apêndice dos sindicatos (Pré-vestibulares sociais Sinturfrj e o Pré-vestibular para Negros e Carentes –PVNC) corroboraram à proposição não só



das ações afirmativas à educação superior, mas também medidas que almejassem a inclusão da população negra no mercado de trabalho, sobretudo setores públicos e privado de prestígio. Por fim, a destinação de terras aos quilombolas e seus descendentes (AMILCAR, 2010).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na definição de Charles Taylor (2000) a teoria social da política de reconhecimento perpassa o plano mais amplo das sociedades democráticas liberais, ou seja, as sociedades atuais vivenciam a questão do reconhecimento das diferenças formadoras de identidades particulares em seu interior.

Nesse sentido, na concepção de Charles Taylor, nas sociedades democráticas de direito e de pauta liberal, a construção da identidade estaria correlacionada à individualidade do sujeito, sua afirmação perante a coletividade. Essa identidade se revelaria na autenticidade e no reconhecimento dado pela sociedade a este indivíduo. Além disso, o ideal de autenticidade se configuraria na fidelidade a si mesmo, para isso estes indivíduos autênticos seguem o perfil de fidelidade a sua própria cultura, bem como evocam o remodelar de sentidos, objetivos e ações. Em outros termos, sob seu exame haveria uma relação recíproca de reconhecimento por parte dos outros deste indivíduo e simultaneamente, à consolidação desta identidade individual ou coletiva.

A partir desta conceituação, Charles Taylor tangencia o dilema do reconhecimento na esfera pública da igualdade e da diferença. A primeira, para o autor, porque abarcaria critérios de equidade de direitos e cidadania a todos, cujos mesmos remetem à homogeneização e negação da identidade. Em perspectiva comparada, sob olhar atento do autor, a diferença reconheceria os contrastes e neste aspecto, promoveria a peculiaridade do indivíduo, o que causa a privação de liberdades individuais e certa discriminação (TAYLOR, 2000, p.254).

Nos fins pragmáticos desta pesquisa, a política de reconhecimento discorrida pelo autor expõe o dilema vivenciado pela sociedade brasileira quanto à universalização dos direitos circunscritos na Constituição brasileira de 1988, referente à isonomia de tratamento ou acesso as mais distintas esferas da vida pública, sem acepção de cor, sexo, raça, credo e/ou religião, no sentido de homogeneizar, consolidar uma única identidade, a identidade nacional. No entanto, o reconhecimento de identidades coletivas, por meio das ações afirmativas, refuta o ideal da igualdade e concomitantemente, afirma à existência de desigualdades entre os grupos, cujo fim



último é a sua homogeneização. Ao final e ao cabo, a política do reconhecimento levanta uma complexa e importante discussão no campo das ações afirmativas.

3. RESULTADOS ALCANÇADOS

Nesta primeira etapa da pesquisa, os resultados alcançados recaem sobre a revisão bibliográfica sobre o tema. No aproveitamento do aporte teórico sobre o assunto e, posteriormente, no estudo dos documentos oficiais obtidos. Neste âmbito, a confecção do banco de dados com os principais acontecimentos e a periodização destes. Assim como, o sequenciamento das arguições e contra-arguições a partir de seus autores e orientações partidárias.

A segunda etapa consiste na tabulamento de dados e redação cronológica dos debates políticos ocorridos dentro da Alerj. Noutras palavras, a gênese das iniciativas partidárias no estabelecimento das quotas e o acolhimento destas propostas pela casa parlamentar, cujo principal idealizador foi o ex-Deputado José Amorim.

No que tange ao mapeamento das ações afirmativas, o ponto de partida para concentração da atenção do debate político residiu na implementação da Lei nº 3524/2000, de 09 de novembro de 2001. De acordo com esta e sobre influência do Governador do Estado do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho, houve a adoção das cotas raciais no quantitativo de 40% as populações negras e pardas nas seguintes universidades estaduais (UENF- Universidade Estadual do Norte Fluminense e UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro) na Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro. Em seguida, o aprofundamento sobre os processos históricos, político e sociais que fomentaram a proposição das ações afirmativas a partir de 2000. Neste meandros, o humor nacional pareceu favorável à implementação das cotas racial devido a participação brasileira na III Conferência Mundial da ONU contra o Racismo, ocorrida em Durban, África do Sul, no mês de setembro de 2001. A partir deste evento o país externou o interesse em promover políticas empíricas voltadas às minorias étnico-raciais, religiosas e de gênero vítimas do racismo.

A terceira etapa reside na redação e esmiuçamento do discurso das vozes dissonantes que balizaram a questão das políticas de discriminação positiva à educação superior no Rio de Janeiro, neste caso, anterior aos anos de 2000.



Em setembro de 1993, Carlos Minc gestou dois projetos de lei em tramitação na (Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro) Alerj- projeto de lei nº 1600/93 e nº 1622/93, com o objetivo de originar uma cota de 10% para alunos negros e índios em todos os cursos de graduação e pós-graduação das instituições de ensino superior, públicas e privadas, do estado do Rio de Janeiro (1600/93). O Senador Abdias Nascimento (PDT/RJ), em 7 de junho de 1983 com o Projeto de Lei nº 1.332, já havia preconizado a adoção de medidas compensatórias com a intenção de promover a participação de brasileiros (de ascendência africana) em todos os níveis de emprego público e privado, bem como a reserva de bolsas de estudo do Estado para estudantes negros no Instituto Rio Branco, ao Congresso Nacional. Em adendo, em 1993, o Deputado Federal Florestan Fernandes (PT/SP), sob Projeto de Emenda Constitucional nº 8583-6 requisitou bolsas de estudo para cobrir as despesas de subsistência, durante o período escolar das crianças e adolescentes e adultos negros. No mesmo ano, a Senadora Benedita da Silva (PT/RJ) produziu o Projeto de Lei nº 4.339 que assegurava a criação de cotas para os setores etnoraciais socialmente discriminados em instituições de ensino superior, públicos e particulares, federal, estadual e municipal. Em novembro de 1995, o Deputado Paulo Paim sob o Projeto de Lei n.º1239 demandou a garantia de reparação com indenização para os descendentes dos escravos no Brasil, bem como requisitou ao Governo a providência de políticas públicas. Concomitantemente, o pagamento da União da reparação de cada um dos descendentes dos escravos. Em junho de 1998, o Senador Luiz Alberto (PT/BA) enviou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 4. 567 que cria o Fundo Nacional para o Desenvolvimento de Ações Afirmativas (FNDAA) (PERIA, 2004).

O Senador José Sarney fomentou o Projeto de Lei nº650, em 1999, ao Legislativo Federal. De acordo com este documento, as quotas de ação afirmativa beneficiariam a população negra, em 20%, no acesso aos cargos e empregos públicos, à educação superior e aos contratos de Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Em termos comparativos, o Deputado da Alerj José Amorin em 2001, criou o Projeto de Lei 2490 em coerência ao projeto inicial de José Sarney, porém aumentou para 40% o percentual das cotas para negros, pardos e mulatos. Apesar disso, A proposta de José Amorin recebeu duas emendas e retornou às Comissões Técnicas: Comissão de Constituição e Justiça; da Comissão de Educação e Cultura; da Comissão de Combate às Discriminações e Preconceitos de Raça, Cor, Etnia, Religião e Procedência Nacional; da Comissão de Defesa dos Direitos Humanos e



Cidadania; e da Comissão de Orçamento, Finanças, Tributação, Fiscalização Financeira e Controle) (ALERJ, 2001).

Em suma, o estudo vislumbra na última etapa a comparação e registro da argumentação dos deputados, bem como a interação dos debates públicos ocasionados dentro da casa parlamentar e, fora, sob panorama jurídico. Sendo esta a etapa final da pesquisa, cujas análises convergirão para uma reflexão das ações afirmativas, em seu nascimento e principais obstáculos à sua expansão.

7

3.1. O Discurso parlamentar na Assembléia Legislativa no Rio de Janeiro

De acordo com o Projeto de Lei 506/2003, na súmula dos discursos e votações da mensagem 25/2003, presidido por Jorge Picciani, vislumbramos um campo de disputa na casa parlamentar. Os deputados (a) dialogaram de modo antagônico quanto à proposição das cotas raciais nas universidades estaduais supracitadas. Dentre as arguições se ressalta: o tema de democracia racial que impede o entendimento de políticas públicas focais de recorte racial. Haja vista a miscigenação no país e o caráter pacífico das relações raciais desde o processo de escravização. Nas linhas do antropólogo Gilberto Freyre (1900-1987) em “*Casa-grande & Senzala*” (1933).

Em continuidade, os deputados (a) argumentaram quanto à necessidade da melhoria da escola pública, no que tange ao orçamento destinado às mesmas, bem como requisitaram que as cotas fossem de teor universalistas. A seu ver contemplaria tanto pobres brancos, quanto os negros pobres. O temor ainda mencionado seria a criação do racismo às avessas, com o ingresso dos cotistas, visto que o mérito concernente ao acesso seria reduzido na pontuação. Causando a facilitação dos estratos negros e pauperizados as universidades, principalmente nos cursos de prestígio e poder.

No cabedal de elocubrações fora discutido a importância do estabelecimento de bolsas de permanência aos cotistas oriundos de escola pública, bem como aos negros de baixa renda. Em consonância, a proposição das cotas gerou a leitura pessimista, no que tange aos limites do Poder Executivo nas universidades estaduais. Subjacente a petição estaria a prerrogativa da autonomia universitária. Paralelamente, os processos que refutavam as cotas nas universidades pública destacaram o princípio da isonomia de condições no acesso a bens e serviços sociais demandados pelo Estado. Neste bojo de proposições, qualquer tratamento desigual apregoado



pelo poder estatal feriria a própria Constituição Federal que regulamenta as relações sociais. Nesta medida, as arguições sobre o preceito fundamental apresentaram sustentação nesta vertente: a inconstitucionalidade.

Contrariando esta mirada, as percepções favoráveis as políticas afirmativas arregimentaram-se da fórmula jurídica concernente à materialidade das garantias fundamentais, neste caso o acesso de grupos desprivilegiados a educação superior. Em outras palavras, dada a abstração da lei, ou mesmo, o caráter geral e inoperante na diluição das iniquidades sociais, se fez basilar o fomento de políticas públicas que garantam o acesso das minorias aos canais de mobilidade social e representação. Outro dado importante ressaltado foi que a Carta Magna de 1988 teria conferido tal prerrogativa com a lei de reserva de vagas as mulheres nos partidos políticos, bem como a reserva de vagas nas empresas públicas e privadas aos portadores de necessidades especiais.

Agora, nesta parte do estudo, identificaremos as principais falas que compuseram o texto quanto às ações afirmativas. Neste aspecto, o Deputado Gilberto Palmares explicitou que

“Sr. Presidente, por conta do processo de construção desse Projeto de Lei, que foi participativo, foram ouvidos vários setores da sociedade, como a UERJ, o Movimento Negro e os parlamentares de outras bandeiras, o que coloca o Estado do Rio de Janeiro na vanguarda do país, exemplo que haverá de ser seguido pelos estados da Federação, pois é um exemplo concreto da democratização do acesso à universidade e por isso a Comissão de Trabalho, Legislação Social e Seguridade Social vota de forma favorável.”

Em seguida, Comte Bittencourt asseverou que

“Aqueles que estão discursando que o regime de cotas fragiliza a qualidade da universidade, aqueles que estão aí aos quatro cantos divulgando que o regime de cotas traz uma deficiência para o meio acadêmico das nossas universidades estão mentindo (Palmas). Estão mentindo porque o processo de vestibular deste ano demonstrou que os alunos que entraram pelo processo de cotas cumpriram todos quesitos “meritocráticos” das Universidades do Estado do Rio de Janeiro. Sr. Presidente, avançamos, mas gostaria de alertar às lideranças do governo que não adianta estarmos aqui aprovando leis que corrijam injustiças sociais praticadas pelo próprio Estado, enquanto, ao mesmo tempo, a escola pública do Estado do Rio de Janeiro continua derrotada na sua falta de professores, qualidade que é oferecida nas comunidades mais carentes.” (ALERJ,2003).

Ainda, sob alegado debate, a Deputada Jurema Batista afirmou que

“Por causa da espoliação, por causa do não-reconhecimento da importância do negro na formação do Estado brasileiro, estamos reivindicando que o negro tenha o direito a acessar esse espaço de informação da qual a elite deste país reservou 100% para si a fim de tornar-se a elite pensante. Temos o direito de estar lá estudando! Parabéns aos alunos estão aqui! Parabéns às pessoas que



estão juntas escrevendo uma nova história! Até à vitória! Porque, semana que vem, estaremos votando favoravelmente a esse projeto, para que o Estado do Rio de Janeiro continue sendo exportador de cidadania a todo nosso Brasil.” (ALERJ,2003).

O Deputado André Corrêa inseriu a ideia da contrapartida social, em seus termos:

“Quero também manifestar meu apoio a uma iniciativa do Sr. Deputado Otávio Leite, que pretende apresentar uma emenda que considero justíssima, criando a figura da contrapartida social. Todos aqueles que tiveram acesso à Universidade pública deve, de alguma forma, compensar a sociedade com uma contrapartida social, por meio de trabalho junto à comunidade, que investiu em sua formação.”(ALERJ,2003).

9

Em perspectiva comparada, Sr.Domingos Brazão assinala que

“Meu Deus, por que o homem, além de pobre, tem que ser condenado a escutar mentira? Ser pobre não é defeito ou demérito. Digo, com muito orgulho, que nasci em berço pobre. Contudo, não podemos condenar aqueles que nasceram em berços mais abastados. Que culpa tem aquele que nasceu branco, ou negro ou rico? Conheço vários negros ricos e talentosos, mas sou obrigado a admitir que a maioria dos negros que conheço são pobres,por falta de oportunidade. E quanto aos negros ricos? Seus filhos não terão direito à vaga na Faculdade? Por terem pais talentosos, não terão direito a vaga na faculdade? Como iremos materializar isso? Como separar o pardo que tem dinheiro do pardo que não tem? Como separar o branco e o rico? E o branco pobre favelado e “favelento”? O que fazer, nobre Deputado?” (ALERJ,2003).Se referindo ao Deputado Aurélio Marques.

A fala do Deputado Brazão insere a premissa da raça e classe no Brasil, ambos os conceitos são utilizados na polêmica discussão. Porém, o Deputado mitiga a questão ao escamotear os dados estatísticos que comprovam a incidência das assimetrias sociais sobre os não-brancos.

Ademais, a historicidade do projeto é feita a partir da fala do Deputado Geraldo Moreira, em suas palavras:

“Sr. Presidente, façamos justiça, o sistema de cotas foi pensado e proposta pela primeira vez no Estado do Rio de Janeiro,a partir de uma proposição do Sr. Ex-Deputado José Amorim. Este projeto foi apreciado e votado pela primeira vez no parlamento do Estado do Rio de Janeiro.”(ALERJ,2003).

Para finalizar, a citação do princípio jurídico é reverberado na voz do Deputado Flávio Bolsonaro:

“Atenho-me a fazer a leitura de dois artigos da Constituição, um da Federal e outro da Estadual. Qualquer pessoa que não tenha a menor noção de legislação ou de aspecto jurídico pode concordar com este vício de inconstitucionalidade. O artigo 208 da Constituição Federal diz: (Lendo)” *O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados de ensino segundo a capacidade de cada um.*” A nossa constituição estadual é mais específica ainda. Em seu Art.9ºS I, diz o seguinte:”Ninguém será discriminado,prejudicado ou privilegiado em razão



de nascimento, idade, etnia, raça e cor”. Sr. Presidente, sob o aspecto constitutucional, não concordo com esse projeto. Creio que será alvo de mais ações na justiça, inclusive da minha parte. Quanto ao aspecto da vigência de cinco anos, será esse o tempo em que deixará haver investimento onde mais precisa, que é a educação de base no ensino fundamental e médio. A maior exclusão não está no vestibular, no nível universitário. A maioria esmagadora não chega a quinta série do 1º grau. O problema está mais embaixo. Isso é mais uma ação politqueira que não contará com meu voto, que faço questão de registrar contrário a este projeto. Assim que esse projeto for aprovado, nesta Casa, entrarei com outra representação de inconstitucionalidade para tirar a vigência dessa Lei.(ALERJ,2003).

3.2 Políticas públicas focais ou universais? E a reserva de vagas nos meandros da Constituição de 1988

Nada obstante, a contestação quanto à constitucionalidade das cotas ocorreu desde as instâncias judiciais inferiores até as instâncias judiciais superiores, bem como se estenderam aos três poderes no Brasil. Em termos de linearidade, após a adoção destas no Estado do Rio de Janeiro houve a ampliação às universidades federais de todo território nacional. Porém a contestação aconteceu no âmbito jurídico do Supremo Tribunal de Justiça (STJ) e, posteriormente, culminou na regularização destas no Legislativo Federal sob ratificação do Poder Executivo. Apesar da análise descortinar o processo de gestação e a dinâmica das políticas afirmativas à educação superior é indispensável frisar a dicotomia existente entre política pública focalizada e política universal.

A primeira diz respeito, na concepção de Bobbio (2002), apud Secchi (2010, p. 1), o sentido de “atividade humana ligada a obtenção e manutenção dos recursos necessários para o exercício do poder sobre o homem”. Para Rua (1998), a política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto aos bens públicos. Noutros termos, as políticas públicas são conjunto de programas, ações e atividades que abrangem um conjunto de indivíduos a partir da perspectiva da cidadania, em seus direitos e deveres (LIMA, 2012).

Por outro lado, segundo Kerstenetzky haveria três tipos de políticas focalizadas: 1) a residual – intimamente ligada ao modelo neoliberal; 2) a condicional – voltada para a boa utilização dos recursos públicos a fim de garantir as áreas carentes; 3) a reparatória ou redistributiva – que visaria alguns grupos a fim de se garantir a igualdade aos direitos sociais(KERSTENETZKY, 2006). A busca por isonomia pela via estatal remete ao paradigma



do Estado do Bem estar-social, em contraposição às mazelas do capitalismo. Doutro modo, uma terceira via a concepção liberal do Estado, na controvérsia fundamentada pela iniciativa individual à obtenção de recursos escassos. A ação das políticas universais agasalharia a multidão de indivíduos sobre o signo da cidadania, porém no que diz respeito aos serviços sociais básicos (saúde, educação e moradia) estaria atrelado a perspectiva de um sistema social de qualidade na eficiência dos serviços.

Em contrapartida, as políticas focalizadas teriam por recorte grupos específicos que precipuamente representariam grupos marginalizados da sociedade, ou mesmo, as sub-representações. O que, em certa medida, excluiria outros grupos em situação de pobreza semelhante, mas que se distanciariam das especificidades de inclusão das políticas focais.

A investigação realça a temática por vislumbrar o contraditório entre a Constituição (1988) e o Estado democrático de direito. O dilema recai sobre o paradigma da concretização da aquisição dos direitos sociais básicos, em um cenário escasso ou incompleto dos recursos públicos, mas que depende a maioria. No entanto, para alcançar determinada finalidade, evoca o “tratamento desigual” àqueles “subrepresentados” material e socialmente. Neste viés, adéqua ainda as decisões e os interesses político-econômicos da agenda pública, em meio ao arranjo democrático. Simultaneamente, rompe com prerrogativas fundamentais do direito, a exemplo do artigo 5º, concernente à igualdade de direito entre os indivíduos.

Partindo desta premissa, a revisão de literatura sobre o assunto, Joaquim Barbosa prescreve que as ações afirmativas são: políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional competição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação cultural, estrutural, enraizada na sociedade. (GOMES, 2001, p.6).

Sob outra perspectiva, segundo Jaccoud & Beghin (2002), as ações afirmativas são políticas temporárias e focalizadas, ou seja, objetivam tratar de forma diferenciada e privilegiada por um espaço de tempo restrito os grupos historicamente discriminados. De acordo com os teóricos, o objetivo é garantir a igualdade de oportunidades adotando um tratamento preferencial para permitir que tais grupos alcancem um nível de competitividade similar aos demais grupos. Assim, estas políticas tendem a promover ou ampliar a participação dos grupos discriminados nos diversos setores da vida social, especialmente na educação, no



mercado de trabalho e na comunicação (JACCOUD&BEGHIN, 2002, p. 47). Em linhas gerais, Sabrina Moehlecke assevera que as ações afirmativas visam à institucionalização de políticas públicas que objetivam a promoção, reapropriação de direitos, ou a reparação das vítimas do racismo, por conta da raça, cor, religião, língua, gênero, no ímpeto de garantir o acesso a poder, prestígio e riqueza (MOEHLECKE, 2002, pp.199-201).

Todavia, conforme mencionado inicialmente, a presença brasileira em acordos mundiais se fez na Conferência Mundial contra o racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata da ONU, em 2001, na África do Sul. Entretanto, anteriormente, em 1969, houve a participação da nação na Convenção Internacional sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. A partir deste acordo foi promulgado pelo decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969 “que não serão consideradas discriminação racial as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem de proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos de indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais, contanto que tais medidas não conduzam, em consequência à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados os seus objetivos.” (ONU, 1969).

A primeira política de cotas no panorama nacional foi desenvolvida na ementa Constitucional de julho de 1934, parágrafo 6º do artigo 121, no Governo de Getúlio Vargas (1930-1945): a Lei da Nacionalização do Trabalho, ainda hoje presente na CLT, que determina que dois terços dos trabalhadores das empresas sejam nacionais. Em prosseguimento, com a criação da Justiça do Trabalho, também naquele período, o Direito do Trabalho inaugurava uma modalidade de ação afirmativa que até hoje considera o empregado um hipossuficiente, favorecendo-o na defesa judicial dos seus direitos (ENDRICA, 2009). Paralelamente, em 1968, o Congresso instituiu cotas nas universidades, por meio da chamada Lei do Boi, sob decreto Nº 63.788, de 12 de dezembro de 1968, cujo artigo primeiro prescrevia: “Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio” (BRASIL, 1968). Por último, na Constituição de 1988, a nação adotou cotas para



portadores de deficiência no setor público e privado, sob Lei 8.213/1991. Assim como, cotas para mulheres nas candidaturas partidárias sob a Lei no 9.504, de 30 de setembro de 1997, que estabelece normas para as eleições, dispondo que cada partido ou coligação deveria reservar o mínimo de 30% e o máximo de 70% para candidaturas de cada sexo (BRASIL, 1988).

CONCLUSÕES

A revisitação do tema a partir da historicidade e da ciência política permite entrever e diagnosticar a confrontação entre o direito na forma de Lei e a empiria dos direitos fundamentais e substanciais. Em adendo, as discussões partidárias na Alerj apontam à representação dos setores sociais plurais e dicotômicos da realidade estadual. O que em grande medida remete aos interesses difusos da nação. Em continuidade, as reflexões propostas pela pesquisa acomoda a emancipação dos sujeitos frente as transformações político-econômicas e sociais. O protagonismo dos movimentos sociais e setores historicamente excluídos dos centros decisórios. Em patamar diametralmente oposto, os setores contrários a este processo mobilizariam as mesmas esferas de poder (o legislativo e o judiciário), com vistas a manutenção dos privilégios das classes sociais abastadas.

Nos fins pragmáticos desta pesquisa, a política de reconhecimento expõe o dilema vivenciado pela sociedade brasileira quanto à universalização dos direitos circunscritos na Constituição brasileira de 1988, referente à isonomia de tratamento ou acesso as mais distintas esferas da vida pública, sem acepção de cor, sexo, raça, credo e/ou religião, no sentido de homogeneizar, consolidar uma única identidade, a identidade nacional. No entanto, o reconhecimento de identidades coletivas, por meio das ações afirmativas, refuta o ideal da igualdade e concomitantemente, afirma à existência de desigualdades entre os grupos, cujo fim último é a sua homogeneização. Ao final e ao cabo, a política do reconhecimento levanta uma complexa e importante discussão no campo das ações afirmativas.

Sendo assim, de acordo com o intelectual, as ações afirmativas reservariam aos “diferentes” à resolução da desigualdade provisória, o que em um segundo momento, desencadearia o nivelamento e a igualdade do grupo. Em última instância, Charles Taylor discorre que a política do reconhecimento deseja mesmo é a transposição da diferença, assim como a sobrevivência cultural do grupo. Porém, o paradigma intrínseco nessa relação de inclusão e exclusão incidiria sobre o liberalismo, pois este teria de optar entre o acolhimento da



pluralidade cultural e a sobrevivência das identidades coletivas através de meios jurídicos. Por outro lado, Habermas (2002) salienta que será no campo político que as disputas e os dilemas de ordem coletiva serão sanados, principalmente porque as constituições acomodariam direitos individuais adquiridos historicamente. A idéia de Habermas é que o direito moderno comportaria não só as garantias individuais, mas também mostraria ao sujeito que este é co-criador do direito. Neste aspecto não só como indivíduo, mas como coletividade (HABERMAS, 2002, p.237).

Sob este prisma indutivo, o teórico confirma que a partir das disputas e das decisões políticas é que são positivadas e consolidadas as leis direcionadas as identidades coletivas, ou seja, nas sociedades complexas, o embate político entrelaçaria o campo jurídico e neste âmbito, a política de reconhecimento adquiriria legitimidade (HABERMAS, 2002, p.242).

Na perspectiva de Habermas, a verificação iniciada pelas identidades coletivas ou das formas coletivas de vida quanto às demandas pertinentes ao grupo revelam que os contextos histórico-sociais sofreram rupturas, bem como os direitos requisitados devem ser incorporados ao discurso político e à democracia. Ademais, para Habermas cultura e identidade são eixos relacionais, visto que as tradições ou a herança cultural é quem sustenta a identidade coletiva. Em certa medida, Habermas ainda pondera sobre a integração entre a política e ética, pois o Estado democrático de direito ao reconhecer as identidades coletivas, na percepção do autor, precisa garantir aos sujeitos à preservação e o respeito as suas características individuais para então garantir sua adesão. Para isso, novamente, incorre na admissão das singularidades culturais como meio político de acoplar as sub-culturas ao projeto político nacional. Desse modo, o autor assegura que não há o confronto entre as partes envolvidas neste processo de reconhecimento cultural, ou seja, na arena política pública o consenso se faz por meio do ativismo político e da racionalidade das disposições jurídicas (*Idem*, 2002, p.258).

Em síntese, as considerações tecidas neste artigo aspiram desmembrar o campo de construção e pertencimento encarnado pelas políticas afirmativas no Brasil. Revisar o passado significa verificar transformações sociais do presente, em convergência com os novos dilemas suscitados pelas políticas compensatórias ou de reconhecimento. Neste terreno, a ampliação destas dependerá da mobilização contínua dos diversos setores da sociedade. O que deriva de contextos oportunos à agenda pública, cuja mobilização contínua do capital humano formado pela educação superior, na atualidade, com as ações afirmativas, será basilar à sedimentação de alternativas e soluções fecundas ao processo de distribuição das riquezas.



Cabe observar e examinar as políticas de equidade social dentro das transformações estruturais sócio-econômicos, cuja nação tem vivenciado. Doutra maneira, explorar a perspectiva de crescimento e desenvolvimento nacional se reporta, diretamente, ao entendimento da estruturação das bases de formação do capital humano, bem como da reformulação das relações humanas. Desde as especificidades históricas oriundas do processo de escravidão que se revelam no plano da cultural, até no conjunto de políticas públicas que objetivem configurar novos sustentáculos sócio-econômicos aos grupos excluídos das relações de poder. Nesses meandros, as instituições se constituem em ferramentas imprescindíveis à transmutação, bem como o exercício dos atores sociais visíveis e invisíveis. Contudo, este transcurso revela discursos e porfias das posições nobilitantes que se calcificaram na éfigie das instituições sociais e em suas práticas atávicas.

REFERÊNCIAS

- ALERJ. Jornal da Alerj. Deputados se unem para recuperar o Rio de Janeiro. ANO I N° 1 1° A 6 DE ABRIL DE 2003. Disponível em <http://www.alerj.rj.gov.br/jornalalerj/jornalalerj01.pdf>. Acesso em: 01/01/2010.
- AIMEIDA, Luana Costa. Políticas sociais: focalizadas ou universalistas. É esta a questão? Revista Espaço Acadêmico nº123, agosto de 2011.
- ALMEIDA, Nina Paiva. Diversidade na Universidade: O BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, defendida em junho de 2008, Museu Nacional UFRJ.
- AGUIAR, Marcelo Macedula. A especificidade da ação afirmativa no Brasil: a experiência do Centro Nacional de Cidadania Negra em Uberaba. 2005, p.154. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade de São Carlos, São Carlos.
- ALBERTI, Verena & PEREIRA, Amilcar (orgs.). Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007. _____. A defesa das cotas como estratégia política do movimento negro contemporâneo. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n. 37, jan-jun 2006.
- ALVES, J.A. Lindgren. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. Revista Brasileira de Política Internacional, vol. 45, no. 2, Brasília, jul/dez. 2002, p. 198-223.



ANDREWS, George Reid. Ação afirmativa: um modelo para o Brasil. SOUZA, Jessé (org.). Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil - Estados Unidos. Brasília: Editora Paralelo 15, 1997, p. 137-144. _____. Negros e brancos em São Paulo (1888-1988). Bauru: EDUSC, 1998. AVRITZER, Leonardo. Em busca de um padrão de cidadania mundial. Lua Nova, revista de cultura e política, São Paulo, nº 55-56, p. 29-56, 2002. BAUMAN, Zygmunt. Identidade. Entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, JorgeZahar. Ed. 2005.

BELLO, Álvaro. Revisión y valoración de La implementación de La declaración y programa de acción de la Conferencia Mundial contra El Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia em las Américas. Documento de trabajo n. 5, Oficina Del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Genève: ONU, 2006.130. BRASIL. Ministério da Justiça. Anais do Seminário “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”. Brasília: MJ, 1997.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Por um partido democrático, de esquerda e contemporâneo. Lua Nova, Revista de Cultura e Política, n. 39, 1997, p. 53-71.

CAPELLA, Ana Cláudia N. Perspectivas Teóricas sobre o Processo de Formulação de Políticas Públicas. 29ª Encontro Anual da Anpocs Caxambu, BIB, São Paulo, nº 61, 1º semestre de 2006, pp. 25-52.

CARDOSO, Fernando Henrique. Mãos a obra, Brasil: proposta de governo. Brasília: [s.n.], 1994. CARDOSO, Fernando Henrique. Avança Brasil: mais 4 anos de desenvolvimento para todos. Brasília: [s. ed.], 1998.

CHOR, Maio. A História do Projeto UNESCO: Estudos Raciais e Ciências Sociais no Brasil. Tese de Doutorado, IUPERJ. Defendido em: 08/06/1997. D`ADESKY, Jacques. Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil. – Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

FREYRE, Gilberto. Casa-grande & Senzala. 20º edição. Rio de Janeiro: Editora Livraria José Olympio S.A., 1980. [1933].

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne; MAIO, Marcos Chor; MONTEIRO, Simone & SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). Divisões Perigosas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007 _____.O que a Cinderela Negra tem a dizer sobre a política racial brasileira. Revista USP, no. 28, 1995-1996, p.122-135.

GOMES, Joaquim Barbosa. Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar,



2001. HABERMAS, Jürgen. A luta por reconhecimento no estado democrático de direito. In: _____. A inclusão do outro. São Paulo: Loyola, 2002
- JACCOUD, Luciana & BEGHIN, Nathalie. Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002. _____ (org.). A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos. Brasília: IPEA, 2009.
- LIMA, Márcia. Desigualdades Raciais e Políticas Públicas. As ações afirmativas no Governo Lula. *Novos Estudos* 87, Julho de 2010. Disponível em: http://novosestudos.uol.com.br/acervo/acervo_artigo.asp?idMateria=1391 Acesso em: 15/09/2012.
- MELLO, Marco Aurélio Mendes de Farias. Ótica Constitucional: A Igualdade e as Ações Afirmativas. Brasília: TST, 2002.
- MOEHLECKE, Sabrina. “Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil.” *Cadernos de Pesquisa*, n.117, p.197-217, novembro/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559> Acesso em: 20/04/2012.
- MUNANGA, Kabenguele. Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial. Org. Kabenguele Munanga – São Paulo; Editora da Universidade de São Paulo; Estação Ciência, 1996. _____. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009. – (Coleção Cultura Negra e identidade).
- PAULA, Marilene de . Políticas de Ação Afirmativa para Negros no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Dissertação de Mestrado, defendida em: Abril de 2010, CPDOC.
- PEREIRA, Amilcar (orgs.). Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007. _____. A defesa das cotas como estratégia política do movimento negro contemporâneo. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 37, jan-jun 2006.
- ALVES, J.A. Lindgren. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. *Revista Brasileira de Política Internacional*, vol. 45, no. 2, Brasília, jul/dez. 2002, p. 198-223.
- PEIRA, Michelle. A ação afirmativa: um estudo sobre a reserva de vagas para negros nas universidades públicas brasileiras. O caso do Estado do Rio de Janeiro. Dissertação apresentada ao Programam de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2004.
- RAWLS, John. *Uma Teoria da Justiça*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.



SABBAGH, Daniel. Affirmative action and the group-disadvantaging principle. In: Issues in Legal Scholarship: The origins and fate of antistatutory theory, article 14. California: The Berkeley Electronic Press, 2003.

SANEMATSU, Marisa & IRACI, Nilza. Racismo e imprensa: como a imprensa escrita cobriu a Conferência Mundial contra o Racismo. In: RAMOS, Silvia (org.). Mídia e racismo. Rio de Janeiro: Pallas, 2002, p. 122-151.

SANSONE, Livio. Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil. Trad. Vera Ribeiro, Salvador. EDUFBA; Pallas, 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos (org.). Ação afirmativa e combate ao racismo nas Américas. Coleção Educação para Todos, vol. 5. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2005.

SILVEIRA, Oliveira. Vinte de novembro: história e conteúdo. In: GONÇALVES, Petronilha Beatriz & SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 21-42. SILVÉRIO, Valter Roberto. Caminhos Convergentes. Estado e Sociedade na Superação das Desigualdades Raciais no Brasil. Orgs. Marilene de Paula & Rosana Heringer. 1ª Edição, Rio de Janeiro, Actionaid. 2009.

SISS, Ahyas. Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas. Quartet; PENESB, 2003. SKIDMORE, Thomas. Ação afirmativa no Brasil? reflexões de um brasileiro.

SOUZA, Jessé (org.). Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil - Estados Unidos. Brasília: Editora Paralelo 15, 1997, p. 127-136. TAYLOR, Charles. A política do reconhecimento. In: _____. Argumentos filosóficos. São Paulo: Loyola, 2000. p. 241-274.

VIEIRA, Vinicius Rodrigues & JOHNSON, Jacquelyn. Retratos e Espelhos: Raça e Etnicidade no Brasil e nos Estados Unidos. São Paulo; FEA/USP, 2009. KERSTENETZKY, C L. Políticas sociais: focalização ou universalização? Revista de Economia Política. Vol. 26, nº 4 (104). OutDez, 2006. Disponível em: <http://academico.diretorio.fgv.br/ccmw/images/7/72/Celia.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2010. /. Distribuidora.



COTAS PARA NEGROS E ORIUNDOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NA UENF: ANÁLISE SOBRE ACESSO, ORIGEM GEOGRÁFICA E PERMANÊNCIA PROLONGADA DE ESTUDANTES APÓS O ENEM/SISU

SILVA, Gabriela do Rosario

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade
Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro*
gabi.dorsilva@gmail.com

AMARAL, Shirlena Campos de Souza

*Professora dos Programas de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem e Políticas Sociais da
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro*
Shirlenacsa@gmail.com

BARRETO, Leticia Sanz

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
lelelhc@yahoo.com.br

RESUMO

A presente pesquisa consiste na análise da política de cotas na UENF, em particular após a adesão ao ENEM/SISU, por uma perspectiva de inclusão social e de justiça como equidade, concepção apresentada por John Rawls (2003). Partindo de pesquisas realizadas por Amaral (2013) no que concerne ao acesso, foi exposto o cenário animador apresentado pela política de cotas associada ao ENEM/SISU, o que desencadeou o ponto de partida para a realização desta, cuja problemática apresentada trouxe como norteadoras as seguintes questões: a utilização do ENEM/SISU continua refletindo diretamente no êxito da política de cotas de recorte racial e social na UENF, a partir de 2011 até 2013, com relação ao acesso dos cotistas negros e egressos da rede pública de ensino? Há permanência prolongada de tais estudantes nos cursos de ingresso, por um período mínimo de um ano e máximo de dois anos? Qual a origem geográfica dos públicos alvos, ou seja, o novo sistema tem facilitado a demanda de jovens carentes do Município de Campos do Goytacazes/RJ pela Universidade?

Palavras-chave: Política de cotas. ENEM/SISU. Inclusão Social

ABSTRACT

This research is the analysis of the quota policy in UENF, particularly after joining the ENEM / SISU, in a perspective of social inclusion and justice as fairness, design by John Rawls (2003). Starting from searches made by Amaral (2013) with regard to access, has exposed the animator scenario presented by the quota policy associated with ENEM / SisU, which triggered the starting point for the realization of this whose problematic presented brought as guiding the following issues: the use of ENEM / SISU continues to reflect directly in the success of racial and social clipping quota policy in UENF, from 2011 until 2013, regarding access of black shareholders and graduates of the public school system? There loitering such students in entry courses for a minimum period of one year and a maximum of two years? What is the geographical origin of target groups, namely, the new system has facilitated the demand for disadvantaged youth in the municipality of Campos do Goytacazes / RJ University?

Key-words: Quota policy. ENEM / SISU. Social inclusion



INTRODUÇÃO

Mecanismos de ação afirmativa passaram, nos últimos anos, a ocupar o centro das discussões sobre acesso ao ensino superior e têm impulsionado as bases da igualdade e da justiça social na sociedade brasileira. Tratar o tema se justifica à medida que pode contribuir para os diagnósticos acerca das políticas afirmativas direcionadas à ampliação de minorias raciais e grupos sociais economicamente desfavorecidos nas universidades públicas brasileiras. Pensando nesse aspecto a presente pesquisa propõe: contribuir na análise sobre os diagnósticos referentes às políticas afirmativas direcionadas à ampliação de minorias raciais e grupos sociais economicamente desfavorecidos nas universidades públicas brasileiras, adotando como estudo de caso em questão, a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), a partir da sua adesão ao ENEM/SISU, por uma perspectiva de inclusão social e de justiça como equidade, concepção apresentada por John Rawls (2003).

A mesma apresenta a discussão sobre acesso e permanência de estudantes carentes, negros e oriundos de escolas públicas no ensino superior, no intuito de verificar se no lapso temporal de 2011 a 2013 a utilização do ENEM/SISU continua refletindo diretamente no êxito da política de cotas de recorte racial e social na UENF, conforme identificado por Amaral (2013) *a priori* em relação ao acesso. Examina-se se o ENEM/SISU tem promovido a demanda de jovens carentes do município de Campos dos Goytacazes/RJ pela Universidade; bem como avança no desígnio de identificar os fatores intervenientes nos percursos dos discentes enquanto permanência prolongada, a partir de seus registros acadêmicos. A metodologia empregada como instrumento de coleta de dados consistiu nas informações das fichas de matrícula dos estudantes, junto à Secretaria Acadêmica da UENF, além da revisão bibliográfica acerca da temática a fontes multidisciplinares.

1. Breve histórico da política de Ação Afirmativas no Brasil

Ações afirmativas podem ser entendidas como uma das modalidades de política compensatória (reparatória), revestida de um caráter público, que tem por alvo específico converter as ações resultantes de um passado sócio histórico discriminatório, em meios e formas de promover a variedade e a multiplicidade na sociedade, visando, assim, atingir a igualdade.



O histórico de implementação das ações afirmativas implicou perspectivas e conflitos em diversos países, assim como ganhou o seu respectivo significado dentro de cada contexto, o qual as mesmas foram aplicadas. Tais políticas são muito recentes na história, sendo aderidas em países como: Estados Unidos, Índia, Malásia, África do Sul, dentre outros, com vista a oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado, com caráter compensatório, especialmente nas desvantagens provenientes da situação de vítima do racismo e de outras formas de discriminação.

No Brasil, as ações afirmativas foram aderidas com o objetivo de buscar a igualdade de tratamento e, principalmente, de oportunidades para grupos que durante anos foram severamente discriminados na sociedade brasileira, e que por muitas vezes tiveram negada sua própria cidadania, num ato de segregação velado, camuflado pelo medo social de admiti-lo.

As mesmas também foram implementadas, buscando a garantia da igualdade de tratamento e principalmente de oportunidades (igualdade material), bem como compensar as perdas provocadas pela discriminação e marginalização decorrentes dos inúmeros motivos próprios da sociedade brasileira que foram sendo acumulados e abrigados ao longo dos anos, buscando-se a partir destas uma das formas de atingir plenamente a cidadania. No qual a intensificação do debate em diversos âmbitos auferiu impulso após a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, na África do Sul, em 2001.

É fundamental o esclarecimento que as tais políticas não são reduzidas somente as cotas, de maneira que, asseveram Gomes & Martins (2004, p.43-44), as cotas podem ser consideradas como uma das modalidades dessas políticas, quem sabe a mais radical, pois por meio delas foi notória a urgência de um posicionamento e o descobrimento da existência de privilégios na sociedade brasileira, centralizando o debate acerca da garantia do direito a todos.

Das inúmeras áreas em que tais políticas lograram aderência no Brasil, pode-se destacar a área da educação, em especial, a educação superior, que vem se estabelecendo nos últimos anos como um dos principais campos em que foram implantados políticas e programas de ação afirmativa.

A Educação Superior no Brasil, desde a sua formulação, se apresenta diante do entendimento de que a graduação é um caminho para a obtenção da ascensão econômica e social. Partindo desse pressuposto, vem sendo pressionada a demanda por vagas nessa instância



do ensino brasileiro, impulsionando o governo federal a implementar medidas que atendam tal expectativa. Nessa vertente, nos últimos anos, um conjunto de políticas tem sido elaborado visando a sua expansão, tais como: o Programa Universidade para Todos – PROUNI, o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES e o Programa da Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Ante o exposto, pode-se dizer que o conjunto de medidas apresentadas, sejam as de caráter valorativas da cultura, sejam as iniciativas na direção da democratização do acesso ao ensino superior – como o regime de cotas, bolsas de estudo e incentivos, a priorização dos investimentos para grupos sociais historicamente discriminados, os programas educacionais, a própria alteração no formato do processo seletivo para o ingresso nas instituições de ensino superior, dentre outros –, advieram na nossa sociedade com a expectativa de promover os direitos da população negra e outros segmentos minoritários à Educação Superior.

1.2 A política de cotas nas universidades públicas brasileiras: a experiência das universidades estaduais do Rio de Janeiro

Estabelecidas por leis ou resoluções dos conselhos universitários, as políticas afirmativas, especialmente as cotas nas universidades públicas brasileiras, para grupos específicos, emergiram com a finalidade de democratizar o acesso ao ensino superior e reduzir as desigualdades sociais e étnicas presentes no Brasil. Com isso, uma nova função da educação pública superior ganhou força e vem sendo amplamente discutida em razão das cotas para estudantes negros e carentes enquanto uma política de inclusão social, e como forma de ampliar o acesso de minorias raciais e grupos sociais economicamente desfavorecidos na universidade.

É a partir desse contexto de promoção por direitos que o Estado brasileiro nos últimos 15 (quinze) anos, vem assumindo compromissos e iniciativas de ação afirmativa objetivando a promoção e o incentivo de políticas de reparação, reconhecimento e valorização dos negros na sociedade brasileira, evidenciando agora uma mudança histórica e significativa, que tem como reflexos uma produção intensa de debates sobre a adoção de políticas públicas com divisões étnico-racial na sociedade como um todo, no qual o Estado do Rio de Janeiro se constituiu como pioneiro no processo de implantação do sistema de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas e para a população negra e/ou parda, conferindo à Universidade do



Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) as primeiras experiências com a política de cotas, com a adoção desta no processo seletivo de 2002 a vigorar no ano letivo de 2003.

Mediante sucessivas leis, nas universidades citadas, novos critérios para a seleção e admissão nos cursos de graduação foram implantados, atualmente vigora a Lei 5.346/2008, que instituiu quando decretada, o prazo de dez anos para a avaliação dos resultados da política. A partir de então, várias universidades públicas estaduais e federais adotaram política de cotas por critérios variados, sejam aderindo ao mecanismo cotas de vagas, a sistema de pontuação, a programas de reservas de vagas extras, dentre outros. Também, se faz notória a existência de uma legislação em âmbito federal, por meio da aprovação da lei que institui até o ano de 2016 a reserva de até 50% das vagas nas universidades federais e Institutos Federais de Ensino Técnico de Nível Médio para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, também conhecida como *Lei das Cotas*, a Lei nº 12.711/2012.

Na UENF, o primeiro vestibular com cotas, realizado em 2003, não produziu os resultados almejados, em virtude dos 50% das vagas reservadas a candidatos que se autodeclaravam negros ou pardos e oriundos de escolas públicas não ser atingido na maioria dos cursos entre os candidatos aprovados por meio da reserva de vagas, ocasionando uma situação na qual o preenchimento de 40% das vagas reservadas, as cotas raciais e estabelecidas por lei foram pleiteadas por alunos que provinham de escolas privadas, gerando polêmicas e tensões apontando os supostos desastres com relação ao mecanismo proposto, principalmente por parte daqueles que se posicionaram contra o sistema de cotas raciais.

Após essa primeira experiência com as cotas e todas as imprecisões e incertezas advindas da mesma, foram feitas revisões na legislação, objetivando incluir, acrescentar e fazer presente um maior número de jovens pobres nas universidades públicas. Em virtude disso, foram estabelecidos critérios de carência como condição para serem estudantes ingressos por cotas, com a finalidade de ser promovida a justiça e evitar duplas injustiças.

Foi percebido também, que o vestibular unificado com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi um entrave do acesso dos públicos alvos das cotas à UENF. Explicações diversas para o não preenchimento das vagas foram cogitadas, as quais perpassaram, por exemplo, pela deficiência de preparação do possível cotista, pela rigorosidade do processo seletivo, pela carência de informação sobre o “benefício” aliada à possibilidade de baixa



procura em determinados cursos, as próprias regras muito rígidas como a exigência de extensa lista de documentos para inscrição, o que pode também distanciar o jovem da Universidade. Muitas dessas foram percebidas como fazendo parte da preocupação de professores da UENF e foram avaliadas por estudiosos do tema.

A UENF, juntamente com a UERJ, foram pioneiras na implementação da política de cotas para ingresso no ensino superior aderindo à mesma já no vestibular de 2003. Além do pioneirismo com a política de cotas, é importante assinalar que em meados do ano de 2009 a UENF incluiu alguns dos seus cursos de graduação presenciais – cursos de menor demanda nos vestibulares anteriores – no Sistema de Seleção Unificada (SISU), como forma de acesso complementar na seleção de 2009, a saber: os bacharelados em Agronomia e Zootecnia e as Licenciaturas em Biologia, Física, Matemática e Pedagogia. Tais cursos contaram com uma forma de acesso complementar na seleção de 2009, que teve como única etapa do Vestibular Específico/UENF a utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para ingresso no primeiro semestre de 2010, consistindo na primeira experiência da universidade com a utilização do Enem e se desvinculando do Vestibular Estadual do Rio de Janeiro que antes era realizado juntamente com a UERJ.

A partir dessa mudança, a pesquisa de Doutorado realizada por Amaral (2013) constatou resultados bem mais satisfatórios quanto ao acesso de estudantes por cotas na universidade, revelando a partir da adoção do ENEM/SISU, como único critério de seleção, a interferência positiva do sistema na política de cotas na UENF, com vista à ampliação de acesso de jovens carentes por cotas na universidade. Obteve-se como resultados um pequeno acréscimo de estudantes negros por cotas se comparado com o do ano de 2009, porém ainda abaixo do percentual pretendido, uma vez que num total de 20% das vagas disponibilizadas para negros em 2010, apenas 4,9% delas foram preenchidas. Com relação aos ingressantes por cotas para egressos de escolas públicas houve um resultado mais animador, já que o percentual atingido foi de 10,1%, do total de 20% de vagas disponibilizadas para esse segmento. A partir do ano 2010 a instituição implementou o ENEM/SISU como único critério de seleção no processo de seletivo em todos os cursos de graduação, os resultados evidenciados tornaram-se mais positivos, denotando a ampliação eficaz de acesso ao ensino superior da UENF.

Em consonância como este estudo que denota o vestibular tradicional como limitador do acesso de estudantes por cotas na universidade, outros estudos revelam que muitas são as



limitações para que um maior número de jovens de origem popular e negros chegue ao ensino superior (PAIXÃO & CARVANO, 2008; SCHWARTZMAN, 2008). Tais limitações, que ocasionam a evasão, compreendida como “perda” dos estudantes na universidade antes da conclusão do curso (BAGGI & LOPES, 2011), resultam de um acúmulo de desvantagens e oportunidades desiguais ao longo da vida e, muitas vezes, essas limitações existentes não permitem que estes permaneçam (ZAGO, 2006; VIEIRA & VIEIRA, 2010). E falar de inclusão social é pensar além do acesso, também na permanência. E tratar de permanência é a contribuição especial da investigação aqui alavancada, em especial do que denominamos de permanência prolongada.

1.3 A cotas na UENF após a adesão ao ENEM/ SISU: acesso, origem e permanência prolongada de estudantes cotistas

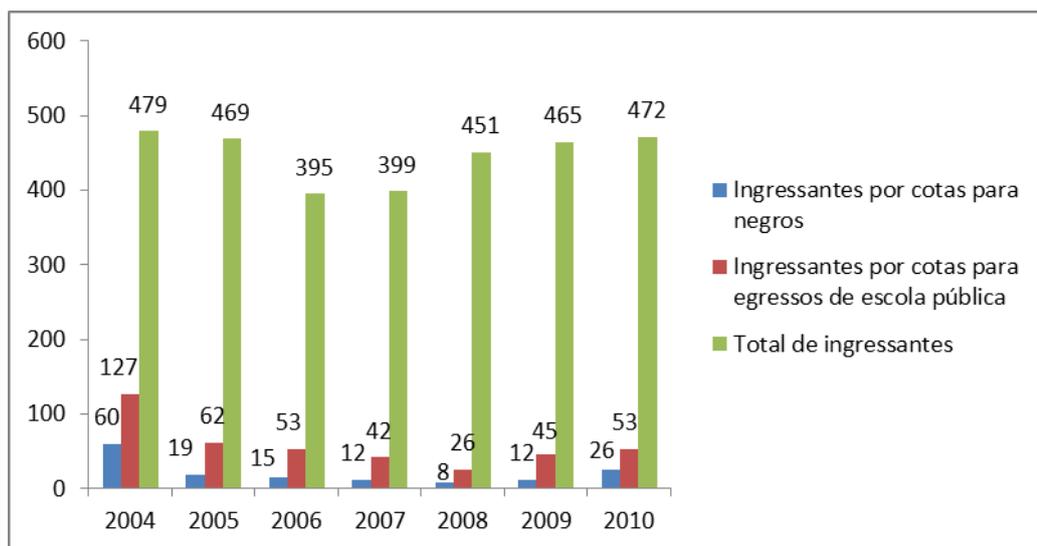
Amaral (2013) avaliando a eficácia da política de cotas para negros e oriundos de escolas públicas carentes na UENF, enquanto medida de inclusão social, propôs o reexame sobre a ineficácia com relação à baixa inclusão que fora averiguada no caso da UENF, anteriormente em dissertação de Mestrado (AMARAL, 2006), nos anos de 2004 a 2005, focalizando o período de análise por um maior espaço de tempo, em princípio, de 2004 a 2012. Para tal, partiu do decréscimo no número de estudantes cotistas negros, observado entre os anos de 2004 e 2005 que foi de 12,1% para 4,05%, e propôs a verificar se ela se mantinha até 2012 e se era perceptível a ociosidade no preenchimento das vagas disponibilizadas pelo sistema de reservas de vagas igualmente na modalidade das cotas para estudantes de escolas públicas.

Nessa perspectiva, Amaral (2013) verificou, considerando o período anterior a adesão da UENF ao ENEM/ SISU, que ao longo dos sete anos o acesso à universidade dos estudantes pelo sistema de cotas para negros não chegou a 5% em relação ao total de estudantes ingressantes. O total de vagas oferecidas para “cotistas” autodeclarados negros durante esse período foi, em números absolutos, de aproximadamente 720 vagas, sendo que apenas 152 destas vagas foram preenchidas; ao passo que os egressos de escolas públicas ocuparam 408 das vagas reservadas para eles, ainda que lá deveriam estar também os aproximados 720 estudantes advindos de escolas públicas. Em termos percentuais, para esses anos avaliados, houve a ociosidade de aproximadamente 80% de vagas reservadas pela política de cotas para negros na UENF, quase o dobro da não ocupação de vagas pelos estudantes advindos de escolas públicas,



próximo de 43%. Nesse sentido, a observância ao Gráfico 01 revela em valores absolutos tal situação:

Gráfico 1 – Proporção de estudantes ingressantes por cotas para negros e oriundos de escola pública em relação ao total de ingressantes na UENF – 2004 a 2010



Fonte: Amaral (2013)

Quando em 2010 a UENF aderiu ao processo seletivo do ENEM/SISU utilizado exclusivamente para o ingresso dos estudantes, permitindo a manutenção da opção por concorrência as vagas reservadas ao sistema de cotas, Amaral (2013) constatou que, surpreendentemente, o ingresso de estudantes em 2011, unicamente pelo novo modelo de processo seletivo alcançou praticamente o objetivo pretendido de ampliação eficaz de acesso ao Ensino Superior na UENF, influenciando significativamente no resultado esperado pelo sistema de preenchimento dos 20% de vagas reservadas para negros e os também carentes egressos de escolas públicas.

Os dados revelaram para o ano de 2011 um cenário muito animador, dos 20% de vagas reservadas para negros e índios, 18,53% foram ocupadas por estudantes autodeclarados carentes negros, e dos 20% estabelecidas aos carentes egressos de escolas públicas, 19,28% foram preenchidas. Já em 2012, o percentual de 20% de vagas reservadas para alunos negros carentes foi praticamente preenchido, perfazendo 19,78% de ingressos e os egressos de escolas públicas ocuparam todas as vagas reservadas.



2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dentre as principais bibliografias essenciais sobre o tema podemos destacar, os estudos desenvolvidos por: Deps (2010); Brandão & Matta (2007); Amaral (2006) e Matta (2005) realizados na UENF relacionados aos alunos cotistas e apresentados sob diferentes enfoques, respectivamente, de natureza sociológica e/ou institucional, direcionado à avaliação do desempenho, bem como mais voltado para o aspecto psicológico da aprendizagem, e incluindo variáveis que possam estar relacionadas ao desempenho acadêmico.

Deps (2010), a partir da observação dos alunos que ingressaram na UENF, em 2004, e estavam matriculados nos cursos de bacharelado diurno oferecidos à época, evidencia a contribuição da política, à medida que “o ingresso na Universidade contribuiu para aumentar a percepção positiva dos alunos cotistas, referente às suas possibilidades de desempenho acadêmico, e, por conseguinte, torná-los mais aptos à aprendizagem”. O que confirmou a revelação de Brandão & Matta (2007), no que se refere aos índices de desempenhos estáveis entre estudantes cotistas e não cotistas.

Matta (2005) apresentou o estudo quanto aos estudantes que ingressaram na UENF no ano de 2003, ano em que começou a vigorar o primeiro sistema de reserva de cotas para negros e pardos e oriundos da escola pública, momento em que não havia a comprovação de carência para ser um estudante cotista. A pesquisa analisou o índice de evasão entre os estudantes cotistas e não cotistas.

Por fim, no bojo desses estudos que traduzem diferentes e relevantes questões sobre política afirmativa de cotas na UENF, Amaral (2006) a partir de uma avaliação de política pública e balizada na associação da legitimidade da política de cotas raciais à urgência de mecanismos de aceleração da justiça como equidade, fundamentada em John Rawls (2003), observou o iniciar de um problema a partir de 2004, uma possível ineficácia do sistema de cotas “raciais” na UENF, ao detectar a ociosidade das vagas oferecidas na instituição nos anos de 2004 e 2005 e o declínio quantitativo de “cotistas” negros de 60 (sessenta) para 19 (dezenove) do ano de 2004 para 2005. De tal modo, recorrentemente, esses estudantes não conseguiam ingressar na universidade pública, gratuita e de qualidade, pelas cotas. Ao repensar os mecanismos mais adequados para consolidar a inclusão social eficaz de alunos negros e carentes na UENF, Amaral (2013) pioneiramente afirmou que a utilização do ENEM/SISU passou a refletir diretamente no êxito da política de cotas de recorte étnico-racial e social,



permitindo a inclusão de estudantes, a real desejada. Foi esse o ponto de partida do presente trabalho.

3. RESULTADOS ALCANÇADOS

3.1 Exposição e Leitura dos dados

A presente subseção consiste na análise dos dados coletados durante o trajeto da pesquisa, a qual é apresentada um diagnóstico referente: a ocupação das vagas pelos estudantes cotistas, ou seja, se o ENEM/SISU tem permitindo a constância do acesso de estudantes pela universidade em 2013, a origem geográfica dos estudantes que ingressaram na UENF neste ano, bem como a importante questão da permanência prolongada dos estudantes, os quais ingressaram na UENF no lapso temporal de 2011 a 2013.

3.1.1 A ocupação das vagas

Partindo dessa constatação, aliando-se a presente pesquisa a manutenção da preocupação em avaliar se a tendência de incremento do acesso de estudantes carentes negros e oriundos de escolas públicas se mantinha na UENF, foi possível confirmar o cenário animador apresentado por Amaral (2013) dos efeitos da utilização do ENEM/SISU como forma única de acesso aos cursos de graduação¹ da UENF e sua possível interferência no desenho da política de cotas para negros e carentes na instituição enquanto mecanismo de inclusão social, no ano de 2013. Em 2013, das vagas reservadas para negros e índios, os estudantes negros totalizaram, respectivamente 19,78% e 20%; ao passo que, os egressos de escola pública ocuparam a totalidade da cota estabelecida para o segmento nos dois anos, conforme segue:

¹ Vale lembrar que, no presente momento, a estrutura da UENF abriga quatro Centros Acadêmicos - Centro de Ciências do Homem (CCH); Centro de Ciência e Tecnologia (CCT); Centro de Biociências e Biotecnologia (CBB) e Centro de Ciências e Tecnologias Agropecuárias (CCTA). A instituição possui 16 cursos de Graduação - Administração Pública; Agronomia; Biologia (bacharelado e licenciatura); Ciência da Computação e Informática; Ciências Sociais; Engenharia Civil; Engenharia de Exploração e Produção de Petróleo; Engenharia de Produção; Engenharia Metalúrgica e de Materiais; Física (licenciatura); Matemática (licenciatura); Medicina Veterinária; Pedagogia (licenciatura); Química (licenciatura) e Zootecnia - além dos três cursos de graduação na modalidade à distância (Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Química) oferecidos em parceria com o consórcio CEDERJ.

**Tabela 1- Ingressantes por vestibular na UENF, cotistas negros, oriundos de escolas públicas e não cotistas, em relação ao total de ingressantes, 2011-2013**

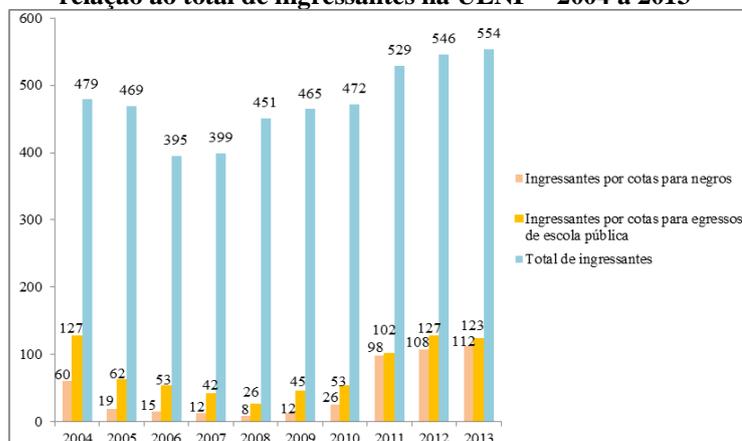
| Ano Ingressantes | 2011 | 2012 | 2013 |
|---|--------|--------|--------|
| Cotistas negros | 98 | 108 | 112 |
| Cotistas oriundos de escolas públicas | 102 | 127 | 123 |
| Outros cotistas* | 21 | 11 | 22 |
| Não cotistas | 308 | 300 | 297 |
| Total de ingressantes | 529 | 546 | 554 |
| % Cotistas negros | 18,53% | 19,78% | 20,22% |
| % Cotistas oriundos de escolas públicas | 19,28% | 23,26% | 22,20% |
| % Outros cotistas* | 3,97% | 2,02% | 3,97% |
| % Não cotistas | 58,22% | 54,94% | 53,61% |
| % Total de ingressantes | 100% | 100% | 100% |

*Declarados como pertencentes a povos indígenas, deficientes e filhos de militares.

Fonte: Secretaria Acadêmica da UENF

Os dados apresentados na **Tabela 1** reforçam a convicção dos pesquisadores de que a forma de seleção anterior nos cursos de graduação da UENF por meio do vestibular unificado com a UERJ foi um entrave do acesso dos públicos alvos das cotas à universidade.

Assim, pela presente pesquisa pode-se afirmar que o ano de 2013 (conforme segue no **Gráfico 2**), trouxe resultado significativo em termos de inclusão, a partir da nova mudança efetuada no vestibular nos moldes tradicionais, mediante a utilização do ENEM/SISU. Os dados sugerem a permanência dos resultados trazidos por AMARAL (2013) que a inserção por cotas estaria sendo obstaculizada pelo formato e critérios presentes no processo seletivo e, também, pelo formato de acesso à universidade via vestibular, não tão democratizante.

Gráfico 2 – Proporção de estudantes ingressantes por cotas para negros e oriundos de escola pública em relação ao total de ingressantes na UENF – 2004 a 2013



Fonte: Secretaria Acadêmica da UENF

Conforme apresentado no **Gráfico 2**, é possível traçar um comparativo entre os dados apresentados, pois fica evidenciado que durante o período em que vigorou o processo seletivo mediante o Vestibular Unificado com a UERJ que vigorou até o ano de 2009, o número de ingressantes por cotas tanto raciais quanto sociais na UENF era ínfimo e decrescente ao longo dos anos, por conseguinte, a partir da adesão ao ENEM/SISU no ano de 2010, pode ser visualizado, outro cenário com resultados mais favoráveis e contínuos no que se refere ao acesso, o que possibilita considerar que o sistema de seleção adotado pela UENF tem cumprido a sua proposta de inclusão social, no que se refere ao acesso tanto de estudantes negros quanto de estudantes egressos de escolas públicas.

30

3.1.2 A caracterização dos ingressantes quanto à origem geográfica

Desde a sua criação, a partir da aprovação pela Assembleia Legislativa a Lei nº 1.740/1990, sancionada pelo então governador Moreira Franco, precisamente em 08/11/1990, a UENF apresentou como fins precípuos a execução do ensino superior, da pesquisa e da extensão; a formação de profissionais de nível superior, a prestação de serviços à comunidade; e a contribuição à evolução das ciências, letras e artes e ao desenvolvimento econômico e social, conforme missão foi bem especificada destacada nas diretrizes de seu plano orientador.

Remetendo ao surgimento da UENF², a sua trajetória e importância social, bem como a sua atuação no decorrer dos anos para a expansão e democratização do ensino superior público de qualidade – ao oferecer seguimento à instituição da política de cotas visando acolher a demanda social – foi possível indagar se a UENF, localizada em Campos dos Goytacazes/RJ, tem favorecido o acesso da população carente, negra e oriunda de escolas públicas, do município, sobretudo quando esta universidade foi pioneira no País na criação de um sistema afirmativo, cujo objetivo foi alargar a possibilidade de acesso dos negros e demais carentes ao nível superior. Por conseguinte, atentou-se a partir do incremento do preenchimento das cotas para negros e pobres na universidade, conseguido pela interferência positiva da adoção do ENEM/SISU no sistema de cotas, se estariam a indicar um quantitativo favorável do acesso de

² A Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) foi fundada no dia 16 de agosto 1993, idealizada intelectualmente por um grupo de cientistas liderados por Darcy Ribeiro e tendo sua estrutura física projetada pelo arquiteto Oscar Niemeyer.



estudantes carentes negros e egressos de escolas públicas, provenientes do Município de Campos, na UENF.

Consiste como característica do ENEM a mobilidade com relação às vagas entre universidades, cursos, Estados ou regiões, em que os estudantes podem ingressar em cursos que não necessariamente são da sua região ou Estado. Foi constatado por Amaral (2006), que entre os anos de 2004-2005, os possíveis candidatos à cota para negros que residiam no Município de Campos não havia conseguido ingressar na UENF, sendo a maioria deles estudantes da rede privada de instituições de ensino superior do Município, o que motivou na nova pesquisa realizada por Amaral (2013), atentando para a averiguação do quadro existente de origem dos estudantes cotistas não somente os negros, mas também ampliando a análise para os cotistas oriundos da rede pública de ensino, bem como expandindo o exame a partir da implementação do ENEM/SISU, buscando perceber se o tal quadro verificado anterior continuava vigorando, traduzindo em uma investigação que tomou por foco o período de 2004 a 2012.

Ao considerar esse lapso temporal, Amaral (2013) verificou que os maiores índices de inclusão de acesso de jovens do Município de Campos dos Goytacazes ocorreu nos anos de 2004, 2011 e 2012. Ainda que para todos os anos mais da metade dos estudantes ingressos por cotas não fossem provenientes de Campos, a pesquisa revelou igualmente uma tendência positiva de estudantes ingressantes negros e oriundos de escolas públicas de Campos, também, nos anos de 2004, 2011 e 2012.

A partir do exposto, considerando o objetivo da presente pesquisa em averiguar se o ENEM/SISU tem facilitado à demanda de jovens carentes e do Município de Campos dos Goytacazes pela Universidade, em relação ao acesso no ano de 2013, foi possível confirmar os dados apresentados por Amaral (2013) quanto tendência crescente de estudantes ingressantes negros na UENF oriundos do Município de Campos, mas em relação aos estudantes provenientes de escolas públicas do Município, o presente trabalho atenta para um decréscimo significativo desses ingressantes na UENF, por meio das cotas, conforme consta na Tabela 2:

**Tabela 2 - Proporção de estudantes negros e oriundos da rede pública, residentes no Município de Campos dos Goytacazes em relação aos não residentes, ingressos na UENF, de 2011 a 2013**

| Ano | Residentes em Campos (%) | | Não Residentes em Campos (%) | |
|------|--------------------------|-----------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|
| | Cotistas Negros | Cotistas oriundos da Rede Pública | Cotistas Negros | Cotistas oriundos da Rede Pública |
| 2011 | 38,8% | 42,2% | 61,2% | 57,8% |
| 2012 | 40,7% | 43,3% | 59,3% | 56,7% |
| 2013 | 43,7% | 29,3% | 56,3% | 70,7% |

Fonte: Secretaria Acadêmica da UENF

De acordo com os dados apresentados, ainda que para todos os anos mais da metade dos estudantes ingressos por cotas não sejam provenientes de Campos dos Goytacazes, revela-se uma tendência crescente de estudantes ingressantes negros e oriundos de escolas públicas do Município, nos anos de 2011 e 2012. No entanto, em 2013, a **Tabela 2** revela em comparação aos anos avaliados que houve um crescimento de inclusão de cotistas negros provenientes de Campos, porém um ano atípico para os cotistas oriundos de escolas públicas, gerando uma diminuição significativa no percentual de estudantes originários de Campos dos Goytacazes na UENF.

3.2.3 A permanência prolongada dos estudantes negros e oriundos de escolas públicas

Quanto à importante questão da permanência prolongada dos ingressantes nos cursos de graduação da UENF, nos anos de 2011 a 2013, foi possível verificar que mais de 50% dos ingressantes cotistas negros e oriundos de escolas públicas permaneceram por no mínimo um ano e máximo dois nos cursos de ingresso, o que se visualiza como um cenário bem estimulante ao se pensar nos desafios das cotas em seu papel de inclusão social.

Dos 98 ingressantes pela modalidade de cota para negros no ano de 2011, permaneceram até o ano de 2013 um quantitativo de 50 estudantes, o que equivale a 51,02%, ou seja, significa que 48 alunos não se mantiveram nos cursos ingressos. No mesmo ano entraram 102 estudantes para a modalidade de cota oriundos da rede pública de ensino, permanecendo até o ano de 2013 52 estudantes, o equivalente a 50,98%, o que por outras palavras significa que 50 estudantes não se fixaram nos cursos de graduação que ingressaram.



Dos 48 cotistas negros que não permaneceram até 2013, ingressos 2011, 31 abandonaram os cursos (64,6%), 7 cancelaram a matrícula (14,6%) e 10 foram desligados (20,8%). Por sua vez, com relação aos 50 estudantes ingressantes pela cota para egressos de escolas públicas, em 2011, que não permaneceram na instituição nos anos analisados, destaca-se que: 21 abandonaram os cursos (42%), 16 cancelaram a matrícula (32%), 2 trancaram a matrícula (4%), 10 foram desligados (20%) e 1 foi transferido para outra instituição de ensino superior (2%).

Para o ano de 2012, pode-se observar que dos 108 ingressantes negros, 71 permaneceram até 2014, o que equivale a 65,74%, logo 37 estudantes evadiram dos cursos. Já, quanto aos 127 cotistas oriundos de escolas públicas ingressantes em 2012, 64 continuaram até dezembro de 2014, representando em termos percentuais 50,39%, o que implica ressaltar que 63 alunos não se mantiveram na instituição.

Dos 37 estudantes negros ingressos em 2012 e que não permaneceram até 2014, 22 foram por motivos de abandono (59,5%), 9 cancelaram a matrícula (24,3%), 5 foram desligados (13,5%) e 1 foi transferido para outra instituição (2,7%). No que tange aos 63 cotistas oriundos de escolas públicas ingressos em 2012 que não permaneceram até 2014, constatou-se que 25 foram por motivos de abandono (39,7%), 23 tiveram a matrícula cancelada (36,5%), 12 foram desligados (19%), 2 se transferiram para outra instituição (3,2%) e 1 trancou a matrícula (1,6%).

Em relação ao ano de 2013, averiguou-se que dos 112 ingressos negros em 2013, permaneceram 82 estudantes até 2014 (73,2%) e evadiram 30 alunos nesta modalidade de cota. Para os oriundos de escolas públicas, dos 123 alunos ingressantes em 2013, 95 alunos se mantiveram até 2014, número esse equivalente a 77,2% de permanentes, significando que 28 estudantes não permaneceram na instituição nesta modalidade de cota.

Em referência aos 30 estudantes que não permaneceram nos cursos até 2014, ingressos na modalidade de cotas para negros em 2013, tem-se que: 17 abandonaram (56,66%), 8 cancelaram a matrícula (26,66%), 3 foram desligados (10%) e 2 trancaram a matrícula (6,66%). Enquanto, dos 28 que ingressaram por cotas para egressos de escolas públicas em 2013 e que não permaneceram por um ano nos cursos, 9 foram por motivos de abandono (32,14%), 15 por cancelamento de matrícula (53,58%), 1 foi desligado (3,57%) e 3 trancaram a matrícula (10,71%).



A proporção de estudantes negros e de ensino médio público que ingressaram em cursos de graduação na UENF por meio do sistema de cotas, no lapso temporal de 2011 a 2013 e que permaneceram por no mínimo um ano e máximo dois torna-se mais perceptível com base no **Quadro 1**.

Quadro 1 - Quantitativo de estudantes negros e oriundos da rede pública ingressos nos anos de 2011 a 2013 em relação a permanência prolongada nos cursos de ingresso na UENF

| Número de ingressantes por modalidade de cota | | Número de alunos que permaneceram | Motivos de evasão | | | | |
|---|-----|-----------------------------------|-------------------|----|----|----|----|
| Ano: 2011 | | Ano: 2013 | A | C | D | TM | TR |
| Negro | 98 | 50 | 31 | 7 | 10 | 0 | 0 |
| Rede Pública | 102 | 52 | 21 | 16 | 10 | 2 | 1 |
| Ano: 2012 | | Ano: 2014 | | | | | |
| Negro | 108 | 71 | 22 | 9 | 5 | 0 | 1 |
| Rede Pública | 127 | 64 | 25 | 23 | 12 | 1 | 2 |
| Ano: 2013 | | Ano: 2014 | | | | | |
| Negro | 112 | 82 | 17 | 8 | 3 | 2 | 0 |
| Rede Pública | 123 | 95 | 9 | 15 | 1 | 3 | 0 |

A: Abandono; C: Cancelamento de Matrícula; D: Desligamento; TM: Trancamento de Matrícula; TR: Transferência para outra Instituição.

Fonte: Secretaria Acadêmica da UENF

O estudo confirma que a política de cotas para negros e egressos de escolas públicas após a implementação do ENEM/SISU, na UENF, continua refletindo diretamente e, de forma positiva, no que tange ao acesso nos anos pesquisados. Evidencia, também, que um número representativo de estudantes ingressos por cotas é proveniente do Município de Campos dos Goytacazes/RJ e, inclusive, há uma tendência crescente desse público na universidade, ao longo dos anos de 2011, 2012 e 2013.

Traz a revelação, ainda, de que mais de 50% dos ingressantes cotistas negros e oriundos de escolas públicas permaneceram por no mínimo um ano e máximo dois nos cursos de



ingresso, o que se visualiza como um cenário bem estimulante ao se pensar nos desafios das cotas em seu papel de inclusão social.

CONCLUSÕES

Em vista da pesquisa realizada, acredita-se que esta pode colaborar para auxiliar no monitoramento da eficácia da política de cotas para estudantes carentes “egressos de escola pública” e para estudantes “negros” na UENF, ratificando as possíveis interferências positivas da utilização do ENEM/SISU na política de cotas para negros e egressos de escolas públicas na UENF, no que se refere ao acesso, além de contribuir com as vindouras ações governamentais e institucionais que possam vir a surgir, no sentido mesmo de aperfeiçoamento da política de cotas para o acesso e permanência de estudantes negros e carentes na Universidade, sobretudo considerando que a política será reavaliada já em 2018.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Shirlena Campos de Souza. *Cotas raciais e sociais como ação afirmativa: uma abordagem sócio-jurídico a partir do caso UENF*. Universidade Federal Fluminense, UFF/Niterói, 2013. Tese (Doutorado em Sociologia e Direito).
- AMARAL, Shirlena Campos de Souza. *O acesso do negro às instituições de ensino superior e a política de cotas: possibilidades e limites a partir do “caso” UENF*. Campos dos Goytacazes: PPGPS/UENF, 2006. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais).
- CARMO, G.T & CARMO, C.T.(2014). *A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: propostas de caracterização discursiva a partir a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil no Brasil*. - Arquivos Analíticos de políticas Educativas, Dossiê Educação de Jovens e adultos II, volume 22, artigo nº 63, 30 de junho de 2014.
- DAFLON, Verônica Toste; JÚNIOR, João Feres; CAMPOS, Luiz Augusto. *Ações Afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico*. - Cadernos de Pesquisa v.43 n.148 p.302-327 jan./abr. 2013.



FERREIRA, Renato e BORBA, Anísio. *Mapa das ações afirmativas no ensino superior*. Série dados e debates 4. Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira – Laboratório de Políticas Públicas. Rio de Janeiro, UERJ, 2006.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves. *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. / organizado por Nilma Lino Gomes e Aracy Alves Martins.- Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz (Orgs.). *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2007-2008*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

RAWLS, John. *Justiça como equidade: uma reformulação*. Trad.: BERLINER, Cláudia e VITA, Álvaro de. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS COTAS RACIAIS EM CONCURSOS PÚBLICOS À LUZ DA LEI 12.990/14

LIMA, Náthani Siqueira

Mestranda em Políticas Sociais na Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF

nathanislima@gmail.com

AMARAL, Shirlena Campos de Souza

Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF

shirlenacsa@gmail.com

37

RESUMO

As ações afirmativas são medidas utilizadas para alcançar a equidade em razão da discriminação sofrida por determinados grupos sociais em detrimento de outros. Espécie dessas medidas são as Cotas Raciais, que atualmente ganham força no cenário nacional e são objeto de intensas discussões, tanto no âmbito acadêmico quanto no mercado de trabalho. Recentemente foi publicada a Lei 12.990/2014, com o objetivo de instituir a política de cotas raciais nos concursos de abrangência da Administração Pública Federal Direta e Indireta, que reserva 20% das vagas dos mesmos aos negros. Faz-se necessário, portanto, delimitar suas particularidades e âmbito de aplicação.

Palavras-chave: Ações Afirmativas; Cotas Raciais; Lei 12.990/2014.

ABSTRACT

Affirmative action measures are used to achieve equity because of the discrimination suffered by certain social groups over others. Species of these measures are the Racial Quotas, which currently gaining strength on the national scene and are the subject of intense discussions, both in academia and in the labor market. It was recently published Law 12,990 / 2014 in order to institute racial quotas in political contests scope of the federal government direct and indirect, which reserves 20% of the positions thereof to blacks. It is necessary, therefore, define their characteristics and scope.

Keywords: Affirmative Action; Racial quotas; Law 12.990/2014.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo de tecer considerações acerca da implantação da política de cotas raciais no âmbito dos concursos públicos inerentes à Administração Direta e Indireta do Poder Executivo Federal, a partir da Lei 12.990 de 9 de junho de 2014.

A referida lei foi proposta ao Congresso Nacional, pela Presidência da República, com a forma do Projeto de Lei 6.738/2013, e deveria naquele momento tramitar com caráter de



urgência, conforme requisição da proponente e previsão constitucional expressa constante do artigo 64 da Carta Magna, que assim dispõe:

Art. 64. A discussão e votação dos projetos de lei de iniciativa do Presidente da República, do Supremo Tribunal Federal e dos Tribunais Superiores terão início na Câmara dos Deputados. § 1º - O Presidente da República poderá solicitar urgência para apreciação de projetos de sua iniciativa. § 2º Se, no caso do § 1º, a Câmara dos Deputados e o Senado Federal não se manifestarem sobre a proposição, cada qual sucessivamente, em até quarenta e cinco dias, sobrestar-se-ão todas as demais deliberações legislativas da respectiva Casa, com exceção das que tenham prazo constitucional determinado, até que se ultime a votação. § 3º - A apreciação das emendas do Senado Federal pela Câmara dos Deputados far-se-á no prazo de dez dias, observado quanto ao mais o disposto no parágrafo anterior. § 4º - Os prazos do § 2º não correm nos períodos de recesso do Congresso Nacional, nem se aplicam aos projetos de código.¹

À época, justificou-se a propositura da então PL pelo fato de que era necessária uma regulamentação da Lei 12.288/2010, o Estatuto da Igualdade Racial; e ainda, asseverou-se que embora dedicados esforços para a redução da pobreza no país, esta liga-se diretamente às desigualdades raciais latentes na nação, e que tal quadro evidencia-se no serviço público, de forma que o percentual de negros ocupantes desses cargos é baixíssimo, ressaltando o quanto ainda há o que implementar no que diz respeito às ações afirmativas nesse sentido. Diz o documento:

Essa realidade se replica, também, na composição racial dos servidores da administração pública federal. Constata-se significativa discrepância entre os percentuais da população negra na população total do país e naquela de servidores públicos civis do Poder Executivo federal. A análise de dados demonstra que, embora a população negra represente 50,74% da população total, no Poder Executivo federal, a representação cai para 30%, considerando-se que 82% dos 519.369 dos servidores possuem a informação de raça/cor registrada no Sistema. Tem-se, assim, evidência de que, ainda que os concursos públicos constituam método de seleção isonômico, meritocrático e transparente, sua mera utilização não tem sido suficiente para garantir um tratamento isonômico entre as raças, falhando em fomentar o resgate de dívida histórica que o Brasil mantém com a população negra.²

¹ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 16 março 2015.

² BRASIL. Projeto de Lei 6.738 de 4 de novembro de 2013. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1177136&filename=Tramitacao-PL+6738/2013. Acesso em 16 de outubro de 2015.



Dessa maneira, buscou-se com o então PL, o fomento ao acesso do negro nos cargos públicos no âmbito da Administração Pública Federal, estabelecendo ainda, um prazo de dez anos para o mesmo, em virtude de sua natureza de ação afirmativa, considerando que esse era um prazo razoável para que se observassem os efeitos positivos da mesma, impactando de forma direta na vida da população afrodescendente do país, que por tantos anos foi segregada de maneira agressiva em virtude de sua cor.

A aprovação do texto ocorreu sob a forma da Lei 12.990, em 09 de junho de 2014, que estabeleceu a reserva de "20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal(...)"³ direta e indireta, aplicando-se a norma legal apenas a certames cujas vagas oferecidas sejam em número igual ou maior que três.

Importante ressaltar ainda, que a declaração de que o candidato é negro pertence ao próprio, contudo, será submetida a constatação dos responsáveis pelo concurso, e caso seja constatado que a afirmação não condiz com a realidade, o candidato poderá ser eliminado do concurso, ou ainda, se já houver sido nomeado, terá sua admissão anulada, conforme prevê o artigo 2º da Lei e seu respectivo parágrafo único. No que diz respeito ao não preenchimento das vagas pelos cotistas, as mesmas passarão a ser ocupadas por aqueles concorrentes em ampla concorrência.

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, analisando artigos e livros referentes às ações afirmativas, em especial à política de cotas; e ainda, verificação de dados disponibilizados pelo Portal da Igualdade do governo federal no tangente às cotas nos concursos públicos federais. Falar-se-á, portanto, em um primeiro momento, da construção das ações de discriminação positiva no país, em seguida, tratar-se-á de que forma se dá a discriminação racial no Brasil, procurando dissertar acerca da indagação de quem é negro nesta pátria e num último momento, se pontuará especificamente acerca da Lei 12.990/2014 que versa sobre a implementação da política de cotas nos concursos públicos da administração pública em âmbito federal.

³ BRASIL. Lei 12.990 de 09 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm. Acesso em 16 de outubro de 2015.
AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS COTAS RACIAIS EM CONCURSOS PÚBLICOS À LUZ DA LEI 12.990/14, LIMA, Náthani Siqueira, AMARAL, Shirlena Campos de Souza



1 AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

As ações afirmativas são instrumentos que têm o objetivo de promover a igualdade, minorando as diferenças sociais estabelecidas entre grupos que no decorrer do tempo foram marginalizados na sociedade em virtude dos preconceitos sedimentados por um longo tempo. Podem ser implementadas tanto no âmbito público como no privado e compõem-se de diversas medidas que buscam o alcance da equidade em variadas áreas de atuação. Assevera Heringer, citando Reskin:

O termo ação afirmativa refere-se a políticas e procedimentos obrigatórios e voluntários desenhados com o objetivo de combater a discriminação no mercado de trabalho e também retificar os efeitos de práticas discriminatórias exercidas no passado pelos empregadores. (...) A ação afirmativa pode prevenir a discriminação no mercado de trabalho, substituindo práticas discriminatórias - intencionais ou rotinizadas - por práticas que são uma proteção contra a discriminação (RESKINS, 1997 *apud* HERINGER, 2002).

Também chamadas de discriminação positiva, essas ações fazem despertar no Estado e também nas instituições civis da sociedade, o dever de sair da inércia e atuar veementemente na busca pela igualdade material - que em sua essência significa o tratamento desigual aos grupos menos favorecidos, para que alcancem a equidade junto aos demais membros da sociedade - , e assim, passam de meros espectadores, a agentes atuantes no campo da segregação, seja ela de qual ordem for (GOMES, 2001).

O termo "Ação Afirmativa" como hoje se concebe teve origem nos Estados Unidos, na década de 1960, mas precisamente no ano de 1961, com o decreto presidencial de John Kennedy, a *Executive Order 10.925*, de 06 de março daquele mesmo ano, que estabelecia que nenhum funcionário poderia ser discriminado em virtude de sua cor, credo, raça ou nacionalidade. No Brasil, embora muitas vezes admita-se que a iniciativa no tocante às discriminações positivas deu-se em decorrência da experiência norte-americana, há relatos de medidas dessa ordem datadas da década de 1930, exemplo delas é a Lei dos Dois Terços, que visava garantir a participação majoritária de trabalhadores brasileiros nas empresas brasileiras, que até então, pertencentes a imigrantes, davam preferência a estes em detrimento dos nacionais (MEDEIROS, 2005).

Há, entretanto, aqueles que asseveram que as ações afirmativas só foram de fato pensadas no Brasil a partir de 1968, quando membros do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho manifestaram-se no sentido de ser criada uma lei que reservasse uma



porcentagem dos cargos em empresas privadas a funcionários de cor. Apesar da pressão exercida, a lei não chegou sequer a ser criada. Conforme assevera Sabrina Moehlecke,

Somente nos anos de 1980 haverá a primeira formulação de um projeto de lei nesse sentido. O então deputado federal Abdias Nascimento, em seu projeto de Lei n. 1.332, de 1983, propõe uma ação compensatória, que estabelecerá mecanismos de compensação para o afro-brasileiro após séculos de discriminação. Entre as ações figuram: reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. O projeto não é aprovado pelo Congresso Nacional, mas as reivindicações continuam (MOEHLECK, 2002).

Apesar do movimento negro organizar-se e pressionar o aparato público para mover-se em busca da igualdade substantiva, foi apenas a partir da promulgação da Constituição de 1988 que as ações afirmativas no país de fato impulsionaram-se, com a então positivação da discriminação positiva, constante da Carta Política, surgiram outros instrumentos que possuíam o escopo de contribuir com a minoração da desigualdade.

Nos anos de 1990 começam a surgir uma gama de medidas de discriminação positiva com o intuito de integrar a sociedade, como por exemplo, a primeira política de cotas, em 1995, que estabelecia que dos integrantes dos partidos políticos, um mínimo de 30% seriam mulheres; a criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), que tinha o objetivo de desenvolver políticas de valorização da população negra; a criação do Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTEDEO) (MOEHLECKE, 2002); e o lançamento do Programa Nacional de Direitos Humanos, em 1996, que dentre outras disposições, previa ser criadas políticas públicas que objetivassem:

1. Apoiar a formulação e implementação de políticas públicas e privadas e de ações sociais para redução das grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais ainda existentes no país, visando a plena realização do direito ao desenvolvimento. (...) 78. Propor legislação proibindo todo tipo de discriminação, com base em origem, raça, etnia, sexo, idade, credo religioso, convicção política ou orientação sexual, e revogando normas discriminatórias na legislação infra-constitucional, de forma a reforçar e consolidar a proibição de práticas discriminatórias existente na legislação constitucional. (...) 130. Apoiar o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação - GTEDEO, instituído no âmbito do Ministério do Trabalho, pelo decreto de 20 de março de 1996. O GTEDEO de constituição tripartite, deverá definir um programa de ações e propor estratégias de combate à



discriminação no emprego e na ocupação, conforme os princípios da Convenção 111, da Organização Internacional do Trabalho - OIT. (...) 149. Formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra.⁴

Nos anos 2000 pode-se perceber no país um grande movimento na implantação de ações afirmativas, principalmente no que concerne à efetivação das políticas de cotas, que encontrou terreno fértil para discussão, dando origem a acalorados debates na comunidade acadêmica e até fora dela.

2 A DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO BRASIL

A discriminação racial no Brasil é tema sempre polêmico quando suscitado, isso porque tivemos construída historicamente a ideia de que os brasileiros são um povo no qual não há espaço para o preconceito. As raízes dessa visão estão na falsa percepção de que aqui ocorreu uma “forma mais igualitária de escravidão”, como afirma Marx (1996, p. 34), que assevera ainda:

O registro histórico sugere que a escravidão brasileira permitiu grandes direitos para os escravos e alto nível de alforrias, mais que em qualquer outro lugar, estabelecendo uma divisão menos severa entre escravo e liberdade. O espírito “paternalista” é outra característica do escravismo brasileiro, como na maior parte dos países sul-americanos, embora suas práticas sejam diferentes. A peculiaridade mais importante da escravidão brasileira foi sua extensão na história, particularmente brutal e mortal. A atitude da Igreja Católica para com a escravidão era ambivalente, uma vez que a própria Igreja possuía escravos e foi por muito tempo incapaz de defender a abolição. Embora a escravidão brasileira – e a conseqüente influência católica – seguisse forma diferentes dos demais lugares do mundo, chamar essa escravidão de “humanitária” é absurdo.

Dessa maneira, deu-se início ao mito de que a partir da abolição da escravatura, pela Lei Áurea em 13 de maio de 1888, os negros no Brasil estavam de fato livres e aptos a poderem, por si mesmos, construir sua própria história de vitórias e sucesso. Acontece que, ao libertar os escravos, o fez-se de direito e não de fato, vale dizer que, aos olhos da lei, eram a partir daquele momento, cidadãos livres, contudo, perante à sociedade, continuavam a receber um tratamento hostil, desigual e segregacionista. Apesar de poderem, não conseguiam trabalho, e quando o

⁴ BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos de 1996. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/i-programa-nacional-de-direitos-hum>
AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS COTAS RACIAIS EM CONCURSOS PÚBLICOS À LUZ DA LEI 12.990/14, LIMA, Náthani Siqueira, AMARAL, Shirlena Campos de Souza



conseguiram, viviam em condições semelhantes às aquelas nas quais eram sujeitos ainda na escravidão. Dessa maneira, impossibilitados de viverem de forma que condissesse com a dignidade que lhes era cabível, foram deslocando-se à capital do país à época, o Rio de Janeiro, e deram origem às primeiras favelas. Como bem pontua Andreilino Campos:

O resultado é que os escravos alforriados, juntos com os pobres e brancos, deslocavam-se para a cidade ou para os quilombos no perímetro urbano ou rurais. Na cidade, os negros ocupavam inicialmente os cortiços, no caso do rio de Janeiro, ou se tornavam quilombolas em áreas da periferia da cidade. A exclusão de negros livres ao acesso à terra era importante, por sua vez, para garantir o trabalho escravo. A influência e a intenção dos grupos dominantes passam a ser determinantes para a demarcação e organização do espaço social, para a classe negra desprovida do trabalho. Foi especialmente essa situação que cooperou para o surgimento da favela, uma transmutação do quilombo em nova forma de resistência, que é a luta pelo direito à habitação (CAMPOS, 2005).

Assim, sedimenta-se o argumento acima pela ideia de que, por sermos uma nação composta por miscigenações, não há a difusão de ideias preconceituosas. Nas palavras de Fernando Henrique Cardoso (1997, p. 76): “Houve época, no Brasil, em que muitos se contentavam em dizer que, por haver essa diversidade, o país não abrigava preconceitos. Isso, contudo, não é verdade”.

Dessa maneira, há que destacar que a democracia racial brasileira constitui-se muito mais um mito do que uma realidade, de forma que difundida, fez com que a própria população negra se conformasse com a posição na qual era colocada perante à sociedade, acreditando ainda que tal arranjo era fruto do mero acaso e não de um preconceito fortemente arraigado.

Importa aqui realizar uma comparação do Brasil aos Estados Unidos no que diz respeito à essa divisão racial. No país norte americano, há uma distinção muito clara entre brancos e negros, apesar de lá também existirem mestiços ou mulatos, não havendo, portanto, espaço para dualidades, imprecisão nessa definição, ou se é negro ou branco, gerando o que Da Matta (1997) destaca citando Oracy Nogueira, um “preconceito de origem”, enquanto no Brasil encontra-se um “preconceito de marca”, muito mais visual, como aponta Marcelo Paixão (*et al.* 2011, p. 109):

O racismo, tal como operante na sociedade brasileira, baseado no critério das aparências físicas, tanto nasce no cotidiano das relações assimétricas de poder, na formação de mecanismos de prestígio social, no acesso às oportunidades de mobilidade social ascendente e de direitos sociais, como



também verte das estruturas sociais localizadas no plano do aparelho do Estado (racismo institucional), das empresas do setor privado, das escolas, dos meios de comunicação, que legitimam as desvantagens estruturais que terão de ser vividas pelos que portam fenótipos diferentes do grupo hegemônico.

Assim, pontua-se que há sim preconceito no Brasil, de forma implícita, porém não menos danosa àqueles que sofrem com a segregação, e por que não dizer à própria nação. Para combater os malgrados causados pela discriminação, é preciso primeiro reconhecer que a propaga, para que assim se efetivem medidas cujos resultados se mostrem de fato positivos.

Apesar de despontarem nas últimas décadas medidas de discriminação positiva no país no que diz respeito à minoração da desigualdade racial, há quem afirma ainda não ser suficiente. Nesse sentido, afirma veementemente Gomes (2001, p. 82):

O Brasil (...) jamais empreendeu movimento sério no sentido de combater a discriminação racial e de promover a integração dos negros na sociedade. As medidas até hoje propostas não passam de meras artimanhas diversionistas que só se sustentam em razão da fragilidade organizacional da comunidade negra.

Muito embora as palavras do ilustríssimo autor façam sentido no contexto em que foram escritas, há que ressaltar as opiniões divergentes, que reconhecem os passos dados pelo país nos últimos anos em direção à desconstrução do mito da democracia racial que aqui se instalou e que se busca progressivamente a adoção de medidas que tornem mais efetivo o objetivo de equidade tutelado pelas mesmas. Um grande exemplo disso é a política de cotas raciais, que se destacou em vários setores da sociedade, como educação e emprego, das quais se falará mais adiante.

Nessa esteira, afirma Heringer (2002, p. 45):

Nunca o tema do racismo e do combate às desigualdades raciais esteve tão presente no debate público brasileiro. Seja no Congresso Nacional ou na mídia, discutem-se propostas e medidas concretas que venham a atender às históricas demandas do movimento negro brasileiro, que há muito vem se organizando e alimentando o debate sobre estas questões.

A certeza que se firma é a de que essa luta nunca pode parar, devendo estar presente tanto nas instituições públicas quanto nas civis.



3 QUEM É NEGRO NO BRASIL?

É bem verdade que se vê hoje no Brasil um sem-número de subdivisões para as raças. Essas ramificações ocorrem, de um lado, formalizadas, ou seja, aquelas definidas pelo Estado, como o faz o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou ainda, empiricamente, quando a própria população define a qual raça pertence.

Necessário se faz destacar aqui que a conceituação das raças e suas consequentes divisões foram articuladas por diversas formas no decorrer da história da humanidade, utilizando como critérios para tanto, ora características físicas, ora genéticas, sem que nenhuma delas pudesse, entretanto, de fato chegar a um denominador comum que parecesse plenamente correto. Eis que então, pode-se defini-la, nas palavras de Petruccelli (2013, p. 21):

Compreende-se, assim, a raça como uma categoria socialmente construída ao longo da história, a partir de um ou mais signos ou traços culturalmente destacados entre as características dos indivíduos: uma representação simbólica de identidades produzidas desde referentes físicos e culturais.

Assim, destaca-se que raça é um complexo de fatores não apenas físicos, mas genéticos, culturais, sociais. É um conceito construído de maneira distinta em cada sociedade, com base em seus costumes e hábitos socioculturais.

Para o IBGE, segundo dados divulgados em referência ao Censo realizado em 2010, considerou-se cinco raças para compor o cenário cultural do país: Branca, Parda, Amarela, Preta e Indígena. Naquela ocasião tinha-se no Brasil a seguinte divisão por autodeclaração: Dos 190,75 milhões de habitantes, 91 milhões se declararam brancos. O número de pretos foi de 14,5 milhões, enquanto o de pardos foi de 82,2 milhões. Outras 2 milhões de pessoas se classificaram como amarelas e 817,9 mil se consideraram indígenas (IBGE, 2013).

Em pesquisa semelhante realizada em 1976, o Instituto optou por não delimitar as opções de raça, deixando a cargo do declarante a escolha. O resultado foi o surgimento de definições como: Loira-clara, marrom, morena bem chegada, bronzeada, pálida, café-com-leite, dentre outras, das quais atingiram um maior número: branca, morena, morena-clara, parda, preta, negra, clara, mulata, escura, morena escura e amarela.⁵

⁵Disponível em: <http://almanaque.folha.uol.com.br/racismo05.pdf>. Acesso em 01 de novembro de 2015.



Tal fato, ainda que ocorrido há alguns anos atrás, evidencia a característica da ambiguidade na definição racial brasileira. Mais ainda, deve-se atentar para o fato de que muitas das vezes a autopercepção, ou seja, a visão que o indivíduo tem de si, não corresponde com aquela que os outros possuem. Assim, afirma Azevedo (2004, p. 25):

Mesmo levando em consideração que o IBGE adota o princípio de autoclassificação, as autoras sugerem que pode ocorrer uma "dissonância entre o reconhecimento de si mesmo e o reconhecimento através do olhar do outro" (Piza, Rosemberg, 2002, p. 105-106). Se tivermos em mente, como bem lembram as autoras, que "a cor (ou pertencimento racial) que alguém se atribui é confirmada ou negada pelo olhar do outro", podemos aventar que na interação impessoal de entrevistador e entrevistado, a cor escolhida entre as opções oferecidas pelo primeiro pode ser aquela que o segundo imagina ser-lhe-ia atribuída pelo outro.

Dessa maneira construiu-se no país o mito da democracia racial de que fala Marx (1996), com a pseudo ideia de que no Brasil, por se fazer presente tamanha assimetria dos indivíduos, não haveria preconceito. Contudo, essa percepção vem sendo desconstruída, de maneira que, como destaca Lima (2008, p. 15)

Na sociedade brasileira, parece que a desmistificação do discurso da democracia racial e da ideologia do branqueamento trouxe avanços políticos relevantes, que leva à melhor explicitação das identidades. Assim, as problematizações sobre identidade se articulam com a luta por políticas específicas de redução das desigualdades para a população negra, tais como os debates e intervenções no campo das políticas de ação afirmativa, a inclusão de temáticas relacionadas à história e cultura de base africana nos currículos escolares, entre outras iniciativas.

Depreende-se, portanto, que a conceituação de raça é variável no tempo e no espaço, podendo encontrar diferentes significados e nomenclaturas de acordo com a realidade em que se observa. Assim entende Amaral e Mello (2013, p. 139), quando pontuam:

Compreendemos a identidade não como uma superestrutura dada, uma entidade atemporal, a-histórica e imutável que flutua por sobre as coletividades, mas, por resultar de um processo de construção social, que se desenha no contexto de negociação por escolhas políticas de grupos, é cambiante e complexa. Nessa contextualização, a identidade não existe por si, mas é parte da interação entre os diversos grupos que compõem a sociedade, sendo seu processo constitutivo tão implexo quanto o de interação entre os grupos. Dessa forma, são partes de sua constituição as construções, as desconstruções, as elaborações, as reelaborações, tudo como estratégias para a manutenção dos grupos sociais: cada transformação social a faz se reformular



de maneira diferente, exigindo-nos a atenção para o lugar de fala dos sujeitos contemporâneos.

Conclui-se então, que vê-se no Brasil um modelo de distinção racial diverso naquele encontrado nos Estados Unidos, como já citado, onde ou o indivíduo é branco, ou negro, não restando espaços para ambiguidades. Neste país, ainda há o domínio do multiculturalismo que influencia de forma direta a maneira como se vê o racismo na sociedade brasileira.

4 AS POLÍTICAS DE COTAS RACIAIS NO BRASIL: COTAS NO CONCURSO PÚBLICO E A LEI 12.990/2014

As cotas raciais no Brasil é assunto amplamente discutido, não apenas por que o movimento negro articula-se no sentido de implementá-las, mas também por que delas decorrem discursos eivados de paixão, que ora defendem, ora atacam tais ações afirmativas.

As primeiras cotas raciais implantadas no país por força do poder público, surgiram apenas em 2001, reservando uma porcentagem dos cargos do Ministério do Desenvolvimento Agrário, INCRA e empresas terceirizadas vinculadas a estes; para cargos de assessoramento do Ministério da Justiça e as empresas prestadoras de serviços deste; em 2002, criam-se bolsas para negros que ingressarem no Instituto Rio Branco; também nesse mesmo ano, no âmbito do Rio de Janeiro, surge a primeira ação afirmativa dessa ordem para ingresso nas universidades públicas do estado; atuação semelhante ocorreu no estado do Paraná à mesma época (MOEHLECKE, 2002).

Ressalta-se que no decorrer dos anos surgiram outras medidas com o mesmo intuito no país, destacando-se aí, a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, que estabelece cotas étnico-raciais e por renda às universidades e institutos federais; A Lei 6.914 de 06 de novembro de 2014, de aplicação estadual no Rio de Janeiro, que prevê a reserva de vagas para estudantes carentes negros, indígenas, egressos de instituições públicas e privadas de ensino superior e filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço, para ingresso nos cursos de pós-graduação das universidades estaduais do ente federativo.



No tocante aos concursos públicos, alguns estados da federação já estabeleceram a adoção de tal medida afirmativa, como é o caso do Rio de Janeiro, Mato Grosso, Paraná e Rio Grande do Sul, além de 44 municípios, que também possuem lei específica para tanto⁶.

Importa que, nesse sentido, e objeto deste trabalho, a Lei 12.990 de 09 de junho de 2014 que reserva 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos da Administração Pública Federal direta e indireta para negros, nas hipóteses em que o certame oferecer mais de três vagas.

À época da publicação de tal norma legal, justificou-se sua necessidade pelo fato de que a pobreza de grande parte da população estava intimamente ligada com a discriminação latente sofrida pelos negros; eis que estes compunham uma porcentagem significativa da demografia no Brasil. E que oferecer melhores condições à esta parcela social é contribuir para o avanço da nação. Nesse sentido, Rawls (2003) desenvolve em sua Teoria da Equidade dois princípios de justiça: o de liberdade, onde há um sistema de direitos e liberdades iguais a todos; e o da Liberdade, onde assevera que possíveis desigualdades econômicas na distribuição de renda e riqueza só poderiam ser admitidas na hipótese em que este desequilíbrio beneficiasse os menos favorecidos.

Em complementação, Nilma Lino Gomes (2003, p. 4) assevera: “No Brasil, o negro não é discriminado só porque é ele pobre. Ele é discriminado porque ele é negro e também por que ele é pobre. E isso faz muita diferença. Quer sejamos ricos ou pobres, nós, os brasileiros, sofremos racismo”. A assertiva da ilustríssima professora coloca em evidência um problema muito maior que a justificação na propositura da referida lei: O racismo está entranhado na sociedade brasileira de forma tal que vai além da realidade econômica do indivíduo. E tal composição de ideias reflete-se também no mercado de trabalho, de forma que segundo dados do DIEESE, em 2013, em grandes capitais, como São Paulo, por exemplo, o percentual de negros componentes da População em Idade ativa em era de 35,4% e da População Economicamente Ativa, de 35,9%, pouco mais de um terço; enquanto a taxa de desemprego chegava a 41,6%⁷; Em Belo Horizonte, o quadro se repetia, de maneira que a taxa de desemprego para a população negra era 7,2% em relação à branca⁸.

6

Disponível

em:

<http://www.brasil.gov.br/governo/2014/06/dilma-sanciona-projeto-sobre-cotas-raciais-no-servico-publico>. Acesso em 22 de outubro de 2015.

⁷Disponível em: <http://www.dieese.org.br/analiseped/2014/2014pednegrossao.pdf>. Acesso em 18 de outubro de 2015.

⁸Disponível em: <http://www.dieese.org.br/analiseped/2014/2014pednegrosbh.pdf>. Acesso em: 18 março 2015.



Mesmo com o preconceito traduzido em números, ainda há grande discussão no que diz respeito à implementação de ações afirmativas no Brasil. Para alguns estudiosos, que contestam o uso de políticas públicas nesse sentido, o argumento mais difundido é que a medida vai de encontro ao chamado princípio da igualdade formal, positivado pelo artigo 5º da Constituição de 1988, que assevera ser todos iguais perante a lei, sem que se façam quaisquer distinções. Ocorre que, deste princípio, deriva outro, chamado de Igualdade Substantiva ou Material, cujos preceitos defendem justamente a adoção dessas ações afirmativas como instrumento de alcance da equidade por meio do tratamento desigual a grupos menos favorecidos socialmente.

Outro argumento proferido em reação à discriminação positiva é a questão do mérito, de forma que não pode ser dada a oportunidade ao negro em detrimento do branco que supostamente concorreu de forma paritária àquela vaga, contudo, como bem pontua Flávia Piovesan (2008, p. 57):

As ações afirmativas devem ser compreendidas não somente pelo prisma retrospectivo – no sentido de aliviar a carga de um passado discriminatório -, mas também prospectivo -, no sentido de fomentar a transformação social, criando uma nova realidade.

Nesse sentido, importante destacar a percepção de Gomes (2001, p. 91), que faz referência aos conceitos de justiça distributiva e justiça compensatória e deixa claro os principais aspectos e fundamentos das ações afirmativas, quando assevera:

A noção de justiça distributiva é a que repousa no pressuposto de que um indivíduo ou o grupo social tem direito de reivindicar certas vantagens, benefícios ou mesmo o acesso a determinadas posições, às quais teria naturalmente acesso caso as condições sociais sob as quais vive fossem de efetiva justiça. No dizer de Ronald Fiscus, justiça distributiva é uma busca de justiça no presente, ao passo que justiça compensatória seria uma postulação de justiça retroativa, que visa a reparar danos causados no passado.

A Lei 12.990/2014, além de prever a porcentagem, também estabelece que o requisito para concorrer às vagas destinadas às cotas é a autodeclaração, ou seja, o próprio indivíduo identifica-se negro, com base nos critérios adotados pelo IBGE para raças, prevendo, inclusive penas de exclusão e anulação da nomeação caso a declaração seja considerada falsa. Há, nessa seara, quem afirme a incoerência de tais medidas posto que no Brasil é deveras complexo identificar os seus beneficiários devido à grande miscigenação que se faz presente na sociedade, contudo, é preciso destacar que tal afirmação é a mais perigosa, pois afirma a ideia de que no



Brasil, só é branco quem “parece” branco. Válido levantar as palavras de Medeiros (2005, p. 62), que afirma que ao disseminar o preconceito, não encontra-se nenhuma dificuldade em identificar os negros, ao passo que na implementação de ações afirmativas:

(...) quando se fala em compensá-los pela discriminação sofrida, propiciando-lhes mecanismos preferenciais de ascensão no emprego, educação superior e na arena empresarial, levantam-se as mesmas vozes que sempre defenderam a singularidade da experiência racial brasileira, mas agora para, adotando subitamente o critério norte-americano da hereditariedade, impedir que tais mecanismos sejam implementados.

50

Dados do Ministério do Planejamento mostram que há no Poder Executivo Federal, aproximadamente 519 mil servidores que declararam sua cor Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (Siape) e destes, apenas 30% são negros. Consta-se, portanto, uma enorme discrepância no que tange ao percentual de negros na população brasileira, que chega a 50,7%⁹. Isso faz com que a referida norma, sob as vestes de ação afirmativa, encontre campo fértil para atuação, de maneira apta a contribuir para a mudança de tal realidade.

Importa destacar também, que a referida Lei, que em sua origem era de aplicação apenas ao Poder Executivo Federal, ganha regulamentação com a Resolução nº 548 do Supremo Tribunal Federal, de 18 de março deste ano de 2015, que estende sua aplicação aos concursos do órgão superior. Tal medida abriu portas, ainda, para a discussão da implantação da política de cotas também no Conselho Nacional de Justiça, órgão componente do Poder Judiciário, responsável pelo controle e aperfeiçoamento deste.¹⁰

Conclui-se, portanto, que a discriminação racial no Brasil ainda é uma problemática evidente nas instituições que compõem o país, contudo, busca-se gradativamente a utilização das ações afirmativas como instrumento para alcançar uma sociedade mais igualitária, onde os indivíduos não sejam discriminados em razão de sua cor.

9

Disponível em:
<http://www.brasil.gov.br/governo/2013/11/funcionalismo-publico-nao-reflete-diversidade-do-povo-brasileiro>.
Acesso em 18 de outubro de 2015.



5 RESULTADOS ALCANÇADOS

Pouco mais de um ano após a publicação da Lei 12.990/2014, levantamento feito pela Secretaria de Promoção de Políticas da Igualdade Social (Seppir), aponta que, muito embora a norma preveja a reserva de 20% das vagas para candidatos negros e pardos, o que se teve no período decorrido, após avaliação de 26 editais entre setembro de 2014 e abril de 2015 foi o preenchimento de apenas 15,3% do total de vagas pelo grupo ao qual a lei confere proteção especial; ou seja, das mais de quatro mil vagas ofertadas, apenas pouco mais de 600 foram preenchidas por negros e pardos. Segundo o Secretário de Ações Afirmativas da Seppir, Ronaldo Barros, o número abaixo do esperado deve-se ao requisito legal de que as cotas só incidem em certames cujo número de vagas seja superior a três, ou seja, em muitos deles, não há oferta para cotistas, fato que ocorre principalmente em vagas para universidades e institutos federais. Salienta-se que o Governo Federal ainda continuará avaliando a política e delimitando melhores formas de sua aplicação (BRASIL, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inferese, portanto, diante dos dados teóricos e estatísticos analisados neste trabalho, que, embora duramente afastada por alguns, como mito, a discriminação racial no Brasil ainda é uma problemática evidente nas instituições que compõem o país, contudo, busca-se gradativamente a utilização das ações afirmativas, como é o caso das cotas implementadas nos concursos públicos da administração pública federal pela Lei 12.990/14, como instrumento para alcançar uma sociedade mais igualitária, onde os indivíduos não sejam discriminados em razão de sua cor.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Shirlena Campos de Souza; MELLO, Marcelo Pereira de. Brasil e Identidade Afrodescendente: Uma questão contemporânea. Revista InterSciencePlace. Edição 27, volume 1, artigo nº 4, Outubro/Dezembro 2013.

¹⁰Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/resolucao548.pdf>. Acesso em 22 de outubro de 2015.



AZEVEDO, Celia Maria Marinho. Cota racial e Estado: abolição do racismo ou direitos da raça?. Caderno de Pesquisa. vol.34 nº.121. São Paulo: 2004.

BRASIL. Portal da igualdade. Lei de cotas garante o ingresso de 638 negros no serviço público em um ano. Junho de 2015. Disponível em:

<<http://www.portaldaigualdade.gov.br/central-de-conteudos/noticias/junho/lei-de-cotas-garant-e-o-ingresso-de-638-negros-no-servico-publico-em-um-ano>>. Acesso em 20 de Outubro de 2015.

CAMPOS, Andreilino. Do Quilombo à favela. A produção do espaço criminalizado no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: BERTRAND, 2005.

CARDOSO, Fernando Henrique. Pronunciamento do Presidente da República na abertura do seminário “Multiculturalismo e Racismo”. In Multiculturalismo e Racismo. Org. SOUZA, Jessé. São Paulo: Paralelo, 1997.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade. São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Cotas étnicas. Palestra realizada no dia 09 de maio de 2003 no auditório da reitoria da UFMG, durante o seminário “Ampliação do acesso à universidade pública: uma urgência democrática”.

HERINGER, Rosana. Ação afirmativa e promoção da igualdade racial no Brasil: o desafio da prática. In: PAIVA, Ângela Randolpho (Org.). *Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004. p. 55-86.

IBGE. Atlas do Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: 2013

LIMA, Maria Batista. Identidade étnico/racial no Brasil: uma reflexão teórico-metodológica. Revista Fórum Identidades. Ano 2, volume 3, pg. 33-46, jan-jun. 2008.

MARX, Anthony W. A construção da raça no Brasil: Comparações históricas e implicações políticas. In Multiculturalismo e Racismo. Org. SOUZA, Jessé. São Paulo: Paralelo, 1997.

MATTA, Roberto da. Notas sobre o racismo à brasileira. In Multiculturalismo e Racismo. Org. SOUZA, Jessé. São Paulo: Paralelo, 1997.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação Afirmativa no Brasil: Um debate em curso. In SANTOS, Carlos Augusto dos (Org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação. UNESCO, 2005.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa. Nº 117, p. 197-217, novembro/2002.

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; MONTOVANELE, Fabiana e CARVANO, Luiz M. (Orgs.). Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.



PETRUCCELLI, José Luis. Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual. *In* PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia (Orgs.). Características étnico-raciais da população: Classificações e Identidades. IBGE. Rio de Janeiro, 2013.

PIOVESAN, Flavia. Ações Afirmativas no Brasil: Desafios e Perspectivas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008.

RAWLS, John. *Justiça como equidade: uma reformulação*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



PESQUISAS E PERCEPÇÕES SOBRE O RACISMO NO CAMPO JURÍDICO BRASILEIRO

ALMEIDA, Carlos Alberto Lima de.

Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Estácio de Sá
carlos.almeida@estacio.br

ALMEIDA, Matheus Guarino Sant'Anna Lima de.

Graduando em Direito na Universidade Federal Fluminense - UFF
Bolsista de Iniciação Científica PIBIC-UFF
matheus_almeida@id.uff.br

54

RESUMO

O presente artigo apresenta conclusões relacionadas à duas pesquisas cujo o objeto central e investigação são as relações étnicorraciais no campo jurídico. A primeira delas, pesquisa concluída, realizada no ano de 2014, com alunos do Curso de Direito da Universidade Estácio de Sá envolvendo reflexões relacionadas à alteração instituída nas diretrizes e bases da educação nacional por intermédio da Lei 10.639/2003 (que alterou a Lei 9394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"). A segunda pesquisa, em andamento, busca elucidar sobre o racismo no campo jurídico brasileiro, a partir dos livros e manuais de Direito que são utilizados para o Ensino e Prática profissional dos operadores do Direito.

Palavras-chave: Direito. Racismo. Lei 10.639/2003.

ABSTRACT

This article presents findings related to two surveys whose central object and research are the étnicorraciais relations in the legal field. The first, completed survey, conducted in 2014, with Law Course students at Estacio de Sa University involving reflections related to changes established the guidelines and bases of national education through the Law 10.639 / 2003 (which amended Law 9394 / 1996 to include in the official curriculum of the Education Network mandating the theme "History and Afro-Brazilian Culture"). A second survey, in progress, seeks to elucidate on racism in the Brazilian legal field, from the books and law manuals are used for the education and professional practice of law professionals.

Key-words: Right. Racism. Law 10.639/2003.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta conclusões relacionadas à duas pesquisas cujo o objeto central e investigação são as relações étnicorraciais no campo jurídico. A primeira delas, pesquisa concluída, realizada no ano de 2014, com alunos do Curso de Direito da Universidade



Estácio de Sá envolvendo reflexões relacionadas à alteração instituída nas diretrizes e bases da educação nacional por intermédio da Lei 10.639/2003 (que alterou a Lei 9394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"). A segunda pesquisa, em andamento, busca elucidar sobre o racismo no campo jurídico brasileiro, a partir dos livros e manuais de Direito que são utilizados para o Ensino e Prática profissional dos operadores do Direito.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa concluída e relacionada a primeira parte deste trabalho foi uma pesquisa de campo, tendo como instrumento metodológico a aplicação de questionários contendo perguntas que abertas e fechadas, buscando intercalar informações quanti e qualitativas, cuja ênfase, neste trabalho, está relacionada à percepção dos alunos sobre o conteúdo estudado ou a ser estudado no curso de Direito que guardem relação com a questão racial no Brasil e/ou com políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar posturas preconceituosas de cunho étnico-racial. Para o desenvolvimento da segunda parte deste trabalho, que envolve a pesquisa em andamento às percepções sobre o racismo no campo jurídico brasileiro, se pretende uma perspectiva metodológica bibliográfica-documental. O corpus principal de análise, na pesquisa em andamento, são os livros de doutrina de Direito Constitucional e Direito Penal, que são utilizados pelos operadores do direito em sua prática e pelos estudantes em sua formação, de onde pretende-se compreender de que maneira as categorias relacionadas à raça e ao racismo são abordadas e trabalhadas na doutrina brasileira. Para tanto, utilizaremos de ferramentas metodológicas da Análise Semiolinguística do Discurso, baseando-nos principalmente na obra de Patrick Charaudeau.

1. A LEI 10.639/2003 E A PESQUISA NO CURSO DE DIREITO

A primeira pesquisa relacionada ao presente trabalho discute, a partir de reflexões relacionadas à alteração instituída nas diretrizes e bases da educação nacional por intermédio da Lei 10.639/2003 (que alterou a Lei 9394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"), a problemática das relações étnico-raciais no ambiente escolar, revelando a importância do tema no campo da política social brasileira e sua inserção na pesquisa envolvendo o curso de direito, numa perspectiva interdisciplinar.



A emergência de políticas sociais afirmativas orientadas para a raça, especialmente no campo da educação, é provavelmente a causa principal da crescente importância dada aos estudos que unem os temas raça e educação nas Ciências Sociais brasileiras nas últimas décadas, tanto no ponto de vista político quanto social (BARBOSA, 2005). Na concepção de alguns autores, tais políticas, originárias de terras estrangeiras, teriam o efeito de ferir a singularidade das relações raciais no Brasil. Para outros, tais medidas sinalizam para a possibilidade de reversão do quadro histórico de desigualdades entre os grupos raciais no país. (SILVA, A.P. et al, 2009, p.23)

Por intermédio da citada lei procura-se a promoção de uma mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras, a partir da disseminação da história e cultura africanas. A lei 9.394/1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e já em seu artigo 1º define que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”

Em relação à educação escolar é preciso entender que esta abrange os processos formativos que se desenvolvem nas instituições de ensino e, na perspectiva do direito, é correto observar os critérios fixados nas leis tanto para o funcionamento de tais estabelecimentos educacionais quanto para os objetivos que serão perseguidos com a atividade por eles desenvolvida. Observar a legislação aplicável à educação, portanto, é um dever para as instituições de ensino e para os profissionais da educação.

Pensar na atualidade sobre o processo histórico de construção do mito da democracia racial, noutra perspectiva, nos leva também a refletir sobre a escola e o seu papel na reprodução das desigualdades sociais, noção estruturada por Nogueira e Nogueira (2002) acerca dos limites e contribuições da Sociologia da Educação, por intermédio da qual, a partir da obra de Bourdieu, contextualiza a escola e seu papel na reprodução das desigualdades sociais.

O presente estudo traz as seguintes hipóteses de trabalho: a) O aluno reconhece situações de desigualdade racial no ambiente escolar da educação básica. b) O aluno reconhece ações em prol da efetivação da política de afirmação e valorização do negro em nossa sociedade, em decorrência dos objetivos previstos na Lei 10.639/2003. c) O aluno reconhece conteúdo estudado ou a ser estudado no curso de Direito que guarde relação com a



questão racial no Brasil e/ou com políticas sociais e de estratégias de valorização da diversidade, a fim de superar posturas preconceituosas de cunho étnico-racial.

O enquadramento teórico do presente estudo parte da problemática das relações raciais no ambiente escolar, especialmente na investigação quantitativa (a) da percepção dos alunos em relação às vivências relacionadas à discriminação racial; (b) da percepção dos alunos sobre o desenvolvimento de ações, por parte das instituições de ensino da educação básica, com foco específico no ensino fundamental e ensino médio, que revelem a efetivação da política de afirmação e valorização do negro em nossa sociedade, em decorrência dos objetivos previstos na Lei 10.639/2003; e (c) da percepção dos alunos sobre o conteúdo estudado ou a ser estudado no curso de Direito que guardem relação com a questão racial no Brasil e/ou com políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar posturas preconceituosas de cunho étnico-racial.

A emergência de políticas sociais afirmativas orientadas para a raça, especialmente no campo da educação, é provavelmente a causa principal da crescente importância dada aos estudos que unem os temas raça e educação nas Ciências Sociais brasileiras nas últimas décadas, tanto no ponto de vista político quanto social (BARBOSA, 2005). Na concepção de alguns autores, tais políticas, originárias de terras estrangeiras, teriam o efeito de ferir a singularidade das relações raciais no Brasil. Para outros, tais medidas sinalizam para a possibilidade de reversão do quadro histórico de desigualdades entre os grupos raciais no país (SILVA, A.P. et al, 2009, p.23).

Admitindo que as leis, quando examinadas exclusivamente sob o enfoque jurídico, perdem em precisão quanto ao contexto social em que se situam, na conclusão busquei apresentar de maneira lógica, clara e concisa, as considerações sobre as relações étnico-raciais e o ensino fundamental, projetando naquilo que entendi pertinente, sua importância para os que cursam o ensino superior e optaram pelo Bacharelado em Direito, tanto para o enfrentamento da temática da discriminação racial no ambiente escolar quanto na prática dos profissionais do Direito e o que se pode concluir desde a edição da Lei 10.639/2003.

A metodologia a ser adotada pode ser sintetizada em pesquisa de campo efetivada com alunos do curso de Direito da Universidade Estácio de Sá, que no semestre letivo 2014.2 foi oferecido em 14 unidades no município do Rio de Janeiro, a saber: Unidade Barra World – Recreio, Unidade Dorival Caymmi, Unidade Freguesia, Unidade Ilha do Governador, Unidade João Uchoa, Unidade Madureira, Unidade Menezes Cortes (Centro III), Unidade Nova



América, Unidade Santa Cruz, Unidade R9, Unidade Sulacap, Unidade Via Brasil, Unidade Tom Jobim e Unidade West Shopping.

A pesquisa foi desenvolvida utilizando o método quantitativo e consistiu numa representação do alunado do Curso de Direito, cuja amostra tivesse por base a representação do aluno ingressante, com recorte específico nos alunos matriculados no 1º período em 2014.2, e a representação do aluno concluinte, com recorte específico nos alunos matriculados no 10º período em 2014.2.

Noutra perspectiva, é fundamental esclarecer e justificar a necessidade da realização do estudo a partir de uma amostra intencional. Isto se deve a conjugação de vários fatores relacionados à própria possibilidade de realizar uma pesquisa com a pretensão de viabilizar uma possível contribuição para a produção de conhecimentos relativos à operação do racismo na sociedade brasileira, em especial no campo da educação e no cotidiano das escolas, de acordo com os marcos de reflexão antes mencionados.

A opção por obter uma representação do aluno ingressante e do aluno concluinte viabiliza o exame de possíveis indicadores relacionados aos valores agregados sobre a temática em exame, tanto a partir da perspectiva do conjunto de informações extraído a partir da percepção dos alunos em relação à educação básica, notadamente em relação aos objetivos pretendidos com a edição da Lei 10.639/2003, quanto a partir dos conteúdos abordados no decorrer da formação no Bacharelado em Direito.

Tomando por base os dados existentes no Relatório de Conferência de Horários e Salas gerado em 31/07/2014 e disponibilizado para a Coordenação Geral do Curso de Direito da Universidade Estácio de Sá, o universo de alunos matriculados¹ naquele momento apresentava a seguinte representação:

| Unidade | 1º período | 10º período | Total participantes |
|--------------------------------|------------|-------------|---------------------|
| 1. Barra World -Recreio | 51 | 19 | 70 |
| 2. Dorival Caymmi | 32 | 29 | 61 |
| 3. Freguesia | 19 | 29 | 48 |
| 4. Ilha do Governador | 53 | 24 | 77 |
| 5. João Uchôa | 29 | 27 | 56 |
| 6. Madureira | 171 | 54 | 225 |
| 7. Menezes Cortes (Centro III) | 107 | 170 | 277 |
| 8. Nova América | 146 | 96 | 242 |
| 9. Santa Cruz | 6 | 0 | 6 |

¹ Para fins ilustrativos do universo foram coletados os dados dos alunos matriculados nas disciplinas de Introdução ao Estudo do Direito (1º período) e Ética (10º período).



| | | | | |
|--------------|---------------|-----|-----|-------------|
| 10. | R9 | 73 | - | 73 |
| 11. | Sulacap | 91 | 21 | 112 |
| 12. | Via Brasil | 43 | - | 43 |
| 13. | Tom Jobim | 59 | 51 | 110 |
| 14. | West Shopping | 110 | 42 | 152 |
| TOTAL | | 990 | 562 | 1552 |

Com o universo da pesquisa delineado, a coleta de dados² foi realizada no decorrer do segundo semestre letivo de 2014 e contou com a hospitalidade dos coordenadores e professores do Curso de Direito das referidas unidades, assim como o apoio da Coordenação Geral do Curso de Direito, cujo apoio dos diversos colaboradores da Universidade Estácio de Sá na aplicação dos questionários foi determinante para a realização da pesquisa.

Os alunos, portanto, não foram escolhidos de forma aleatória e todos os que estiveram na sala de aula no momento da realização da pesquisa foram conclamados a colaborarem, somente participando aqueles que manifestaram sua anuência por intermédio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³.

Participaram da pesquisa 1012 discentes, sendo validados os questionários referentes ao total de 995 alunos, sendo descartados 17 questionários por ausência ou não preenchimento correto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os alunos responderam as questões apresentadas por intermédio do questionário. As perguntas foram respondidas, uma a uma,

² A coleta de dados foi realizada preferencialmente nas turmas das disciplinas de Introdução ao Estudo do Direito (1º período) e Ética (10º período).

³ O referido Termo apresentava campo para preenchimento dos DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA e as seguintes informações: Título do Protocolo de Pesquisa, dados do Pesquisador responsável, Avaliação do risco da pesquisa, Objetivos e Justificativa, Procedimentos, dados para contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – da Universidade Estácio de Sá, esclarecimento que para a referida pesquisa não haveria nenhum custo do participante em qualquer fase do estudo e que, do mesmo modo, não haveria compensação financeira relacionada à participação dele. Por fim, que o pesquisado teria total e plena liberdade para se recusar a participar bem como retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa. Finalmente, o seguinte texto antes do espaço destinado para a coleta da assinatura: “Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: “O que mudou na educação básica 10 anos após a edição da Lei 10.639/2003?”. Os propósitos desta pesquisa são claros. Do mesmo modo, estou ciente dos procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente na minha participação, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos. Este termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor, uma para o participante da pesquisa e outra para o responsável pela pesquisa”.



precedidas da orientação em cada questão formulada pelo professor presente no momento da realização.

Para efeito do desenvolvimento da pesquisa as questões apresentadas por intermédio do questionário foram agrupadas em blocos temáticos, ressaltando que tal distinção não será feita nem no texto do questionário nem tão pouco no momento da pesquisa. Tal divisão será feita oportunamente apenas para melhor apresentação dos resultados tomando por referência geral (a) a percepção dos alunos em relação às vivências relacionadas à discriminação racial; (b) a percepção dos alunos sobre o racismo e o desenvolvimento de ações, por parte da instituição de ensino, que revelem providências em relação às situações de discriminação racial; (c) sua percepção quanto aos estudos previstos na Lei 10.639/2003, ou seja, desagregando o conteúdo a partir do recorte inicialmente apresentado; (d) o valor agregado a partir das vivências no curso de Direito.

Do que se busca extrair dos dados coletados em relação à percepção dos alunos em relação às vivências relacionadas à discriminação racial, impõe-se esclarecer que o questionário aplicado busca mapear as categorias de classificação utilizadas pelos indivíduos. Para este ponto, trabalhou-se apenas com perguntas fechadas, inicialmente relacionadas à sua percepção de cor/raça, de acordo com os critérios adotados na coleta de dados em pesquisas realizadas no Brasil, tanto pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística quanto por outros pesquisadores, bem como no contexto de uma alternativa bi-racializada (pretos/brancos).

Nos itens relacionados à apuração da percepção quanto à descendência, critério para definição de cor/raça de si e do outro, foram utilizadas perguntas fechadas, com hipótese aberta para indicação de outros critérios não indicados na pesquisa. Nos pontos relacionados à identificação da percepção do aluno em relação à existência de racismo no Brasil e a sua autodeclaração quanto ao tema, também foram apresentadas perguntas fechadas.

Do que se busca extrair quanto à percepção dos alunos sobre o desenvolvimento de ações, por parte da instituição de ensino, que revelem providências em relação às situações de discriminação racial, foram apresentadas perguntas inicialmente fechadas, com hipóteses exclusivas para sim ou não, e abertas quando a primeira resposta era positiva, deixando o aluno livre para contextualizar a situação de discriminação racial de acordo com sua percepção espontânea. O mesmo critério foi utilizado para identificar a adoção de atividade educacional para evitar situações de racismo na escola.



Do que se busca extrair quanto aos estudos previstos na Lei 10.639/2003 foram adotadas perguntas fechadas, com hipóteses exclusivas para sim ou não, no que se refere tanto ao conteúdo quanto a percepção do aluno quanto à relevância de tais estudos, e perguntas abertas visando à espontânea identificação das disciplinas quando a resposta do aluno era positiva no sentido de ter estudado tal temática. O mesmo critério foi utilizado para apuração do valor agregado a partir das vivências no curso de Direito.

O enquadramento teórico do presente estudo parte da problemática das relações raciais no ambiente escolar, especialmente na investigação quantitativa (a) da percepção dos alunos em relação às vivências relacionadas à discriminação racial; (b) da percepção dos alunos sobre o desenvolvimento de ações, por parte das instituições de ensino da educação básica, com foco específico no ensino fundamental e ensino médio, que revelem a efetivação da política de afirmação e valorização do negro em nossa sociedade, em decorrência dos objetivos previstos na Lei 10.639/2003; e (c) da percepção dos alunos sobre o conteúdo estudado ou a ser estudado no curso de Direito que guardem relação com a questão racial no Brasil e/ou com políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar posturas preconceituosas de cunho étnico-racial.

A emergência de políticas sociais afirmativas orientadas para a raça, especialmente no campo da educação, é provavelmente a causa principal da crescente importância dada aos estudos que unem os temas raça e educação nas Ciências Sociais brasileiras nas últimas décadas, tanto no ponto de vista político quanto social (BARBOSA, 2005). Na concepção de alguns autores, tais políticas, originárias de terras estrangeiras, teriam o efeito de ferir a singularidade das relações raciais no Brasil. Para outros, tais medidas sinalizam para a possibilidade de reversão do quadro histórico de desigualdades entre os grupos raciais no país (SILVA, A.P. et al, 2009, p.23).

Admitindo que as leis, quando examinadas exclusivamente sob o enfoque jurídico, perdem em precisão quanto ao contexto social em que se situam, na conclusão busquei apresentar de maneira lógica, clara e concisa, as considerações sobre as relações étnico-raciais e o ensino fundamental, projetando naquilo que entendi pertinente, sua importância para os que cursam o ensino superior e optaram pelo Bacharelado em Direito, tanto para o enfrentamento da temática da discriminação racial no ambiente escolar quanto na prática dos profissionais do Direito e o que se pode concluir desde a edição da Lei 10.639/2003.



A metodologia a ser adotada pode ser sintetizada em pesquisa de campo efetivada com alunos do curso de Direito da Universidade Estácio de Sá, que no semestre letivo 2014.2 foi oferecido em 14 unidades no município do Rio de Janeiro, a saber: Unidade Barra World – Recreio, Unidade Dorival Caymmi, Unidade Freguesia, Unidade Ilha do Governador, Unidade João Uchoa, Unidade Madureira, Unidade Menezes Cortes (Centro III), Unidade Nova América, Unidade Santa Cruz, Unidade R9, Unidade Sulacap, Unidade Via Brasil, Unidade Tom Jobim e Unidade West Shopping.

A pesquisa foi desenvolvida utilizando o método quantitativo e consistiu numa representação do alunado do Curso de Direito, cuja amostra tivesse por base a representação do aluno ingressante, com recorte específico nos alunos matriculados no 1º período em 2014.2, e a representação do aluno concluinte, com recorte específico nos alunos matriculados no 10º período em 2014.2.

2. PERCEPÇÕES SOBRE O RACISMO NO CAMPO JURÍDICO BRASILEIRO

Neste ano de 2016 é possível afirmar que se passaram 21 anos de uma significativa mudança na imaginação nacional, em que se deixou para trás a noção antes construída da existência de uma democracia racial no Brasil para se perceber a existência de uma ordem social racista, de desigualdades raciais e da necessidade que se desenvolvessem políticas em prol do reconhecimento dos valores negros no processo civilizatório nacional. Esta noção de democracia racial, que pode ser sintetizada como uma distância entre o discurso e a prática dos preconceitos, da discriminação entre brancos e negros no Brasil, continua enraizada na sociedade brasileira em diversas instâncias, ainda que haja um grande esforço por parte da academia [destacando aqui, dentre outros nomes, como nossos principais referenciais: Antonio Sérgio Alfredo GUIMARÃES (2002) e Florestan FERNANDES (2007)] e de movimentos sociais para denunciar e reverter este quadro.

Dentro desta conjuntura que permeia as relações étnicorraciais no Brasil, a pesquisa concluída e retro apresentada, propõe-se a investigação, na pesquisa ainda em andamento, de como o campo jurídico, através dos livros de doutrina que são utilizados na formação dos educando em Direito, trabalha as categorias relacionadas à raça, ao racismo e temas relacionados.

Para esta segunda parte da pesquisa, temos como principal referencial teórico a escola francesa de análise do discurso, utilizando principalmente aparatos teóricos e metodológicos da



análise semiolinguística de Patrick CHARAUDEAU (2008, 2011). Assim, pretende-se investigar quais as principais categorias utilizadas pelos doutrinadores na hora de tratar de assuntos relacionados à raça e ao racismo, como que eles a conceituam (ou não), como que eles articulam estas categorias com as categorias do campo jurídico, e quais são as principais estratégias discursivas utilizadas quando abordam esta temática.

A questão tratada implica em cotejar correntes do urbanismo, explicitando eventuais posições diferenciadas e indicando ao leitor quais são as contribuições específicas do presente estudo. Também se aponta a perspectiva interdisciplinar, articulando contribuições de áreas distintas do conhecimento.

3. RESULTADOS ALCANÇADOS

A análise dos dados coletados e apresentados nesta pesquisa revelou a percepção de 995 alunos em relação às vivências relacionadas à discriminação racial. Destes, 771 alunos eram do 1º período e 224 do 10º período do Curso de Direito da Universidade Estácio de Sá, que no semestre letivo 2014.2 foi oferecido em 14 unidades no município do Rio de Janeiro, a saber: Unidade Barra World – Recreio, Unidade Dorival Caymmi, Unidade Freguesia, Unidade Ilha do Governador, Unidade João Uchoa, Unidade Madureira, Unidade Menezes Cortes (Centro III), Unidade Nova América, Unidade Santa Cruz, Unidade R9, Unidade Sulacap, Unidade Via Brasil, Unidade Tom Jobim e Unidade West Shopping.

O perfil dos entrevistados era majoritariamente formado por pessoas do sexo feminino (51,7%) e por pessoas com idade entre 15 e 29 anos (51,7%).

No que se refere à auto-identificação da cor ou raça do entrevistado, segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - “branco”, “preto”, “pardo”, “amarelo”, “indígena” e “sem declaração” – constatou-se a predominância de 41% de alunos autodeclarados como brancos. Porém, quando somados os percentuais dos grupos autodeclarados pretos (17%) e pardos (34%), se constatou o total de 41% da amostra, o que se iguala, percentualmente, ao número de brancos.

Recorte bi-racial no Brasil: num universo de 995 pesquisados, 103 alunos não declararam sua cor/raça a partir de um modelo bi-racial, representando 10,4% da amostra. Quando é observado o critério do IBGE de classificação, considerando as opções “branco”, “preto”, “pardo”, “amarelo”, “indígena” o percentual de “sem declaração” foi de apenas 3%.



Entendo existir uma grande dificuldade de se estabelecer um recorte bi-racial para fins de classificação na realidade social existente no Brasil.

Imprecisão da categoria afro-descendente para fins de análise: a categoria afro-descendente também se revelou complexa para fins de determinação da efetiva ascendência de cada aluno e para sua determinação em relação à sua opção quando o aluno foi instado a se autoclassificar. Temos 58,4% de declarados afro-descendentes, porém apenas 41% de pretos e pardos quando observada a classificação do IBGE e o mais discrepante foi a identificação de apenas 32,6% de negros na classificação bi-racial.

As características fenotípicas são preponderantes para definição do padrão brasileiro de relações raciais: O exame dos dados quantitativos relacionados ao critério que cada aluno se utiliza para definir a autoindicação de sua cor ou raça revela que para 54,4% dos pesquisados a cor da pele é o fator determinante. Neste contexto, torna-se relevante destacar que o conjunto relacionado às características fenotípicas, nestas compreendidas as opções cor da pele (54,4%), fisionomia (2,4%) e cabelo (1,7%), expressa a preferência de mais da metade dos entrevistados (58,5%).

Porém, quando a questão envolve a definição da cor do outro, nas respostas apresentadas pelos alunos a cor da pele foi o determinante para 59,3% dos pesquisados. O conjunto relacionado às características fenotípicas, nestas compreendidas as opções cor da pele (59,3%), fisionomia (5,8%) e cabelo (1,8%), expressou a preferência de mais da metade dos entrevistados, alcançando a representativa marca de 66,9% dos alunos. Tal conjunto de informações ajuda a entender a lógica do padrão brasileiro de relações raciais, apontado como de marca, afinal a marca que os negros carregam se relacionam diretamente com suas características fenotípicas.

Existe racismo no Brasil: os alunos entrevistados foram contundentes ao afirmar que existe racismo no Brasil, afinal 925 responderam sim, representando 93% da amostra.

Os alunos não se consideram racistas: quando questionados se consideravam eles próprios racistas, 906 alunos responderam que não, representando 91,1% da amostra.

É importante destacar que apesar da expressiva resposta, ainda assim foram encontrados 65 alunos que admitiram que são “mais ou menos” racistas, representando 6,5% da amostra. Finalmente, 18 alunos responderam que eram racistas e 5 alunos assinalaram a opção “sem declaração”, representando cada subconjunto, respectivamente, 1,9% e 0,5 da amostra.



Considerando que são alunos do Curso de Direito é que o racismo é crime, a existência de um grupo de 65 alunos neste subconjunto formado por “racistas/mais ou menos racistas/sem declaração” deve merecer atenção por parte dos profissionais da educação que integram a equipe de colaboradores da Universidade Estácio de Sá.

- Conclusão em relação ao 1º objetivo específico: os alunos identificam situações de discriminação racial no ambiente escolar.

O exame das respostas apresentadas para a questão “Você já presenciou ou tomou conhecimento de alguma situação de racismo na escola?”, indica que 45,7% dos alunos que se encontravam no ensino superior no segundo semestre de 2014 ainda traziam em sua lembrança situações interpretavam como racismo no ambiente escolar, isto após 11 anos da Lei 10.639/2003, criada exatamente para tornar a escola um ambiente mais acolhedor e de valorização do negro em nossa sociedade.

Ao investigar as situações de racismo presenciadas pelos alunos na escola, vemos que estes 45,7% que responderam afirmativamente, identificaram 113 situações supostamente relacionadas ao racismo, várias delas apresentadas em respostas obtidas em mais de um questionário, sendo agrupadas a partir do exame dos 455 questionários em que os alunos responderam que haviam presenciado situação de racismo na escola.

Foram constadas 148 indicações de nomeação genérica (quando a situação de racismo envolver as expressões negra (o), negra (o), negrinho (a), pretinho (a), preto (a) e/ou assemelhadas), 80 indicações fora da classificação proposta (interpretadas em relação ao local da ocorrência), 54 indicações relacionadas à natureza (quando a situação de racismo envolver as expressões desgraça, maldita, raça e/ou assemelhadas e/ou fenotípicas), 35 indicações relacionando animal/raça (quando a situação de racismo envolver as expressões macaco (a), urubu e/ou assemelhadas), 08 indicações envolvendo defeitos físicos, mentais e doenças (quando a situação de racismo envolver as expressões cancerosa, queimada, idiota, imbecil e/ou assemelhadas); 07 indicações relacionadas à hierarquia social (quando a situação de racismo envolver as expressões analfabeto, desclassificado, favelada, maloqueira, metida, senzala e/ou assemelhadas) e 01 ocorrência indicando delinquência e defeitos morais (quando a situação de racismo envolver as expressões aproveitador, folgado, incompetente, ladrão, maconheiro, pilantra, safado, sem-vergonha, traficante e/ou assemelhadas), conforme pode ser observado no apêndice 01, como já mencionado. Tais ocorrências devem merecer especial atenção por parte dos profissionais da educação envolvidos com a educação básica, notadamente porque, para



além dos objetivos expressos na Lei 10.639/2003, devem também perceber a importância de um efetivo trabalho no ambiente escolar considerando as já mencionadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A conclusão é que as respostas dos alunos apontam para variados tipos de insultos raciais que precisam receber tratamento adequado por parte dos profissionais da educação.

- Conclusão em relação ao 2º objetivo específico: investigar a percepção dos alunos sobre o desenvolvimento de ações, por parte das instituições de ensino da educação básica, com foco específico no ensino fundamental e ensino médio, que revelem a efetivação da política de afirmação e valorização do negro em nossa sociedade, em decorrência dos objetivos previstos na Lei 10.639/2003.

A situação constatada no 1º objetivo da pesquisa, em que se percebe na memória dos alunos diversas lembranças de situações de racismo vivenciadas na educação básica, se agrava quando se percebe que dos 45,7% de entrevistados que responderam ter presenciado situação de racismo, apenas 8,5% afirmaram que foram tomadas providências.

Neste contexto, tomando por base os 455 relatos de situações envolvendo racismo, em apenas em 38 deles teria sido adotada alguma providência por parte das instituições de ensino onde ocorreram. Noutras palavras é possível concluir que é inexpressivo o cuidado em relação à questão racial, mesmo após 11 anos da edição da Lei 10.639/2003.

Quando se observa o cenário trazido pela Lei 10.639/2003, a expectativa que se tem é no sentido de que o conteúdo envolvendo a contribuição do negro para a área social, econômica e política pertinentes à História do Brasil será efetivado pelo menos em três disciplinas que compõem a educação básica: Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. A pesquisa revela, quando agregados os dados de “História” e “História do Brasil”, que temos 41,26% de um total de 1190 respostas em História é citada como uma disciplina relevante no contexto dos objetivos traçados pela referida lei. Agregando as respostas de “Artes”, “Artes Cênicas”, “Dança”, “Educação Artística” e “Música” temos um total de 31,25% respostas que podem ser agregadas na Disciplina “Educação Artística”. Ainda, o que seria a última previsão normativa, Literatura e Língua Portuguesa, temos assim 0,84% das respostas, agregando as respostas “Literatura” e “Português” e Gramática. Das restantes, que não compõem uma unidade que possa ser identificada em uma disciplina, temos o restante de 26,25%.



É possível concluir que História é a disciplina que obtém o melhor resultado na lembrança dos alunos. Porém, entendo que os profissionais da educação podem ter um olhar mais atento para as disciplinas de Educação Artística e Literatura Brasileira, no que se refere aos objetivos da lei.

Neste contexto, entendo que a observância do Parecer CNE/CP nº 03/2004 é fundamental para os profissionais da educação, inclusive para superar o foco meramente relacionado ao conteúdo das disciplinas para de fato avançar no sentido de entender a proposta nele contida de toda uma mudança na maneira de se pensar e agir nas instituições de ensino, dentro e fora da sala de aula.

Noutras palavras, que o referido parecer busca não é apenas a mudança de condutas, mas tradições culturais persistentes em nossa sociedade, que mascaram e perpetuam estruturas racistas e opressoras, tendo em vista que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana.

A possibilidade da abordagem do conteúdo de forma transversal e não apenas nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil, o que autoriza a percepção de que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, tanto como conteúdo de referidas disciplinas, quanto em outras atividades curriculares ou extracurriculares, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes, entre outros ambientes escolares.

A pesquisa também revelou que para 54,2% dos entrevistados, são importantes os estudos relacionados à questão racial efetivados na Educação Básica, conforme previsto na Lei 10.639/2003.

- Conclusão em relação ao 3º objetivo específico: investigar a percepção dos alunos sobre o conteúdo estudado ou a ser estudado no curso de Direito que guardem relação com a questão racial no Brasil e/ou com políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar posturas preconceituosas de cunho étnico-racial.

As respostas apresentadas na última parte da pesquisa foram instigantes e antes de apresentar as minhas conclusões, o que farei no contexto do exame da percepção dos alunos



sobre o conteúdo estudado ou a ser estudado no curso de Direito que guardem relação com a questão racial no Brasil e/ou com políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar posturas preconceituosas de cunho étnico-racial, entendendo ser muito relevante consignar nesta pesquisa a existência do Projeto de Lei do Senado nº 153, apresentado pelo Senador Paulo Paim em 14 de maio de 2012, que inclui a disciplina Direito e Relações Étnicas nos cursos de graduação em Direito, de formação de oficiais e soldados da Polícia Militar, delegados de polícia e agentes, de delegados de polícia e agentes da Polícia Civil e de oficiais e soldados das Forças Armadas Brasileiras.

Se for aprovada a proposta apresentada, a disciplina na graduação em Direito terá a carga horária de 60h/a e deverá contemplar o estudo dos temas relativos ao Direito e Relações Étnicas no Brasil tendo como referencial a Constituição Federal e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como toda a legislação infraconstitucional pertinente.

Tais informações guardam relação com a última pergunta formulada na pesquisa, tanto para os alunos ingressantes quanto para os concluintes, no sentido de que respondessem se achavam importante estudar no Curso de Direito conteúdo que guardasse relação com a questão racial no Brasil e/ou com políticas sociais e de estratégias de valorização da diversidade, a fim de superar posturas preconceituosas de cunho étnico-racial.

Como dito, a última parte desta pesquisa teve por foco investigar a percepção do aluno ingressante e a do aluno concluinte do Curso de Direito em relação aos conteúdos que guardassem relação com a questão racial no Brasil e/ou com políticas sociais e de estratégias de valorização da diversidade, a fim de superar posturas preconceituosas de cunho étnico-racial.

Entendo que as respostas, tanto dos ingressantes quanto dos concluintes, revelam uma grande dificuldade de identificação dos diversos conteúdos existentes e relacionados à questão racial e sua relação com os conteúdos desenvolvidos no decorrer da graduação em Direito.

Dos 771 discentes que estavam cursando o 1º período letivo, 552 responderam que achavam que estudariam no decorrer do Curso de Direito conteúdo que guardasse relação com a questão racial no Brasil e/ou com políticas sociais e de estratégias de valorização da diversidade, a fim de superar posturas preconceituosas de cunho étnico-racial. Embora pareça um percentual muito expressivo, o fato é que quando provocados a apontarem os “conteúdos” e associarem tais conteúdos às respectivas “disciplinas”, apresentaram respostas tão diversificadas que não permitiram um agrupamento ordenado na dimensão pretendida, ou seja, em que o aluno conseguisse apontar o conteúdo relacionando com a disciplina a ser estudada. E



destes 552, apenas 470 alunos achavam importante estudar tais conteúdos na graduação em Direito.

Dos 224 discentes que estavam cursando o 10º período letivo, apenas 72 responderam "sim", representando 32,2%, os que achavam que estudariam no decorrer do Curso de Direito conteúdo que guardasse relação com a questão racial no Brasil e/ou com políticas sociais e de estratégias de valorização da diversidade, a fim de superar posturas preconceituosas de cunho étnico-racial. Ou seja, ao término do curso de Direito ainda é muito baixo o conhecimento do alunado sobre a questão racial brasileira.

O exame de gráficos, tabelas e dados desafia um olhar para o futuro, tanto por parte de quem escreve quanto de quem lê. E por ser um profissional oriundo da área do Direito, talvez eu necessite, como costume dizer e mais uma vez reitero em meus escritos, de uma licença poética para transitar no meio acadêmico e assegurar o entendimento que “o tempo é minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente” (ANDRADE, 2005, p. 158).

O que são ações afirmativas? Ainda existe escravidão no Brasil? Quais os direitos dos quilombolas? Qual a diferença entre racismo e injúria racial? Quem são os grandes juristas negros brasileiros? Quais as leis que se relacionam com a questão racial brasileira? Qual o papel do Estado em relação às manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras? Qual o tratamento a ser dispensado aos documentos e aos sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos? Como os futuros advogados, defensores públicos, juízes, promotores de justiça, entre outros profissionais do Direito, se apropriam de conceitos relacionados a temas como “racismo”, “antirracismo”, “preconceito”, “discriminação racial”, entre outros tantos, quando são provocados a se manifestarem em conflitos de interesse que envolvam tais questões?

Independente da existência ou não de uma lei que crie a obrigatoriedade de uma disciplina “Direito e Relações Étnicas” nos cursos de graduação em Direito, tenho a percepção que o resultado da pesquisa em relação aos dados obtidos por intermédio das respostas oferecidas pelos ingressantes e concluintes nos aponta, enquanto profissionais envolvidos com o ensino superior na formação dos futuros profissionais do Direito, um caminho desafiador a seguir, com muitas possibilidades e estratégias de enfrentamento da questão.

Noutras palavras, entendo que pouco importa se para percorrer o caminho apontado nos valeremos de disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas, cursos de extensão, atividades



acadêmicas complementares, atividades de pesquisa, atividade de extensão, palestras, seminários, entre outras tantas possibilidades.

Mas, certamente, o caminho a ser seguido passa por proporcionar aos alunos do Curso de Direito a ampliação de seus conhecimentos envolvendo o Direito e a questão racial brasileira. É o caminho que está sendo desenvolvido na segunda pesquisa mencionada, ainda em andamento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carlos Alberto Lima de. *Educação Escolar e Racismo: entre práticas e representações*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2014, 271P. (Coleção Étnico-racial)

BRASIL. *Constituições do Brasil*. Compilação e atualização dos textos, normas, revisão e índices, Adriano Campanhole, Hilton Lobo Campanhole. 12 ed. São Paulo: Atlas, 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 20 de novembro de 2012.

_____. *Lei Federal nº 9.394/1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 20 de novembro de 2012.

_____. *Lei Federal nº 10.741/2003*. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm Acesso em 03 de fevereiro de 2015.

_____. *Lei Federal nº 10.639/2003*. 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 20 de novembro de 2012.

_____. *Lei Federal nº 12.288/2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm Acesso em 20 de novembro de 2012.

_____. *Lei Federal nº 12.852/2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE*. Disponível em



http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm Acesso em 03 de fevereiro de 2015.

_____. Ministério da Educação – SECAD. Parecer 03/2004, de 10 de março, do Conselho Pleno do CNE, aprova o projeto de resolução nº 1, de 17 de jun. 2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília – DF, 2004

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília (DF), 10 de março de 2004.

_____. Resolução 01/2004 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana. Brasília – DF, 17 jun. 2004.

CHARAUDEAU, Patrick. Linguagem e discurso: modos de organização. Coord. da equipe de tradução: Angela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 1999.

_____. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

_____. *Preconceito Racial: Modos, Temas e Tempos*. Cortez editora: São Paulo, 2008

_____. *Discriminação e preconceito raciais*. In: *Notícias e reflexões sobre discriminação racial*. PAIVA, Angela Randolpho. (Orgs.) Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO: PALLAS, 2008b, p.97-102.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: Evolução e Sentido do Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

SILVA, Anderson Paulino; BRANDÃO, André; MARINS, Mani Tebet A. de. *Educação Superior e Relações Raciais*. Niterói: UFF, 2009.



QUE NEGRO É ESSE NO CURSO DE PEDAGOGIA?

COELHO, Simony Ricci

*Mestre em Letras e Ciências Humanas UNIGRANRIO/ Membro do Grupo de Pesquisa GPMC/UFRRJ
simonyricci@hotmail.com*

VIANA, Rita de Cássia Gonçalves

*Mestranda em Educação da Universidade Católica de Petrópolis
rcgviana@hotmail.com*

MAGALHÃES, Edith Maria Marques

*Doutoranda em Educação da UFRJ/Membro do Grupo de Pesquisa GEPP/UNIG
edithmagalhaes@hotmail.com*

72

RESUMO

A proposta desta pesquisa justifica-se pela necessidade de estabelecermos um diálogo entre as ementas propostas do curso de Pedagogia de uma Universidade no Rio de Janeiro, com as Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, cujo foco será na formação de professores acerca das questões raciais. Nosso objetivo foi avaliar os ementários deste curso, na qualidade de verificar se eles atendem uma prática pedagógica que nega o “daltonismo cultural”, especificamente nas Relações Étnico-Raciais. A coleta de dados foi documental, com análise dos ementários. Após triagem das ementas identificou-se quais delas são primordiais aos diálogos das Relações Raciais, e quais poderiam abordar tal temática. Depois comparamos os argumentos dos contextos da análise dos conteúdos dos documentos legais, que estabelecem e legitimam os diferentes componentes curriculares, baseado nas afirmações de Bardin (1977). Após análise foi encaminhado sugestões ao Curso de Pedagogia, no que tange a temática Racial.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais; Currículo; Formação de Professores

ABSTRACT

The aim of this research is justified by the need to establish a dialogue among the rolls proposals of an Education College of a university in Rio de Janeiro, dealing with the Laws 10.639/2003 and 11.645 / 2008, whose focus will be on training teachers about racial issues. Our objective was to evaluate the memorandum book of such course, as to check if they meet a pedagogical practice which denies the "cultural blindness", specifically on Race Relations. Data collection was documentary, with analysis of memorandum book. After screening of the rolls we identified which of them were fundamental to the dialogues of Race Relations, and which could address this issue. After comparing the arguments of the analysis of the contexts from the contents of legal documents that establish and legitimize the different curriculum components, based on Bardin (1977). After analysis it was forwarded suggestions to the Education College, regarding to the racial issue.

Keywords: Racial-Ethnic Relations; Curriculum; Teacher training

INTRODUÇÃO

As inquietações que nos impulsionaram à escolha do tema sobre as Relações Étnico-Raciais provêm do entendimento de que a Universidade deve ser vista como um cenário



de oportunidades emancipatórias. Assim sendo, consideramos proeminente investigar as ementas das disciplinas do Curso de Pedagogia de uma Universidade em Nova Iguaçu (RJ), após implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, na qualidade de promover um diálogo com esses preceitos legais frente às propostas pedagógicas, bem como suas contribuições e seus interesses para a formação humana e do trabalho, comprometidos em amenizar os estereótipos racistas do *negro*.

Nesta pesquisa apresenta como questões de estudos: Que negro é esse no curso de Pedagogia? Que cultura é essa? Que currículo é esse fomentado no curso de Formação de professores? Este currículo transcende os conteúdos e as práticas educativas como uma emancipação sócio-cultural?

A partir dessas questões realizou-se uma pesquisa documental com base no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, por meio de leitura dos ementários que abordam tal temática. Após triagem destas, comparamos os argumentos dos contextos da análise dos conteúdos dos documentos legais, que estabelecem e legitimam o *negro* nos diferentes componentes curriculares, baseado nas afirmações de Bardin (1977), que fomentou a elaboração de um intertexto espelho dos resultados da análise, o qual foi encaminhado à Coordenação do Curso de Pedagogia, na qualidade de elencar proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica.

1. O NEGRO NO CURSO DE PEDAGOGIA: RELEVÂNCIAS HISTÓRICAS E CULTURAIS NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.1 – Questões Históricas e culturais do Negro

A história do nosso País durante os períodos: colonial e imperial foi marcada pela utilização da mão de obra escrava. Inicialmente escravizou-se os índios, entretanto tal prática foi substituída pela escravidão de africanos, dentro do sistema econômico do Antigo Regime. Assim, ficou classicamente conhecido como economia plantation - baseada na grande propriedade, monocultural e mão de obra escrava, integrando o comércio triangular transatlântico (WILLIAMS, 1994).

Apesar de hoje sabermos que a força física dos africanos foi um fator primordial da constituição da nação brasileira, durante muito tempo, as únicas imagens e relatos a seu



respeito, são de um povo sem vontade, apático e preguiçoso, submisso aos seus senhores. Mesmo com o fim da escravidão o negro não era visto como cidadão, mas como uma raça inferior, e ainda hoje com o passar dos anos os descendentes desse povo continuam a lutar por seu espaço e contra o racismo, “portanto, essa maneira de compreender o significante flutuante na cultura popular negra é hoje insatisfatória” (HALL, 2006, p.327).

A partir da Lei 10.639/03 que foi promulgada em 09 /01/ 2003, uma conquista do Movimento Negro do Brasil por meio de suas lutas contra o preconceito racial, cuja obrigatoriedade se fez pela inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as escolas da Educação Básica, bem como a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), que preceitua reparação social, a valorização, e o reconhecimento da história, a memória e a cultura em torno da Relações Étnico-raciais para ser trabalhado na Educação Básica e no Ensino Superior.

1.2- O negro no Curso de Formação de Professores

Neste contexto de formação de professores, cujo espaço é proeminente desenvolver tal temática pautada nos preceitos legais, assim nossa pesquisa teve como princípio dialogar com a Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que garantem o respeito do indivíduo numa sociedade complexa, plural, diversa e desigual.

Nos currículos de Pedagogia nem sempre abordam saberes humanos sobre infância-juventude, se limitam apenas as didáticas de como ensinar, esquecendo as questões de Para que ensinar? E para quem ensinar? Por isso é mister pensar na prática pedagógica universitária sobre “as verdades históricas dos tratos de suas origens sociais, raciais [...]” (ARROYO, 2011, p. 97)

O curso de formação de professores deve-se preocupar com a diversidade étnico cultural, na qualidade de promover o pensamento e a reflexão acerca do currículo, das políticas e práticas no sentido de buscar uma emancipação que valorize o respeito às diferenças, a história, a memória e a cultura que devem ser imprescindíveis para construção de uma educação mais comprometida com as causas sociais (GOMES, 2003).



Para vislumbrarmos os possíveis caminhos que conduzem a mudança da prática pedagógica do professor no que tange ao tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes é útil aprofundar a análise da especificidade do trabalho docente através do instrumental teórico histórico-social, explicitando as relações contraditórias envolvidas nesse trabalho. Aqui trataremos, especialmente, das relações entre o significado e o sentido do trabalho docente fundamentados pela literatura num reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, por meio da revisão bibliográfica e aprofundamento teórico.

1.3 - Metodologia

A metodologia da pesquisa é documental, em que buscamos na Pró Reitoria Acadêmica o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, para apropriação e leitura dos ementários das disciplinas, e possível identificação das ementas que abordam especificamente as questões Raciais, trazendo o grau de relevância desta investigação em pauta.

A seleção das ementas ocorreu estabelecendo um aprofundamento de estudos da temática em evidência, numa visão de concepção e desenvolvimento das unidades de estudos Raciais. Após triagem das ementas, comparamos com argumentos dos contextos da análise dos conteúdos dos documentos legais, que estabelecem e legitimam com os diferentes componentes curriculares, baseado nas afirmações de Bardin (1977)

A seguir, houve a etapa da codificação, na qual foram feitos recortes em unidades de contexto e de registro. Entende-se como unidade de registro (UR), apesar de dimensão variável, é o menor recorte de ordem semântica que se liberta do texto, podendo ser uma palavra-chave, um tema, objetos, personagens, etc. Já unidade de contexto (UC), em síntese, deve fazer compreender a unidade de registro, tal qual a frase para a palavra. (BARDIN, 1977). Nesta pesquisa será tomada como unidade de contexto toda a produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao respeito a história, a cultura e a identidade Racial registrada nas ementas e como unidade de registro, o tema que daquele se sobressaía entre as ementas e os aportes legais.

Na fase da categorização e subcategorização, observamos as regras de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade, fazendo emergir categorias que analisaremos, não somente em uma descrição pura e simples dos conteúdos, mas



principalmente a interpretação dos significados baseada na frequência e na presença de certos elementos no texto, estabelecendo categorias de análises a partir da mensagem e como ligar essas categorias entre si para relacioná-las com o conteúdo, e objetivo da mensagem escrita.

Uma vez que todas as categorias foram identificadas, procurou-se a frequência de cada categoria e subcategoria, em cada texto e em cada curso (contagem e tratamento estatístico), que serão organizadas em tabelas com porcentagem e frequência de respostas, ficando mais clara a visualização dos resultados às inferências que serão elaboradas entre as categorias.

Nossa pesquisa comparou entre as disciplinas como as ementas estão sendo elaboradas, tendo as questões das Relações Étnico-Raciais como norteadores para a análise, em atendimento as DCN do curso e as legislações vigentes, mostrando como as categorias se entrelaçam para permitir a interpretação das diferenças e semelhanças entre os cursos.

A importância de conhecer essas diferenças e semelhanças entre as disciplinas nos remeteu na elaboração de um intertexto espelho dos resultados da análise, que foi encaminhado a Coordenação do Curso de Pedagogia, como colaboração de aprofundamentos de estudos, desenvolvimento de projetos e programas em todos os componentes curriculares com a garantia de um trabalho integrador, que contemplem “às reivindicações de políticas de ações afirmativas, reparações, reconhecimento e valorização de histórias, culturas e identidades dos movimentos sociais negros”. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 32)

Ainda, consideramos primordial após apropriação e avaliação do intertexto, a participação do órgão Colegiado do Curso, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, num previsto exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito à diversidade, como previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana¹, (BRASIL, 2004) estabelecido no artigo 6º, em que destacamos em seu parágrafo único: “os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988”.

Por fim, o presente estudo propõe em sua conclusão, sugestões, recomendações e orientações acadêmicas junto a Coordenação do Curso de Pedagogia com articulação com as

¹ BRASIL, Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução no. 1, de 17 de junho de 2004*. Distrito Federal, 2004.



propostas da Pró Reitoria Acadêmica no que tange a temática em tela que possam possibilitar o atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004² (BRASIL, 2004), de forma contribuir no planejamento, execução e avaliação da Educação, que têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1- Que negro é esse na história e na cultura?

Vive-se hoje no Brasil um contexto histórico no qual a compreensão do país como uma sociedade em que vigora a democracia racial está sendo colocada em cheque. Muitos são os debates a respeito da questão da pluralidade cultural brasileira, sobretudo em decorrência ações que levaram à promulgação da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o estudo de cultura afro-brasileira nas escolas, bem com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana (2004).

Nos anos 1930 e 1940 o Brasil passou a problematizar a si mesmo, buscando uma identidade cultural e social própria. A identidade nacional é uma construção e a partir do momento em que passa a ser objeto de estudo, a correlação de elaboração conceituais de muitos pensadores contribuiu para a construção da identidade brasileira. Entender essa identidade significa entender o reconhecimento das diferenças, da pluralidade que a constitui. Nas palavras de Ortiz “ser brasileiro significa viver em um país geograficamente diferente da Europa, povoado por uma raça distinta da europeia” (ORTIZ, 1994, p. 17).

A questão da cultura brasileira e de sua formação tem sido objeto de estudo em várias dimensões e por diversos historiadores, antropólogos e cientistas sociais: Gilberto Freyre, Sergio Buarque de Holanda, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Roberto da Matta, Alfredo Bosi e Renato Ortiz preocuparam-se em construir suas teorias a respeito do que é ser o brasileiro. Cada um em seu campo de estudo apreendeu a cultura brasileira em suas diversidade cultural, resultante de um processo histórico cultural e das dimensões continentais de nosso território (FERNANDES, 2005). Considerando a hegemonia de uma cultura eurocêntrica, que

² BRASIL, Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer no. 003/2004*. Distrito Federal, 2004.



desde a colonização tentou manter-se dominante, esta não conseguiu eliminar as culturas indígena e africana, sendo inclusive por elas influenciada, e tendo muitos de seus aspectos miscigenados.

Entretanto esta ideia da democracia racial encontrou fenômeno fértil inclusive em setores do próprio movimento negro: em discurso de abertura do 1º Congresso do Negro Brasileiro, de 1950, o líder Abdias do Nascimento no qual afirmou que a larga miscigenação praticada como imperativo da formação histórica do povo brasileiro desde a colonização se transformava por inspiração de conquistas da biologia, antropologia e sociologia numa "delineada doutrina da democracia racial, a servir de lição e modelo para outros povos de formação étnica complexa, conforme é o nosso caso"(KERN, 2014). Em 1955, o Teatro Experimental Negro, surgido das lutas realizadas pela Frente negra Nacional em 1930 afirmava, também baseando-se na ideia da democracia racial que “o Brasil é uma comunidade nacional onde tem vigência os mais avançados padrões de democracia racial” (GUIMARÃES, 2001, p. 148).

Também nos anos 1950, o sociólogo Florestan Fernandes construiu uma crítica à democracia racial, através de sua sociologia das relações sociais. Seus estudos objetivaram estudar o problema das condições socioeconômicas da população negra, numa sociedade de classes, apontando um viés metodológico marxista. Fernandes entende que o preconceito racial era amplamente praticado no Brasil, uma vez que população negra tinha dificuldade de inserir como cidadã numa sociedade liberal industrial, sobretudo porque haveria um descompasso entre as transformações estruturais e as mudanças nas relações raciais no pós-abolição. Segundo ele, mesmo depois de 1888 as relações raciais teriam continuado no padrão tradicional escravista que impedia à população negra acesso efetivo à sociedade de classes.

Já a inserção do negro a Universidade, segundo dados recentes do IBGE, mais da metade da população brasileira se autodeclarou negra, preta ou parda no censo de 2010. Entretanto 26 em cada 100 alunos das Universidades do país são negros, o que significa um aumento de 232% na comparação entre os anos de 2000 e 2010. Tal aumento no acesso à formação superior ré um reflexo das políticas afirmativas que vem sendo implementadas pelo governo nos últimos anos, em resposta às reivindicações históricas do movimento negro no país. Entretanto, de cada cem alunos formados, menos de três, ou 2,66% são pretos, pardos e negros. Os dados foram levantados pela Rede Angola.



Nos anos 1970 podemos citar como ícone e defensor do negro - e de sua cultura - como sujeito e não apenas objeto da história, Abdias Nascimento, intelectual, ator, dramaturgo e político que incorporou ao seu trabalho a causa negra. Entre os movimentos da década de 1970 temos a criação do Teatro Experimental Negro e o Movimento Negro Unificado (MNU), lutando na valorização e construção da identidade e história africanas. Uma vitória do movimento mediante a constatação da discrepância entre alunos negros e brancos, a desigualdade e preconceito no ambiente escolar e mediante o aumento de pesquisa a respeito do tema, foi a inclusão, em 1985, pelos esforços da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do secretário de educação do mesmo estado, da disciplina “introdução aos estudos africanos” nas escolas públicas estaduais, o que gerou grande repercussão em decorrência do simbolismo de tal ação política.

É nos anos 1990 que tais movimentos ganham maior força nos debates políticos, de maneira que sociedade, meios de comunicação e Estado, passam a discutir de modo mais amplo e profundo a questão. E nesta década, a despeito da maior mobilização de movimentos para afirmação da identidade negra, destacamos a Marcha Zumbi dos Palmares quando em Brasília foi entregue ao presidente Fernando Henrique Cardoso um documento reivindicatório (DIAS, 2005).

Entre as preocupações dos movimentos estava a questão da Educação. Segundo Gonçalves e Petronilha (2000), os militantes tinham como objetivo reagir à precária situação educacional a que estava submetido seu grupo étnico e exigiu um compromisso de engajamento para a resolução deste problema que não era exclusivo dos negros, mas nacional.

Os movimentos sociais e a Lei 10.639/03 na organização do Estado brasileiro, a educação é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.393/96, que confere aos diversos entes federativos União, Distrito Federal, Estados e Municípios a capacidade de organizar seu sistema de ensino, ficando à União a responsabilidades de coordenar a política nacional de educação e articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva. Este documento tem uma importância para a valorização e afirmação do legado cultural africano que recebemos desde o período colonial, sobretudo porque nos permite uma ótica alternativa da história africana e afrodescendente, em relação a um olhar eurocêntrico e dominante. Auxilia-nos, ainda, na construção de identidades e reforço de laços culturais e de compreensão da diversidade Étnico-Racial em nosso país.



O sistema de ensino brasileiro buscou defender o discurso a respeito da integração do aluno à sociedade nacional. Apesar da existência de movimentos sociais e negros que reivindicavam a integração dos grupos minoritários no sistema de ensino as questões relativas à integração dos afro-brasileiros eram dificultadas, sobretudo devido ao ideal da mestiçagem que era base da construção do povo brasileiro e um alicerce da nação, e também em decorrência do racismo.

2.2- O negro no curso de Pedagogia: Currículo e Formação de professores

O estudo das crenças, ideias, concepções e valores percebidos nas exigências dos requisitos legais do Ministério de Educação (MEC) estão pautados nas leis a seguir:

A Lei Federal nº 11.645/2008 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.

A Resolução CNE/CES nº 1/2004 (baseado no Parecer CNE/CP nº3/2004) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tornando obrigatório para as Instituições de Ensino Superior a inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, sendo o cumprimento das referidas diretrizes considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Estes documentos, junto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), são a base da educação brasileira, auxiliam no debate e no tocante às Relações Étnico-raciais, bem como na efetiva implementação de Políticas Educacionais que auxiliem na diminuição dos conflitos raciais e na valorização de culturas que durante muito tempo foram consideradas apenas um apêndice no contexto Educacional Brasileiro.

É importante deixar claro que tais documentos têm força de lei e representam uma vontade de democratização e correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira. Do ponto de vista prático, eles serão o que as escolas e os professores que os implementam fizerem deles (MATTOS; ABREU, 2008).

As Diretrizes Curriculares destacam a importância do reconhecimento da diversidade em todo currículo desde da Educação Infantil, assim deve-se pensar como pertinente a



integração entre o território escolar e a sociedade, desconstruindo a disputa de forças sociais monoculturais, na qualidade de aderir a interculturalidade nestes espaços educacionais.

Pensando nisso, é mister destacar Moreira e Silva (2002) que veem o currículo como um veículo focalizado diretamente a uma questão política cultural. Para eles o currículo deve oportunizar nas teorias ministradas vinculadas em vivências escolares, formas de questionamentos e intervenções conforme contexto social de cada escola.

Nesse sentido eles acrescentam: “É inerente a esta abordagem uma problemática caracterizada pela necessidade de elucidar de que forma a prática pedagógica representa determinada política da experiência...” (MOREIRA, SILVA (2002, p.141)

Entretanto, mediante ao exposto ainda existe a persistência do conformismo de um currículo segregador e universal, que por muitas vezes silencia os sujeitos que se encontram a margem da sociedade opressora. Desta forma, é relevante elucidar que “ a investigação da temática, [...] envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referindo a realidade” (FREIRE, 1987, p. 58)

Paralelamente a isso existem movimentos educacionais que lutam por um currículo de formação e de educação básica que elucidam afirmações de identidades coletivas num território de conhecimento legítimo em que seja valorizado e respeitado a memória, a história e a cultura desses sujeitos considerados sub-cidadãos (ARROYO, 2011).

É notório que as novas diretrizes incluídas que emergem a História da África e Cultura-Afro Brasileira já não é novidade no currículo, nem nos cursos de Formação de Professores (OLIVEIRA, 2012), entretanto tal questão se faz pela cultura profissional que as vezes se esvazia quanto a inserção de tais preceitos legais, cuja tensões que ocorrem com os agentes inseridos a sala de aula educadores e educandos que não relacionam escola e sociedade (ARROYO, 2011).

Assim, percebe-se que mesmo com a clareza dos objetivos das Diretrizes quanto a proposta de uma práxis decolonial e intercultural, ainda existe nos contextos educacionais enfoques teóricos eurocêntricos presentes nos livros didáticos, currículos e no ensino de muitos docentes (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.33).

Na educação básica inicial, a exigência de uma atuação docente mais competente, nos planos ético-político e cognitivo-técnico, constituem-se em imperativo para a construção e transformação do mundo social humano, até porque “a profissão docente é uma prática



educativa, [...] como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social; no caso, mediante a educação, portanto, ela é uma prática social” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2005, p.178).

A escolha docente tem sentido e significado crítico, consciente e explícito; ocorre alienação do trabalho quando ignora a realidade à sua volta e reduz o trabalho a uma rotina de sala de aula, cujo objetivo restringe-se à mera transmissão de informações, postura que não condiz com o papel de educador (GADOTTI, 2004).

Um dos grandes prejuízos atualmente na formação docente é a ausência da abordagem nos currículos e nas abordagens com alunos em período de formação inicial acerca dos conflitos sociais, que devem ser pontuados, refletidos, questionados, uma vez que o professor é um sujeito cultural e social, inserido numa cultura que viola e discrimina grupos minoritários, ficando engessados pelas relações de poder. Assim, “é fato que nem a escola nem os centros de formação de professores ‘inventaram’, sozinhos, os diversos preconceitos e estereótipos. Isso não os isenta, porém, da necessidade de assumirem um posicionamento contra toda e qualquer forma de discriminação” (GOMES, 2003, p.160).

Arroyo (2012) questiona o porquê não somos formados para o conhecimento pleno e somente para o sistematizador considerado o legítimo, universal em que gera uma miopia cultural, cujo resultado apresenta-se nas lacunas da formação de professores que sinaliza uma identidade profissional alienada, à qual não pode pensar, refletir e criticar, somente transmitir conhecimentos pré-estabelecidos.

Com base nisso, em relação a abordagem das relações raciais nos cursos de Formação de professores Oliveira declara:

Ao tomar conhecimento da nova legislação e ao participar de diversas reflexões com docentes em vários estados brasileiros sobre a Lei, percebi mais nitidamente que instituir a obrigatoriedade do Ensino de História da África e dos Negros no Brasil requer um investimento na Formação docente e uma problematização dos referenciais teóricos e pedagógicos dos cursos de graduação e licenciatura. Observei que os cursos de formação de professores parecem partir de uma perspectiva monocultural e da negação de outras Histórias, criando lacunas na prática pedagógica que precisam ser preenchidas ou ultrapassadas diante de novas diretrizes (2012, p.26).

É por meio desta assertiva que norteia a presente pesquisa uma vez que o currículo dado no Curso de Formação de Professores será que contempla as necessidades para a sua práxis, de



tal forma que fomentem as novas diretrizes, na qualidade deste discente em processo de formação inicial poder desconstruir concepções aprendidas no seu período escolar na Educação Básica, em que o Negro era visto somente de forma estereotipada e assumir uma postura que possibilita o reconhecimento e a valorização da história, da cultura e da identidade dele, como forma de se conscientizar do seu compromisso em trabalhar com práticas educativas antirracistas e discriminatórias em seu contexto escolar e social. Para tanto, a seguir será apresentado os resultados desta pesquisa acerca da representação do Negro no currículo do Curso de Pedagogia.

3. RESULTADOS ALCANÇADOS

Após leitura do PPC de Pedagogia percebe-se a inserção dos requisitos legais acerca das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira como forma de assegurar na Universidade um ensino que contemplem o reconhecimento histórico, cultural e social do negro.

No PPC de Pedagogia desenvolve a temática quanto as Relações Raciais nas disciplinas de *Antropologia Cultural* (2º. Período), *Ética Profissional e Cidadania* (5º. Período), (6º. Período), *Pedagogia da Inclusão* (7º. Período) e *Tópicos Especiais* (8º. Período). Desta forma, ressaltamos o objetivo geral do curso que nos esclarece: “formar o professor/pesquisador, agente de transformação social na luta por uma escola democrática, crítica, plural, inovadora, produtora e mediadora de conhecimentos disseminados a esta ideologia aos educandos futuros profissionais da educação inseridos na sociedade”. (UNIG, 2012, p.06)

Na fase da categorização, foram observadas as regras de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade, fazendo emergir somente uma categoria: (1) *interculturalidade* e duas subcategorias (1) *sujeito social* e (2) *inclusão social*.

Recorrendo Candau (2008), a *interculturalidade* promove uma relação integrativa entre diversas comunidades culturais presentes em uma determinada sociedade, considerando as dinâmicas nesses diferentes grupos socioculturais. Acredita-se que nesta abordagem abre possibilidades de agenciar o reconhecimento do outro numa educação em negociação cultural, sem existir hierarquia em diversos grupos socioculturais na sociedade. Apesar disso, esta



perspectiva ainda é pouco usada pelos autores, como também as iniciativas aplicadas neste contexto.

Assim previsto na disciplina “Antropologia Cultural” sendo vista como campo de conhecimento em relação ao relativismo cultural e etnocêntrico entorno do conhecimento cultural e suas implicações no trabalho de campo como método, bem como as Leis nº.10.639/03 e nº.11.645/08, como implementação do currículo na temática: Histórias e Culturas Afro-brasileiras e povos indígenas. Ainda enfatizado na disciplina “Estudos Etnoculturais” que discute sobre a temática da diversidade cultural no processo educativo intercultural entorno do multiculturalismo na educação, na qualidade de promover o conhecimento intercultural no contexto educacional.

Baseado em nossas análises ressaltamos a subcategoria *sujeito social* previsto na disciplina “Ética Profissional e Cidadania” que tem como proposta subsidiar os licenciandos no sentido de compreender fundamentos éticos universais no intuito da ética se tornar a luz da consciência em práticas relacionadas entre a ética e a moral, bem como a participação do cidadão em sua realidade social e cultural frente às Políticas Públicas, como também em “Tópicos Especiais da Educação” que reflete questões que envolvem situações de tensões quanto aos problemas socioculturais, por meio de diálogo pertinentes as temáticas aos direitos humanos, diversidade cultural, educação ambiental e tecnologia da informação e comunicação.

Característica declarada por Hall (2002, p. 15) porque viver é, portanto, romper com as condições sociais anteriores e com fragmentos internos dessas condições, ou seja, com internalizações as quais os sujeitos resistem em manter. É construir identidades a partir de relações complexas, “não é definida apenas como a experiência de convivência com a mudança rápida, abrangente e contínua, mas uma forma altamente reflexiva de vida”.

Por fim, reconhecemos como subcategoria *inclusão social* no ementário da disciplina “Pedagogia da Inclusão” que busca compreender o processo de Inclusão social acerca: do desenvolvimento e de culturas inclusivas, do planejamento de políticas inclusivas, numa dialética que identifique o papel da escola com práticas de inclusão social.

A diversidade na educação “é uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno” (SACRISTÁN, 2001 *apud* CANDAU, 2008, pág. 14). Daí pensar “na inclusão social”, remete-se que a diversidade é colocada de forma universal, resultando a



submissão de classes menos favorecidas em relação às classes dominantes, numa sociedade monocultural e de senso comum.

Para tanto, é importante ressaltar que no Curso Pedagogia em tela não existe nenhuma disciplina que trata diretamente a questão das Relações Raciais, sendo esta trabalhada num contexto geral da diversidade na interculturalidade crítica.

Pensando nesta questão de não existir neste curso uma disciplina específica que atenda a temática das Relações Raciais surgiu a necessidade nesta pesquisa indicar outras disciplinas referidas no PPC do curso que em seu contexto deveriam evidenciar as Relações Raciais, entretanto não há esta identificação em seu ementário que atentam as demandas educacionais contemporâneas.

Assim sendo, sugerimos algumas abordagens que sentimos falta nas disciplinas “Prática Pedagógica II (Arte e Educação)”, aprofundamento da arte literária e processos de identidade dos afro-brasileiros. A etnomatemática tem como base as críticas sociais acerca do ensino tradicional da matemática, como a análise das práticas matemáticas em seus diferentes contextos culturais, são abordagens necessárias na disciplina “Metodologia do Ensino da Matemática”. Seguindo nossas sugestões, a história e cultura do negro na infância devem fazer parte do ementário da disciplina “Metodologia do Ensino de História”. Desigualdade social e injustiças sociais dos segregados são indicadores que sentimos falta na disciplina “Sociologia Geral”, do primeiro período. Ademais, ainda na análise remete-se na valorização e reconhecimento da memória, da história e cultura do negro como questões relevantes na ementa da disciplina “História da Educação II”.

Pensando neste contexto curricular é mister fazer alusão a Arroyo (2011, p. 363) quando enfatiza “que um dos traços de nossa formação política pouco pesquisada nas relações educação-cidadania é a própria história do reconhecimento da condição de cidadãos a uns coletivos e sua negação e não reconhecimento aos outros”. Assim, considera-se proeminente promover discussões e reflexões nas Universidades sobre os processos em que esses indivíduos foram reconhecidos ou se autorreconheceram, ou seja, os coletivos considerados sub-cidadãos. (Arroyo,2011).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O universo acadêmico tem dificuldade em lidar com a pluralidade e diferença, com isso preferem ficar numa concepção homogeneizadora e acrítica. Visto isso, percebe-se que abrir espaços para uma Pedagogia decolonial e intercultural é um desafio a ser enfrentado, uma vez que essa questão não pode ser ignorada pelos educadores, sob o risco da educação se afastar da sociedade.

Essas relações entre educação e cultura inseridas hoje no multiculturalismo de cada realidade nacional e local que vivem os indivíduos. Convém ressaltar que o multiculturalismo não nasceu nas Universidades, mas nas lutas e movimentos sociais de grupos sociais discriminados e excluídos. Por outro lado, somente recentemente que o interculturalismo crítico tem sido reconhecido nos cursos de formações de professores, entretanto ainda existem práticas segregadoras e universais no contexto acadêmico.

A cultura de direito vem se construindo como componente de memória dos educandos e educadores, pois quando essa cultura não se adere à formação plena dos educandos, em suas totalidades humanas empobrece essa formação inicial, continuada dos docentes que irá impactar nas suas práticas profissionais escolares e não escolares como previsto nas Diretrizes Curriculares.

Quanto a análise realizada dos ementários do Curso de Pedagogia em relação as questões raciais, verificou-se que mesmo com a existência de disciplinas que indicam os preceitos legais de tal temática ainda não contemplam as necessidades da formação de professores, pois esta problemática necessita de uma reconstrução dos saberes históricos e culturais, em que possa criar movimentos em espaços educacionais, no intuito de fomentar diálogos em prol ações antirracista.

Após análise das ementas indicadas pelo PPC de Pedagogia, como também as demais disciplinas do curso em estudo o grupo fizemos sugestões e orientações acadêmicas para a Coordenação do Curso de Pedagogia com articulação com as propostas da Pró-Reitoria de Ensino no que tange a temática quanto as Relações Raciais desenvolvida na prática educativa de um curso de Formação Inicial Docente, na qualidade de promover discussões no espaço acadêmico que transcenda o currículo e a metodologia de ensino, cuja finalidade se insere numa educação da transformação estrutural e sócio histórica.



Ainda é relevante mencionarmos que a comunidade acadêmica possa abrir espaços e tempos para que os sujeitos sociais narrem a sua memória-história como direito de reconhecimento e valorização de sua cultura na sala de aula, na relação dos conteúdos e das disciplinas, como forma de emancipação social.

Para tanto, espera-se que a Universidade seja vista como um espaço que possa implementar a consciência social por meio de sujeitos coletivos e ativos em sua formação humana e profissional.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marta; MATTOS, Hebe. *Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores* Estudos Históricos. (2008) Rio de Janeiro. vol. 21, nº 41, janeiro-junho, p. 5-20.

ARROYO, Miguel G., *Currículo, território em disputa*. (2011) Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. (1977) Porto: Edições Setenta.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no.9394* (1996), de 20 de dezembro de 1996. Distrito Federal.

BRASIL, Presidência da República. *Lei nº 10639/03* (2003), de 9 de janeiro de 2003. Distrito Federal.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 01* (2004), 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://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

CANDAU, Vera M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio F.B.; CANDAU, Vera M. (Org.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. (2008) Petrópolis: Vozes, p. 13-37.

_____.; SILVA, Tomaz T da. *Currículo, cultura e sociedade*. (2002) 7. ed. São Paulo: Cortez.



DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à lei 10.639/03 de 2003. In: *SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE*. Educação do negro e outras histórias. (2005) Brasília, SECAD/ UNESCO. p. 49-62.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. (1978) São Paulo: Ática.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. *Ensino de História e Diversidade Cultural: desafios e possibilidades*. (2005) Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; PETRONILHA, Beatriz Gonçalves e Silva. *Movimento negro e educação*. (2000) Revista Brasileira de Educação. n. 15: 134-158, set - dez.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. (1987) 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. (1971) Rio de Janeiro: Schmidt-Editor.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. (2004) 4.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.

GOMES, Nilma Lino. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnico cultural In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. (2003) Autêntica Belo Horizonte.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Acesso de negros às universidades públicas. In: *Cadernos de Pesquisa*. (2003) n.118, pp. 247-268.

_____. *Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito*. In: *Novos Estudos*. (2001) São Paulo, n° 61, nov, p. 147-162

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. (2006) Petrópolis: Vozes. p.103-133.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 2002) 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A.

KERN, Gustavo da Silva. O debate em torno da democracia racial no Brasil. *Revista Historiador*. (2014) Número 06. Ano 06. Jan.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos . *A docência no ensino superior*. (2005) 2.ed. São Paulo: Cortez.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vara Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. (2010) Volume 26. Número 01. Abr- pág. 15-40



_____. *História da África e dos Africanos na Escola: Desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História*. (2012) Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio.

ORTIZ, R. Memória coletiva e sincretismo científico: as teorias raciais do século XIX. In: _____. *Cultura brasileira e identidade nacional*. (2004) São Paulo: Brasiliense. cap. 1, p.13 -35.

ORTIZ, R. Estado, cultura popular e identidade nacional. In: _____. *Cultura brasileira e identidade nacional*. (1994) São Paulo: Brasiliense. cap. 2, p.37-44

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. (1998) 3.ed Porto Alegre: Artmed.

SOUZA, E. E. de; FONSECA, A. R., 2006. Disponível em <http://www.mg.senac.br>. Acesso em 02/04/2008.

UNIVERSIDADE IGUAÇU. *Projeto Pedagógico do Curso* . (2006) Rio de Janeiro.

WILLIAMS, Eric. *Capitalism and slaveru*. (1994) The University of North Carolina Press.



HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA ATRAVÉS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: A LEI 11.645/08

RODRIGUES, Sioneia

*Discente do programa de pós-graduação em Integração Contemporânea da América Latina
Universidade Federal da Integração Latino Americana
Bolsista de demanda social UNILA
sioneway@gmail.com*

90

RESUMO

O desafio desse trabalho é compreender o cenário da Educação paranaense no que tange ao ensino das temáticas de história e cultura indígena em sala de aula por meio de livros didáticos de história após a promulgação da Lei 11.645/08. Apontando as deficiências dos conteúdos propostos pelo Currículo da Educação básica do Paraná nos processos que tangem aos saberes silenciados, encobertos, rechaçados e esquecidos durante o período de colonização, contribuindo para a concepção de identidade e cultura dos indígenas. Visa também, apontar caminhos para a aplicação prática da lei nos livros didáticos, evidenciando processos e tentativas para uma ecologia de saberes, visando o ensino multi e pluricultural.

Palavras-chave: Currículo. História Indígena. Interculturalidade

ABSTRACT

The challenge of this work is to understand the landscape of Paraná Education with regard to the thematic teaching of history and indigenous culture in the classroom through history textbooks after the enactment of Law 11.645 /08. Pointing out the shortcomings of the contents proposed by the Curriculum Paraná Basic education in the processes that concern the silenced knowledge, hidden, rejected and forgotten during the colonization period, contributing to the design of identity and culture of indigenous peoples. Visa also point the way to practical application of the law in textbooks, highlighting processes and attempts to an ecology of knowledge, aimed at teaching multicultural and pluricultural

Key-words: Curriculum. Indigenous history. interculturalism

INTRODUÇÃO

A superioridade das raças e os saberes eurocêntricos ainda não se tornaram coisas passadas. O cenário atual brasileiro no que tange a conhecimento da cultura indígena ainda nos revela uma faceta completamente colonizada, enraizada em preconceito e pautada nos saberes produzidos por aristocratas da época colonial até meados da década de 30.



Ao longo das décadas, inúmeras tentativas foram feitas para moldar e reestruturar o Currículo da Educação básica de acordo com os parâmetros legais vigentes. A Lei 11.645, de 2008 que altera a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹ (LDBEN), modificada anteriormente pela Lei 10.639, de 2003 estabelece a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino público e privado.

A Lei 11.645, de 2008, resultado de imensas reivindicações de grupos sociais surge como uma iniciativa tímida para a descolonização do currículo básico da Educação (FERREIRA; SILVA, 2013), contemplando conteúdos da formação da população brasileira, por meio de dois grupos étnicos (negros e indígenas), o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

A sistematização do saber em conteúdos curriculares são meros reflexos da ideologia de uma hegemonia dominante que favorece o estereótipo de povos inferiores e promove o imaginário da identidade e cultura dos indígenas. Portanto, o desafio desse trabalho é compreender e evidenciar as mazelas e deficiências da sistematização dos conteúdos programáticos em livros didáticos de História utilizados em sala de aula no estado do Paraná após a Lei 11.645 de 2008. Assim, o presente artigo é fruto de análises do Currículo escolar do Estado do Paraná, tendo como base a lei 11.645/08 e sua aplicação nos livros didáticos de História.

Para que os objetivos almejados sejam alcançados, este artigo foi dividido em cinco seções, sendo a primeira um breve histórico sobre a norma regulamentadora da Educação nacional e quais as suas contribuições para a formação do Currículo da Educação Básica brasileira, seguida pela promulgação da Lei 11.645/08 e sua promoção da Educação por meio de relações Étnico-Raciais, a segunda seção por sua vez busca evidenciar os conteúdos de História propostos pela Diretriz Curricular Paranaense, a terceira seção consiste em uma análise de livros didáticos utilizados em sala de aula e qual a relação que estes apresentam com a lei 11.645/08, a quarta seção pretende de forma singela sugerir conteúdos que contemplem a

¹ A Lei 9394/96 é a lei Federal que regulamenta a Educação brasileira, com base na Constituição Federal.



história e cultura indígena e por sua vez, a última seção abordará algumas considerações finais acerca do tema.

1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Processos históricos

Pensar a concepção de Educação Nacional contemporânea é pensar em um processo indissociável dos processos de colonização. Sendo assim, faz-se necessário sumariamente compreender como o processo de colonização influenciou a sociedade em todos os aspectos, inclusive na Educação, perpetuando e moldando o sistema de ensino de forma elitizada e monocultural, desde o início até a contemporaneidade. Assim, é necessário recorrer ao início da expansão territorial praticada pela Europa que culminou nos processos violentos de colonização.

Para Dussel (1994), as explorações de novos territórios era a grande oportunidade que a Europa tinha de construir o outro como dominado e sobre controle do conquistador, de construir o domínio do centro sobre a periferia. Assim, ao se deparar com os indígenas que aqui estavam, o colonizador impôs a sua cultura julgando o indígena como o outro, o monstruoso, o inferior, o exótico (DUSSEL, 1994).

Os processos de colonização, não somente do Brasil, mas de toda a América Latina, foram marcados por fortes episódios de violência e resistência. Para Césaire (1978), a colonização é sinônimo de coisificação, pois corrompe o colonizador, tornando-o descivilizado.

Entre colonizador e colonizado, só há lugar para o trabalho forçado, a intimidação a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, **as culturas obrigatórias**, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria as elites descerebradas, as massas aviltadas. (CÉSAIRE, 1978, p.25. grifo nosso)

Para Quijano (2005) os processos de colonização estão pautados na hierarquização da construção de identidades raciais (europeia e não europeia) e na divisão do conhecimento pelo trabalho, colaborando assim para a inferiorização e subalternização dos saberes, onde as experiências de vida e modo diferentes dos padrões europeus são vistas como exóticos, indecentes, diferentes. Portanto, a cultura das classes e/ou grupos sociais como o índio e o afrodescendente foram historicamente deslegitimados, desqualificados e subjugados, principalmente no âmbito dos aspectos educacionais.



O sistema educacional, fruto da invenção da sociedade contemporânea, reflete as imposições sofridas durante o processo de colonização, tornando-se excludente de grupos e classes sociais como o índio e o afrodescendente. A primeira iniciativa de regulamentação do sistema educacional ocorreu em 1961 com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN²). É possível observar que a Lei contempla vários aspectos para o desenvolvimento da Educação nacional, sendo um deles a regulamentação das disciplinas obrigatórias (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências), ficando a cargo de cada estado a parte diversificada com disciplinas optativas. Evidente, que a Lei não tinha nenhuma referência ao ensino da cultura afro-brasileira e indígena.

Durante o regime militar, em 1971³, a LDBEN sofre uma reestruturação, sendo uma delas a reestruturação do Capítulo I, artigo 4. Onde os Currículos do ensino do 1º e 2º grau⁴ teriam um núcleo comum de disciplinas. Foi instituído a obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde. Novamente a Lei não faz nenhuma referência ao ensino da cultura afro-brasileira e indígena. Porém, fica evidente a contemplação de temas que defendiam aos interesses da hegemonia de estado.

A LDBEN de 1971 foi substituída pela LDBEN 9.394 de 1996, onde previa uma base nacional comum para o Currículo e uma parte diversificada de acordo com cada região. A partir de 1996, a lei previa que o ensino da História do Brasil deveria levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996). A Lei também previa que o ensino seria ministrado em língua portuguesa, porém seria assegurado o direito as comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de ensino (BRASIL, 1996).

Em 2003, houve a promulgação da Lei 10.639, modificando a LDBEN de 1996 onde estabelecia a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino público e privado. Podemos considerar que a lei 10.639/03 foi um grande avanço para a introdução da educação por meio das relações étnico-culturais. Embora, o ensino de história e cultura indígena estivesse fora da relação de conteúdos a serem ensinados.

² Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024 de 1961.

³ Lei de Diretrizes e Bases 5.692 de 1971.

⁴ Atualmente, houve uma mudança de nomenclatura. O ensino fundamental I e II corresponde ao ensino de 1º grau e o Ensino Médio corresponde ao ensino de 2º grau, ambos citados na LDBEN de 1971.



Somente em 2008, ocorre a promulgação da Lei 11.645, como resultado de imensas reivindicações de grupos sociais, surge como uma iniciativa tímida de descolonização do currículo (FERREIRA; SILVA, 2013) para uma educação intercultural, contemplando conteúdos da formação da população brasileira, a partir de dois grupos étnicos (Negros e indígenas), através do estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

A lei 11.654/08, estabelece que os conteúdos referentes a história e cultura afro-brasileira e indígena devem ser ministrados em caráter especial nas disciplinas de Artes, Literatura e História. Porém, deve ser contemplado no âmbito de todo o currículo, ou seja, deve contemplar todas as disciplinas presentes no currículo básico.

Negar a existência da Lei 11.645/08 é ratificar a herança colonial, encobrindo e interpretando a história e cultura afro-brasileira e indígena através de imposições culturais herdadas do processo de colonização que buscam manter a hegemonia de um único padrão de civilidade, ratificando o homem branco, heterossexual, burguês e cristão (GROSFOGUEL, 2010). Deslegitimar a lei 11.645/08 favorece a criação de um sistema de ensino monocultural, excludente, elitizado e colonizado. Onde o negro e o índio ainda são vistos como seres inferiores e incapazes de qualquer produção, seja em âmbito educacional, social, científico, econômico e político. .

2 . Os conteúdos de História da Diretriz Curricular Paranaense e a concepção de cultura e identidade indígena

Ao longo das décadas, os movimentos indígenas se fortaleceram com lutas e reivindicações pelo reconhecimento de sua história e cultura. Em sua maioria, os movimentos indígenas buscam romper com o paradigma que a sociedade dita moderna e civilizada os impõe. Uma das principais conquistas, mencionadas anteriormente fora a promulgação da Lei 11.645, de 2008.

Porém, a sistematização de saber por meio de conteúdos representa sobretudo as tensões, lutas e desejos de diferenciados setores da sociedade, inclusive dos movimentos indígenas. A principal luta no que tange aos saberes produzidos e reproduzidos no âmbito



escolar é a representação do indígena de forma não silenciada ou subalternizada, tornando-os protagonistas de suas histórias, legitimando a sua cultura, crença, valores e história.

Para Gomes e Grosfoguel (2007) a epistemologia eurocêntrica se caracteriza não apenas por privilegiar um padrão de pensamento ocidental, mas também por estudar o "outro" como objeto e não como sujeito que produz conhecimentos. Ao analisar as Diretrizes Curriculares da Educação (DCE) do Estado do Paraná do ano de 2008⁵, é possível perceber que os saberes indígenas, sua História e sua Cultura são silenciados e encobertos, sendo expostos pela ótica do outro e não por eles mesmos. A DCE do Estado do Paraná afirma que os conteúdos estruturantes são conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas (PARANÁ, 2008). Mas, também considera que tais conteúdos carregam uma marca política, são datados e direcionados. Nesse sentido, alguns saberes disciplinares, considerados importantes no passado, podem estar excluídos do campo de estudos da disciplina. (PARANÁ, 2008).

Ao analisar a DCE do Estado do Paraná que regulamenta os conteúdos para o Ensino Médio da disciplina de História podemos encontrar a presença da Temática História e Cultura indígena, em 3 temas dos 6 propostos. No Tema 1 (Trabalho escravo, servil, assalariado e trabalho livre), Tema 4 (Os sujeitos, as revoltas e as guerras), Tema 6 (Cultura e religiosidade). Conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Conteúdos do ensino médio da diretriz curricular da educação do Paraná

| Temas | Conteúdos básicos | Contempla a história e cultura indígena na descrição dos conteúdos |
|-------|--|--|
| 1 | Trabalho escravo, servil, assalariado e trabalho livre. | Sim |
| 2 | Urbanização e industrialização | X |
| 3 | O Estado e as relações de poder | X |
| 4 | Os sujeitos, as revoltas e as guerras | Sim |
| 5 | Movimentos sociais, políticos e culturais e as guerras e as revoluções | X |
| 6 | Cultura e religiosidade | Sim |

Fonte: Diretriz curricular do Estado do Paraná (2008)

⁵ O estado do Paraná, faz uso da mesma Diretriz Curricular desde 2008.



A DCE do Estado do Paraná serve como referencial para os conteúdos ministrados em sala de aula. Esses conteúdos, aparecem ou deveriam aparecer de forma explícita e sistematizadas nos livros didáticos. Porém, a realidade encontrada frente aos conteúdos propostos nos livros didáticos ainda nos revela um panorama diferenciado, onde é possível observar que há uma resistência em incorporar os temas propostos pela lei 11.645/08, desfavorecendo a práxis reflexiva e as relações étnico-raciais e favorecendo o ensino elitizado e monocultural.

3. Livros didáticos de História e a lei 11.645/08

O livro didático se tornou uma ferramenta indispensável para o professor, sendo o principal instrumento de leitura e pesquisa para alunos da rede pública de ensino. Em 2008⁶, as escolas públicas de ensino médio começaram a receber os livros didáticos de História⁷. Devido à falta de material anterior a essa data não foi possível realizar uma análise comparativa dos livros didáticos antes da promulgação da lei 11.645/08.

Levando em consideração o ano de promulgação da lei 11.645, optou-se por realizar a análise de três exemplares de livros didáticos de História do ensino médio utilizados por escolas da rede pública nos anos de 2009 a 2014. Ou seja, livros que deveriam estar de acordo com a lei 11.645/08 contemplando tópicos da cultura e história indígena. A tabela abaixo indica os exemplares analisados.

Tabela 2 – Livros de História utilizados na análise

| Ano de utilização | Título |
|-------------------|--|
| 2009, 2010, 2011 | História – das cavernas ao terceiro milênio |
| 2012, 2013, 2014 | História – Coleção novo olhar |
| 2012, 2013, 2014 | Conexões com a história – Da expansão imperialista aos dias atuais |

Fonte: Próprio autor

Utilizando-se do conceito de cultura traduzido por Boas (1964) como um processo de criação orgânica e viva e não uma mera adaptação mecânica, do conceito de educação étnico-racial abordado na lei 11.645/08 e na LDBEN 9394/96 que busca a valorização dos

⁶ Dados obtidos através do site do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

⁷ Os livros didático são utilizados em um triênio.



saberes de outras culturas e do conceito de multiculturalidade, pluriculturalidade e interculturalidade abordados por Walsh (2008).

Los términos multi, pluri e interculturalidad tienen genealogías y significados diferentes. Lo pluricultural y multicultural son términos descriptivos que sirven para caracterizar la situación diversa e indicar la existencia de múltiples culturas en un determinado lugar así planteando su reconocimiento, tolerancia y respeto [...] Mientras que lo multi apunta una colección de culturas singulares, lo pluri indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial aunque sin una profunda interrelación equitativa [...] La interculturalidad, en cambio, aún no existe. Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político que tiene como meta la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas (WALSH, 2008)

Buscou-se analisar nos livros didáticos os textos e elementos que remetessem a cultura e história indígena sua representação e interpretação frente aos livros didáticos e sua contribuição para um educação étnico-racial e multicultural.

O primeiro livro analisado que compreendia o período de utilização de 2009 a 2011, possui 287 páginas divididas em 25 capítulos. Os elementos da história indígena são facilmente encontrados nas primeiras 38 páginas que compreendem o primeiro capítulo do livro. Sendo abordado de forma clara os massacres da colonização e a imposição cultural do colonizador. Mota e Braick (2008) abordam em um dos trechos do livro didático que “os recém-chegados não lograram decifrar a humanidade e a existência de uma cultura nativa, vendo os indígenas como seres sem alma ou, no melhor dos casos, material bruto que deveria ser moldado pela imposição da cultura europeia e cristã”. Para Quijano (2008) isso ocorreu pelo fato do colonizador julgar que uma desindianização era pouco viável frente a uma europeização. Observa-se que o primeiro livro analisado busca evidenciar e legitimar as lutas dos povos indígenas frente ao colonizador, ressaltando sua cultura, organização social e movimento de resistência.

O segundo livro analisado, que compreendia o período de utilização de 2012 a 2014, possui 320 páginas divididas em 12 capítulos. Das 320 páginas do livro didático somente uma página apresenta elementos que remetem a história indígena sob o título *a questão indígena*. Pellegrini, Dias e Grinberg (2010) abordam no pequeno trecho encontrado no livro didático que:

A história dos indígenas brasileiros é marcada pela luta por suas terras, desde a época que elas foram invadidas por europeus, a partir do século XVI. Atualmente a falta de demarcação de terras indígenas permanece como um



dos problemas mais graves do Brasil. Apesar disso, os territórios habitados por indígenas possuem uma legislação própria definida pela Constituição Federal de 1988.

Apesar do amparo legal, a demarcação das terras indígenas tem enfrentado objeções de fazendeiros, garimpeiros e madeireiros que ocupam algumas dessas terras, explorando seus recursos, e não pretendem abrir mão delas.

Apesar das objeções, os indigenistas alertam para a **grande capacidade** que os indígenas têm de manter o equilíbrio ecológico nas terras que habitam. (PELLEGRINI, DIAS, GRINBERG; 2010, grifo nosso)

Ao informar que os indígenas possuem grande capacidade de manter as terras, as autoras reforçam a ideologia de incapacidade do indígena. Considerando Santos (2010) para explicar a valorização de saberes através da abordagem da epistemologia do Sul, traduzidas em duas ideias centrais, sendo a ecologia de saberes e a tradução intercultural. Para Santos (2010) a ecologia de saberes implica em mais de uma forma de conhecimento, implica na relação de seres humanos com seres humanos e da relação de seres humanos com a natureza. A concepção de valorização de saberes não é explícita no trecho encontrado no livro didático, levando o leitor/aluno a um reforço da falsa ideologia de incapacidade dos indígenas. É possível notar que houve um total desrespeito à lei 11.645/08 nesse livro, onde o pequeno trecho citado anteriormente, aliado a citação do artigo 231 da Constituição Federal de 1988 ocupa praticamente toda a página, e não permite ao aluno uma reflexão crítica sobre o conteúdo, tampouco uma reflexão sobre as lutas dos movimentos indígenas.

O terceiro livro analisado, compreendia o triênio de 2012 a 2014, possui 328 páginas, divididas em 15 capítulos. Das 328 páginas, duas abordam a temática indígena sob o título do capítulo *Desafios do Brasil Contemporâneo*. Alves e Oliveira (2010) abordam em um trecho no livro didático a questão do estereótipo do índio.

No Brasil, os índios são vítimas de dois estereótipos. De um lado, são idealizados e vistos como pessoas de almas livres do pecado ou como símbolo da identidade brasileira. Por outro lado, os índios também são, muitas vezes, considerados primitivos, selvagens e inferiores. Nem uma coisa nem outra. Os povos indígenas, assim como os demais povos, têm a sua identidade, a sua cultura e a sua história. (ALVES; OLIVEIRA, 2010)

A concepção de cultura é sutilmente comentada no livro didático de Alves e Oliveira (2010) embora não remeta a nenhum elemento que lembre ou exponha a cultura indígena. Para Boas (1964), toda cultura possui uma história e se desenvolve de forma particular e não deve ser julgada pela ótica da história de outras culturas. Nota-se que a lei 11.645/08 é cumprida em



partes nesse livro didático, sendo necessário uma maior explanação sobre os movimentos indígenas, suas lutas, sua história e sua cultura.

A subalternização de saberes, os silenciamentos e encobrimentos da história e cultura dos indígenas são espectros presentes nos livros didáticos contemporâneos. O desrespeito à lei 11.645/08 contribui para a invenção da identidade, cultura e história indígena, silenciando seus saberes, lutas, formas de vidas, organização social e cosmovisão.

4. Alternativa para a implementação de história e cultura indígena nos livros didáticos, o ensino da astronomia indígena.

A lei 11.645/08 institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino público e privado. Porém, nem sempre a lei é cumprida, como analisamos anteriormente, os livros didáticos ainda são reticentes ao expor a temática de forma clara. Onde os temas são abordando na maioria dos casos de forma excludente, elitizada e estereotipada, desfavorecendo o ensino étnico-racial e multicultural.

A astronomia indígena surge no contexto educacional como alternativa para um ensino multicultural que visa a valorização de saberes produzidos por outras culturas. Para Afonso (2006), os primeiros observadores do céu brasileiro, foram os indígenas. Os índios que aqui habitavam, perceberam que suas atividades rotineiras como caça, pesca e agricultura estavam ligadas diretamente com as variações sazonais e passaram a usar essas observações em favor do desenvolvimento da comunidade. Como explica Afonso e Silva (2012):

Diferentes entre si, os grupos indígenas tiveram em comum a necessidade de sistematizar o acesso a um rico e variado ecossistema de que sempre se consideraram parte. Mas, não bastava saber onde e como obter alimentos. Era preciso definir também a época apropriada para cada uma das atividades de subsistência. Esse calendário era obtido pela leitura do céu (AFONSO; SILVA, 2012)

Portanto, a astronomia envolve todos os aspectos da cultura dos indígenas (AFONSO; SILVA, 2012). As práticas de observação dos astros na esfera celeste diurna e noturna são colocadas como forma de conhecimento do povo e reconhecidas em práticas de organização social e vida cotidiana.

Embora a astronomia indígena seja um tema extremamente rico que pode contemplar inúmeras disciplinas do currículo básico da educação, ainda é refugada e rechaçada como forma



de ensino, prática observacional e formas de ciência. Para Afonso (2006), isso ocorre devido ao pouco conhecimento da comunidade científica referente à astronomia indígena.

A comunidade científica conhece muito pouco da astronomia indígena e da sua relação com o ambiente, patrimônio que pode ser perdido em uma ou duas gerações pelo rápido processo de globalização, que tende a homogeneizar as culturas e assim perder as nuances da diversidade. Esse risco ocorre, também, pela falta de pesquisa de campo e pelas dificuldades em documentar, avaliar, validar, proteger e disseminar os conhecimentos astronômicos dos indígenas do Brasil (AFONSO, 2006).

O ensino de astronomia na visão indígena cumpre com a proposta da lei 11.645/08, pois valoriza os saberes e conhecimento produzido por outra cultura, evidencia a história dos indígenas por meio dos mitos e lendas do céu estrelado e legitima a sua cultura ao compreendermos os rituais intrinsecamente ligados as observações dos astros da esfera celeste.

Pensar no ensino de astronomia indígena no âmbito escolar é ratificar a concepção de cultura traduzida por Boas (1964) e a concepção de multi, pluri e interculturalidade apresentados por Walsh (2008), é pensar em um processo de criação orgânica e viva e não uma mera adaptação mecânica, um processo onde há um respeito a história e a cultura do outro, onde há uma convivência harmoniosa entre as culturas sem que uma cultura seja colocada como superior, como padrão. Assim, é possível conceber um ensino multi e pluricultural favorecendo as relações étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama da sociedade atual, nos revela que as ideias produzidas e difundidas no século XV pelos “conquistadores” sobre a imagem dos indígenas, caracterizados por seres inferiores e bárbaros ainda se encontram presentes na sociedade contemporânea, sendo difundidas diariamente em escolas da rede pública por meio de livros didáticos. Observa-se que um dos principais motivos pela existência desse pensamento colonizado, preconceituoso e racista referente a história e cultura indígena pode estar associado ao desrespeito da lei 11.645/08.

Pensar na prática de aplicação da lei 11.645/08 é pensar em uma prática para a descolonização de saberes ou em uma ecologia de saberes, como propõe Santos (2010) é pensar na valorização dos saberes produzidos por outras culturas, saberes que fujam do padrão



eurocêntricos. Saberes que sociedade conhece, reconhece, legitima e valoriza. Assim, podemos afirmar que essa sociedade está caminhando para um processo de descolonização.

Falar de descolonização de saberes, embora pareça utópico, é falar de interculturalidade, de diálogo entre culturas (WALSH, 2008). Esse diálogo pode ser entendido em todos os aspectos, incluindo o educacional. Assim, é possível tornar o ensino tradicional, fragmentado, elitizado e monocultural em um ensino popular, com significado coerente com a práxis reflexiva, multi e pluricultural, onde o negro e índio são agentes ativos transformadores da realidade.

Por fim, faz-se necessário rever o posicionamento de instituições e órgãos regulamentadores que desenvolvem os livros didáticos distribuídos em sala de aula. A falta de posicionamento quanto a leitura crítica trazida por esses livros, podem contribuir para a invenção e estereotipo da história, cultura e identidade indígena. Vale ressaltar, que nesse âmbito a introdução da astronomia indígena como parte do conhecimento sistematizado em conteúdos torna-se extremamente interessante, pois contribui para a valorização dos saberes indígenas acerca dos conhecimentos astronômicos, favorecendo o desenvolvimento da consciência crítica por meio do ensino multi e pluricultural.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Germano Bruno; SILVA, Paulo Souza da. **O Céu dos índios de Dourados Mato Grosso Sul**. Dourados: UEMS, 2012.

AFONSO, Germano Bruno. Mitos e Estações no Céu Tupi-Guarani. **Scientific American Brasil: Especial Etnoastronomia**, v. 8, n. 12, p.72-79, jun. 2006.

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. **Conexões com a História: Da expansão imperialista aos dias atuais**. São Paulo: Moderna, 2010.

BOAS, Franz. **El problema racial en la sociedad moderna**. Buenos Aires: Ediciones Solar y Librería Hachette S.a, 1964.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 out. 2014

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Disponível em: <



<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 15 out. 2014

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 15 out. 2014

BRASIL. Lei nº 11645, de 10 de março de 2008. **Altera Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 15 out. 2014

BRASIL. Lei nº 10639, de 09 de janeiro de 2007. **Altera Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 15 out. 2014

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

DUSSEL, Enrique. **1492 El encubrimiento del otro: Hacia el origen del mito de la modernidad**. La Paz: Umsa, 1994.

FERREIRA, M. G.; SILVA, J. F. **Educação das Relações Étnico-Raciais e as Possibilidades de Decolonização dos Currículos Escolares: 10 Anos da Lei Nº 10.639/2003**. In. Interfaces de Saberes. Nº 13. V. 01, Caruaru – PE, 2013.

GOMES, Santiago Castro; GROSGOUEL, Ramón (Comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007

GROSGOUEL, Ramon. **Cuaderno de Investigación: La descolonización de la economía política**. Bogotá: Kimpres Ltda, 2010.

GROSGOUEL, Ramón. **Dilema dos Estudos Étnico Norte-Americano: Multiculturalismo Identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais**. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 59, n. 2, p.32-39, jun. 2007. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252007000200015&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 out. 2014.

LANDER, Edgardo (Ed.). **La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales perpectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000.

MOTA, Myriam Becho; BRAICK, Patrícia Ramos. **História das cavernas ao terceiro milênio: Da conquista da América ao século XIX**. São Paulo: Moderna, 2008

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares para o Ensino de História na Educação Básica**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2008.



PELLEGRINI, Marco; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Coleção Novo olhar História**. São Paulo: Ftd, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

QUIJANO, Aníbal. **El "movimiento indígena" y las cuestiones en América Latina**. Quito: Revista Yachaykuna, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur**. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad, 2010.

SILVA, T. T. **Teorias do Currículo: Uma introdução crítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado**. Tabula Rasa, núm. 9, jun-dez, 2008. Colombia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad e pluriculturalidad: Elementos para el debate constituyente**. Quito: Revista Yachaykuna, 2008.



RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DIALOGANDO COM A LEITURA

DOS SANTOS PEREIRA, Daise

Estudante do curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense - UFF/CMPDI/Ibio
daiseuff@hotmail.com

DOS S. DOMINCK, Rejany

Professora do Programa de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense – UFF/CMPDI/Ibio
rejany.domick@gmail.com

NOGUEIRA, Pâmela

Estudante do Curso de Pedagogia na Universidade Federal Fluminense – UFF/ FeUFF
pam.nog21@gmail.com

104

RESUMO

Este trabalho apresenta, por meio de um olhar e uma *práxis* interdisciplinar, científica, cultural e política interações transformadoras entre a Universidade e a Escola. Nossas ações interagem com o projeto de pesquisa de Extensão Universitária “As tecnologias na formação do pedagogo e nos ciclos iniciais: artes de fazer e fazer-se professor” UFF/ PROEX/ PROPPI, que por sua vez articula-se a pesquisa de mestrado “A dimensão étnico-racial a partir do olhar da criança: rompendo com histórias únicas e construindo experiências *instituintes*” CMPDI/IBio/UFF. O objetivo principal deste trabalho é proporcionar uma maior consciência sobre as necessárias interações acerca da Diversidade Cultural presentes nos chãos da escola, compreendendo o ensino das relações étnicos raciais dialogado com a leitura enquanto prática para a liberdade. Para tal, nosso caminho metodológico dialoga com as pesquisas interativas de Brandão, 1987; Fazenda, 2010 e Corsaro, 2005.

Palavras-chave: Inclusão; Diversidade; Leitura.

ABSTRACT

This work presents, through a look and interdisciplinary practice, scientific, cultural and political transformative interactions between the University and the School. Our actions are linked to the research project "Technologies in the formation of pedagogo and initial cycles: arts do and make-teacher" UFF / PROEX / PROP, which in turn hinges on the master's research "The ethnic dimension -racial from the child look: breaking with unique stories and experiences building instituting "CMPDI / IBIO / UFF. The main objective of this study is to provide a greater awareness of the necessary interactions about the cultural diversity present in school grounds, including the teaching of racial ethnic relations in dialogue with reading as a practice for freedom. To this end, our methodological way dialogues with interactive research Brandao, 1987; Thiollent, 1994; Farm, 2010 and Corsaro, 2005.

Keywords: Inclusion; Diversity; Reading.



INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema focal o ensino das relações étnico-raciais mediado pela leitura. As ações deste trabalho compõem o projeto de extensão “As tecnologias na formação do pedagogo e nos ciclos iniciais: artes de fazer e fazer-se professor”¹, que está articulado a pesquisa de mestrado profissional “A dimensão étnico-racial a partir do olhar da criança: rompendo com histórias únicas e construindo experiências instituintes”². Nos apoiamos no tripé: *ensino, pesquisa e extensão* enquanto princípios da Extensão Universitária. Assim, nosso trabalho é entendido como uma necessária reflexão sobre as articulações entre teorias e práticas, acreditando que a formação inicial e continuada de professores exigem momentos de sistematização e de produção coletiva de conhecimentos.

Buscamos uma maior consciência sobre as necessárias interações entre a diversidade étnico-cultural (etnias africanas e indígenas) com as práticas cotidianas do fazer pedagógico. Entendemos que os chãos da escola é perpassado por multiplicidades de saberes e de sujeitos que devem ser colocados em questão. Tal reconhecimento implica em rupturas de práticas pedagógicas até então legitimadas historicamente como verdades únicas na escola brasileira. É sabido que somos herdeiros de uma lógica etnocêntrica, disciplinar e hierárquica de educação que nos formou em uma perspectiva de educação *monocultural* (MUNANGA, 2005). Esta formação tem inculcado no imaginário de muitas pessoas histórias únicas que não contemplam o sujeito da diferença. Pensando nesse problema, propomos neste trabalho a superação desta racionalidade a partir da leitura, enquanto prática para a liberdade de sujeitos reflexivos.

Inicialmente, buscamos atender aos dispositivos legais³ que tornam obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos escolares. Importante ressaltar o desafio que é este trabalho, tendo em vista as resistências para a implementação de uma Lei Federal que existe há mais de 12 anos.

O *locus* da pesquisa é o uma escola localizada em área rural do Município de Magé, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. O público alvo são professores e alunos da primeira etapa da educação básica. O projeto visa atender estudantes da Educação Infantil e da primeira

¹ PROEXT/UFF. Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão coordenado pela professora Rejany dos Santos Dominick.

² Pesquisa realizada pela professora Daise dos S. Pereira, no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão/UFF/IBio. A pesquisa se encontra em andamento.

³ Leis Federais 10.639/03 – dispositivo legal propulsor na luta contra o racismo na escola. E a lei 11.645/08 que inclui a temática indígena, alterando assim, em ambos os casos a LDB (Lei de Diretrizes e Bases).



etapa do Ensino Fundamental, todos eles com faixa etária de 4 a 14 anos. A escola possui 7 turmas, sendo 127 alunos matriculados. A instituição é mantida por 16 funcionários, sendo 8 docentes.

Buscamos com esse público, construir diálogos, por meio da literatura e outros artefatos culturais a respeito do ensino das relações étnico-raciais. Enquanto professoras-pesquisadoras, percebemos que são poucos os gêneros literários que abordam a temática étnica (africanidade e indígena) de forma crítica-reflexiva.

A estrutura educacional eurocêntrica na qual fomos formados, nos impôs modelos de protagonistas, na vida e nas histórias, que limitam o nosso entendimento sobre a diversidade cultural existente no mundo. Quando falamos de histórias únicas que não contemplam os sujeitos da diferença nos deparamos com um grande perigo: deixamos de evidenciar as diferentes matrizes étnicas que construíram o Brasil, tal como as culturas indígenas, as africanas e asiáticas.

Objetivando a construção de novos caminhos, onde nossas heranças étnico-culturais sejam reconhecidas enquanto *outras legítimas outras* (MATURANA, 2011), temos proposto reflexões teórico-metodológicas a partir das pesquisas interativas pautadas no cotidiano e na infância (BRANDÃO, 1987; FAZENDA, 2010 e CORSARO, 2005). Também buscamos pensar sobre o ato de ler enquanto processo interativo. Para tal, nos apropriamos do pensamento do linguista francês Vincent Jouve que nos ajuda a refletir sobre o campo de complexidade que é a leitura. O autor percebe a leitura como mecanismo de resgate de uma realidade, dando ao leitor status de ator social.

1. O ENSINO DA RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O ensino da Relações Étnico-raciais, perpassadas pela história da África e Cultura Afro-brasileira, foi instituído pela lei federal 10.639/03. A partir de então, as instituições de ensino tem como obrigatoriedade incluir em seus currículos questões e temática relativas aos afrodescendentes. Dispositivos legais⁴ que surgiram após a implementação da lei, recomenda o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana enquanto reconhecimento e valorização das heranças histórico culturais africanas e também entende que este passo possibilita a equiparação das raízes africanas às outras etnias, tais como as indígenas, europeias, asiáticas.

⁴ CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.



Sabemos que esta lei foi uma grande conquista, devido ao modelo educacional excludente no qual a escola brasileira foi construída. Hoje, o maior desafio para nós educadores é não permitir que este dispositivo legal se torne uma letra morta no papel. Para isso, acreditamos que o primeiro passo é o entendimento e aceitação de que existe um passado que herdamos e não podemos ignorar. O segundo é saber que a escola, enquanto lócus privilegiado de construção do conhecimento, pode ter grande responsabilidade tanto na perpetuação das desigualdades raciais, como também para a superação delas. Ao afirmarmos isso, evidenciamos neste texto o conceito de *experiências instituintes*⁵ que consideramos não como algo novo, mas um movimento que dialoga com passado, presente e futuro em busca de emancipação. Nas *experiências instituintes* lançamos mão da visão monolítica - da escola enquanto aparelho ideológico reprodutivista - pois reconhecemos a escola enquanto espaço de disputa, negociação e reinvenção:

As experiências instituintes representam para nós ações políticas, produzidas historicamente, que vão se endereçando para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente de uma maior inclusão da vida, uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade ética, uma afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais. (LINHARES, 2004 apud CRUZ e DOMINICK, 2013, p. 9)

Nesse sentido, surge este trabalho, pois enquanto professoras-pesquisadoras, temos pensado cotidianamente nos rumos que uma educação para as relações raciais podem tomar quando pensada reflexivamente. Destacaremos aqui algumas ações realizadas em uma instituição escolar. Como sinalizado anteriormente, estas ações estão articuladas à pesquisa de mestrado. Vale ressaltar que os diálogos estabelecidos no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão tem ampliado nossas redes de reflexão acerca dos sujeitos da diferença e sua inclusão efetiva em todas as frentes na sociedade, inclusive a educacional.

Quando muitos associam a inclusão escolar às pessoas portadoras de deficiências cognitivas, visuais, auditivas e outras. Nós entendemos que para além desses sujeitos, há outros que tem sido negados em suas subjetividades e por isso passam por processos excludentes. Concordamos com as análises de Santos (2015) ao afirmar que não vê a inclusão como algo de propriedade de

⁵ Conceito utilizado pela professora-pesquisadora Célia Linhares. Para ela, esta reflexão vai ao encontro das contribuições de Walter Benjamin que apontam para o sentido das “experiências plenas”, que se traduzem por uma tessitura coletiva e pela possibilidade de abertura polifônica. A experiência instituinte se afirma como uma experiência comum, partilhada por um grupo, contrapondo-se desta forma a experiência pontual e fragmentada do sujeito isolado de seus pares.



nenhum grupo pois percebe que ela *não deve ser medida por seus sujeitos, mas por si mesma, como um processo*. (p. 52)

Aprofundar sobre a categoria inclusão se faz uma constante neste texto, visto que no Brasil (e em outros países) a ideia de inclusão ainda é muito associada a educação especial (de pessoas com alguma deficiência), como já dizia a professora Mônica Pereira dos Santos. Para além disso, é importante sinalizar que fazemos parte, enquanto professoras-pesquisadoras, de um programa de mestrado profissional que tem como área de concentração a diversidade e inclusão. Essas categorias, dialogadas com o ensino e o saber-fazer caracterizam a identidade do curso com a área de Ensino da Capes.

Neste sentido, questionamos: como definir a inclusão? Em virtude das várias possibilidades que esse termo carrega, optamos por fazer um breve recorte privilegiando questões histórica-sociais e educacionais. Em Santos (2015), tecemos algumas reflexões ao defender a inclusão da Diversidade quando afirma que não é possível prever a inclusão sem pensar as dimensões culturais, políticas e práticas. A essas três dimensões, a autora nomeia de *tridimensionalidade* (Booth e Ainscow, 2011 apud Santos, 2014, p. 61). Fundamentada em Booth e Ainscow (2011), a autora discorre sobre este conceito:

A dimensão das culturas nos remete ao campo dos valores, de nossas percepções, do modo como concebemos as coisas, de como as justificamos. A dimensão das políticas está atrelada ao suporte e o apoio, e também à organização, para que decisões tomadas (com base nas culturas, segundo os autores) e objetivos traçados sejam alcançados. Em nosso ver, entretanto, políticas também estão intimamente ligadas às intenções explicitadas, cujo objetivo final é orientar as práticas, e que podem não se fundamentar nas culturas, sendo-lhes, mesmo, contraditórias. A dimensão das práticas, por fim, refere-se a tudo que fazemos e como fazemos. (SANTOS, p. 54, 2015)

Com isso, defendemos uma reflexão profunda sobre os valores historicamente construídos acerca o ensino das relações étnico-raciais, a fim de mobilizarmos os esforços para lutar contra as exclusões – por meio de práticas e políticas - que a população negra e afro-brasileira é submetida no campo educacional.

Não obstante, ao relembramos que as políticas educacionais brasileiras tratam a educação inclusiva como sinônimo de educação especial, nos damos conta que o nosso desafio é bem maior. Como exemplo temos a LDBN de 1996 (Lei 9.394), onde identificamos um capítulo dedicado à educação especial enquanto modalidade de educação escolar para estudantes com necessidades



especiais. Segundo Rahme (2013), a Declaração de Salamanca (1994)⁶ institui um olhar mais amplo para a educação especial quando fala da inclusão da diversidade, uma educação inclusiva para todos:

Inclusão da Diversidade, categorizada por crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (SALAMANCA, 1994)

Reconhecendo que a escola inclusiva deve atender todos os sujeitos da diferença, inclusive àqueles de origens étnicas e culturais que foram historicamente negligenciados, temos pensado em práticas pedagógicas onde a diversidade tenha visibilidade. Para tal, construímos redes reflexivas metodológicas pautadas nos princípios da interação e dialogismo com o objeto de estudo. Temos nos apropriado das ideias de Brandão (1987) para pensar a *pesquisa participante* enquanto prática social popular que deve ser pensada junto e a serviço da comunidade.

Dialogamos também com a interdisciplinaridade (FAZENDA, 2010), quando reconhecemos que a construção do conhecimento não se dá de forma estanque, tal como as disciplinas escolares. A autora defende que a interdisciplinaridade é uma atitude inovadora na relação com o conhecimento, visto que saberes até então desconhecidos ou encobertos, passam a ser desvelados a partir da reflexão-ação cotidiana. Segundo Fazenda (2010), os princípios que norteiam uma prática interdisciplinar são: humildade, coerência, espera, respeito e desapego. Humildade porque a investigação/prática interdisciplinar não se limita a métodos, senão a vestígios:

Os vestígios apresentam-se ao pesquisador não como verdades acabadas, mas, como lampejos de verdade. Cabe ao investigador decifrar e reordenar esses lampejos de verdade para intuir o que seria a verdade absoluta, total, os indícios do caminho a seguir. (p.18)

Ao pensar a pesquisa com crianças, buscamos as bases teórico-metodológicas do sociólogo William Corsaro (2005) que nos propõe um olhar sociológico sobre a infância a partir de sua teoria de *reprodução interpretativa*. Nesta teoria, o autor reconhece que a criança é capaz de interpretar a sociedade em virtude das heranças culturais passadas pelos adultos, assim, torna-se potencialmente capaz de transformar a sociedade. Nesse sentido a criança é considerada enquanto ator social, ativo, criativo e produtor de cultura.

⁶ É considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam a inclusão social, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Faz parte da tendência mundial que vem consolidando a educação inclusiva.



1.1. As relações raciais dialogando com a leitura: rompendo com histórias únicas para construir sentidos

Buscamos estabelecer diálogos com os valores civilizatórios da cultura africana em nossa prática cotidiana. A partir de um olhar interdisciplinar, temos caminhado na busca da valorização da oralidade, corporeidade, arte, memória, ludicidade, cooperativismo e musicalidade afro-brasileiras. Como aliada nesse processo, contamos com a prática de leitura e escrita.⁷

Desejamos, por meio da leitura, oportunizar aos estudantes uma experiência afetiva e efetiva com o conhecimento, com a diversidade e as diversas formas de ser e estar no mundo. De tal modo que o ato de ler faça sentido a ponto de promover práticas *instituintes* no cotidiano escolar. Buscamos em Jouve (2002), redes reflexivas para embasar nossas ações no que tange a competência leitora. Segundo o autor, são cinco as dimensões do ato de ler: neurofisiológica, cognitiva, argumentativa, simbólica e afetiva. A leitura só fará sentido quando todas essas dimensões estiverem dialogadas.

Ao refletir sobre as histórias (onde predominam os contos clássicos europeus) que são contadas nas escolas, tal como os livros dos acervos que compõem os cantinhos de leitura de cada sala de aula de nossa escola, concluímos que para alcançar todas as dimensões do ato de ler é fundamental um detalhe: romper com os contos únicos, as histórias únicas e de personagens únicos que são inculcados no imaginário de nossas crianças desde a tenra idade, principalmente de crianças negras.

Problematizamos *os perigos de uma história única*⁸ ao questionar: que história é essa? Quem são os atores desse enredo? Onde se desenrola a trama? A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie nos ajuda a refletir sobre as questões colocadas ao narrar sua própria experiência, enquanto menina negra na Nigéria. A autora que, desde a tenra idade, teve acesso a todos os tipos de gêneros literários relata que cresceu ouvindo histórias com personagens brancos, de olhos azuis, que comiam maçãs e brincavam na neve. Não haveria problema nenhum, se não fosse a exclusividade dada a essas histórias. Enquanto menina negra, ela corria um grande risco: de não ter a sua imagem refletida nas histórias que lia. Para Chimamanda, uma história única cria estereótipos, tira a dignidade do outro.

⁷ A autora Daise Pereira é professora implementadora de leitura no Município de Magé.

⁸ Nos baseamos no vídeo da escritora Chimamanda Adichie que reflete sobre a desumanização do outro.



Acreditamos e reafirmamos que enquanto um único modelo civilizatório for legitimado pela sociedade em detrimento de outros, haverá grandes perigos. À medida em que houver vinte brancos e dois negros na Universidade cursando o Ensino Superior, não haverá estranhamentos. Mas quando o contrário acontecer, diversos problemas surgirão. A sociedade brasileira caminha a passos lentos, em se tratando da tão falada “Democracia racial”. É preciso que estejamos alertas, todos! Não podemos permitir olhares que mancham para com aqueles que tem por direito serem considerados enquanto *legítimos outros*. (MATURANA. 2002)

Por isso, defendemos uma ação educativa que burle o instituído – onde os clássicos literários europeus são uma constante – e proporcione experiências *instituintes*, onde haja uma maior *includência da vida, uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade* (LINHARES, 2010, p. 12-13 apud CRUZ e DOMINICK, 2013, p. 14)

2. AS TRADIÇÕES E OS HERÓIS ESQUECIDOS PELA HISTÓRIA OFICIAL DE MAGÉ

Nossas ações na escola⁹ - como dito anteriormente - acontecem no Município de Magé¹⁰, região Metropolitana do Rio de Janeiro. Magé é um dos mais antigos municípios do país, tendo seu povoamento datado em 1566. É um lugar de riquezas históricas, mas que por vezes deixaram de ser evidenciadas entre os muros da escola. Aqui, foi construída a primeira estrada de ferro da América do Sul por Irineu Evangelista de Souza, mais conhecido como Barão Mauá. A cidade além de ter sido uma das primeiras a se industrializar na época da República Velha, foi um grande celeiro agrícola, abastecendo a capital do Rio de Janeiro em épocas de colonização do país, entre os séculos XVI e XIX. Não obstante, a história oficial vem esquecendo de alguns pontos importantes: os personagens outros que contribuíram para a construção desses fatos históricos. Esqueceram que para além do Barão Mauá, existiram trabalhadores que deram suor e quiçá o seu sangue para a realização do grande projeto da nação. Esqueceram dos legítimos movimentos operários que se formaram no distrito de Santo Aleixo¹¹ reivindicando o fim das arbitrariedades e melhores condições de trabalho. Esqueceram também dos primeiros trabalhadores da terra, os negros e os indígenas escravizados.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>

⁹ Escola Municipal Dinorah dos Santos Bastos situada em região rural.

¹⁰ Segundo o IBGE (2014), sua população foi estimada em 234.809 habitantes.



A todos esses esquecidos, nós chamamos de heróis que à contrapelo que construíram suas histórias de vida com lutas, resistências e muita ousadia. Lamentamos que esses personagens estejam esquecidos nos livros de história, nas memórias dos educadores mageenses e tantos outros que estão nos chãos da escola.

As diretrizes curriculares nacionais¹² para a educação das relações étnico-raciais estabelece que é preciso “valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.” (p.12)

Em vista disso, apesar de não identificar nos sistemas de ensino municipal de Magé uma proposta curricular que esteja de acordo com as DCNs, temos proposto e levado para a escola práticas *instituintes*, onde contamos *histórias à contrapelo*.¹³

2.1. Os contos que eles contam e os que nós contamos

Para início de conversa, gostaríamos de problematizar os contos que eles - os sujeitos da escola - contam: quais as narrativas que permeiam os contos tradicionais? Lembremo-nos dos finais trágicos da história da Chapeuzinho Vermelho, dos Três Porquinhos. Personagens ora imprudentes, ora ingênuos ou desobedientes, mas sempre concedendo-nos uma moral. Há o sentimento egoíco e narcisista representado pela madrasta da Branca de Neve. Mas não param por aí... porque existem também narrativas “inofensivas”: das protagonistas “brancas colonizadoras”. A Branca de Neve, Cinderela, Rapunzel e de outras que tem o poder de nos fazer refletir sobre um padrão de beleza europeu que não permite a apropriação identitária por parte das crianças pertencentes a origens étnicas diversas.

E é sobre essa não identificação que vislumbramos refletir. Enquanto os contos europeus forem os únicos a serem contados nas salas de aula e a diferença for apresentada à elas como algo inferior, estranho e ruim, teremos muitos problemas. Segundo Silveira (2012), as diferenças que são apresentadas as crianças, a partir das narrativas literárias, quase sempre tem um teor negativo, pois excluem, criam estereótipos, estigmas.

¹¹ O Município de Magé está dividido em seis distritos. Santo Aleixo é o segundo e o maior deles. Famoso por seu potencial hidráulico

¹² Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana



Apresentaremos neste trabalho um recorte dos indícios que nos levaram a perceber a urgência de nossas ações com a literaturas étnica, com os contos populares e os nossos heróis à contrapelo. E também sobre a importância de tornar os nossos estudantes contadores de suas próprias histórias. Iniciamos um trabalho de sondagem para saber as preferências literárias dos estudantes. Assim, levamos para a sala de aula livros étnicos (de temática indígena e africanidade). Solicitamos que identificassem questões em comum. A princípio, levamos obras do acervo da escola em que o negro (em maior quantidade que o índio) e o índio eram protagonistas e solicitamos que os estudantes¹⁴ destacassem o que as obras tinham em comum. Estes notaram que assuntos como escravidão, África, capoeira, o negro, “macumba” eram temas afins. Este último levantou uma discussão que discutiremos a seguir.

Ressaltamos a importância de termos pessoas negras enquanto protagonistas de histórias. E também sobre a influência do negro e indígena na formação de nossa identidade. Falamos que o costume de banhar-se diariamente e hábitos de higiene vieram dos indígenas e dos negros escravizados. E esclarecemos que a expressão “macumba” está relacionada a um instrumento musical e que hoje fazemos mau uso desta palavra ofendendo aquele que professa religiões de matrizes africanas. Destacamos expressões e hábitos do cotidiano de origem afro-brasileira e indígena. Ao final dessas reflexões, abrimos a conversa para que os estudantes colocassem seus questionamentos e certezas, perguntando assim o que eles sabiam e o que gostariam de saber.

Os estudantes do 5º ano sinalizaram que há apenas dois desenhos onde o negro está presente: no clássico da Disney “A princesa e o sapo”¹⁵ e no desenho da *Peppa Pig*¹⁶ em que seu amigo é negro, porém quase não é evidenciado. Eles demonstraram interesse em saber outros clássicos em o negro é protagonista, perguntando sobre a existência de princesas negras e onde encontrá-las. Ao que apontamos a existência de uma personalidade muito importante em nossa história, mas que desconhecemos a sua existência: a quilombola Maria Conga. Levamos para a aula a biografia¹⁷ de Maria Conga contando sua história de luta pela a libertação dos negros e pobres oprimidos da cidade de Magé.

¹³ Expressão de Walter Benjamin que representa a história contada sob o ponto de vista dos vencidos.

¹⁴ Estudantes do 4º e 5º ano de escolaridade.

¹⁵ É um filme animado pela Walt Disney Animation Studios baseado no conto do Príncipe Sapo.

¹⁶ Peppa Pig é uma série britânica de desenhos animados para crianças em idade pré-escolar, produzida por Astley Baker Davies.

¹⁷ Exibimos o documentário “Orgulho de ser quilombola” feito pelos remanescente do quilombo de Maria Conga. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=NQOKKE2hkqc>



Os estudantes do 4º ano demonstraram interesse em conhecer o que da África tem em Magé. Ao que sugerimos começar pelas histórias de vida dos ancestrais da região. Levamos o histórico da Fazenda Sta. Margarida localizada no entorno, que segundo relatos de moradores, foi um lugar que manteve por muito tempo negros escravizados. Após alguns levantamentos descobrimos que no início do século XIX, a região de Suruí¹⁸ recebeu muitos escravos, visto que a região demandava uma intensa mão de obra devido a grande expansão territorial agrícola em que cultivava arroz, café, cana-de-açúcar, feijões e mandioca. Há alguns (poucos) registros (artigos acadêmicos) que nos apontam esses dados. Já os dados da Fazenda Sta. Margarida é parte da história oral coletada por meio de narrativas dos moradores da fazenda, do entorno e dos próprios estudantes.

Após o levantamento do histórico da fazenda, os estudantes demonstraram muita familiaridade com este patrimônio, uns relataram que a fazenda é mal assombrada. Outros falaram que ainda existe correntes onde eram presos os escravos. Mas o melhor de toda essa história é que nossos estudantes já conseguem se perceber enquanto “leitor-atores”, que interpretam o texto (independente do gênero) afim de passar para o público.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Por entendermos que na escola há uma diversidade de sujeitos e de saberes que precisam dialogar entre si. Uma educação para incluir a diversidade é uma demanda que precisa ser pensada e vivenciada por todos. As diretrizes que orientam para o ensino da diversidade étnica nas escolas recomenda que: *“cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro.”* (DCN’s, p. 26)

Em nosso trabalho tecemos reflexões com autores diversos. Aqueles já detalhados na metodologia e tantos outros que nos aproximam de categorias como: diferença, diversidade étnica-racial, tolerância, escola inclusiva. Para pensar o ensino das relações raciais, temos aprofundado as leituras sobre os estudos do antropólogo Kabengele Munanga¹⁹. Ao refletir sobre o que de fato é uma escola inclusiva nos apropriamos de alguns dispositivos legais, tais como a

¹⁸ Suruí é o quarto distrito do Município de Magé.

¹⁹ Antropólogo e professor congolês naturalizado no Brasil. É especialista em antropologia da população afro-brasileira, focando na questão do racismo na sociedade brasileira.



Declaração de Salamanca (1994) que trata dos princípios, política e prática em educação especial. Entendida aqui como educação inclusiva para todos.

Compreendendo que a educação é uma forma de intervenção no mundo, como já afirmava Paulo Freire, temos o compromisso ético e social de afirmar os direitos do outro. Tal como mostrar aos educandos que o direito à diferença é mais que legítimo. Somos chamados, cotidianamente, a romper com o paradigma do Daltonismo Cultural (STOER e CORTESÃO, 1999) que insiste em não ver o arco-íris de cultura que existe no cotidiano escolar e conseqüentemente acabar com a perspectiva *monocultural*.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Importante salientar que este texto é um recorte de um trabalho que foi iniciado no primeiro semestre do ano corrente. Outras ações poderão ser localizadas em artigos que serão publicados futuramente. Não obstante, as experiências aqui apresentadas puderam alavancar nossas reflexões acerca das urgências de trabalhar a temática.

Entendemos que por estarmos pautados nos princípios indissociáveis da Extensão Universitária que é o tripé: *ensino, pesquisa e extensão* o nosso compromisso é estender esse trabalho para os nossos pares e toda a comunidade escolar. Nesse sentido, já temos artigos publicados e construímos uma página na rede social (*Facebook*) com a finalidade de compartilhar nossas ações e outros movimentos da instituição. Acreditamos que assim potencializamos os diálogos entre pais, estudantes, professores, funcionários da escola e demais sujeitos da comunidade e fora dela.

Para mediar o trabalho dos docentes da escola com as literaturas étnicas, elaboramos um catálogo composto por 39 livros onde está registrado todas obras de temática indígena e africana. Neste material é encontrado o resumo, a faixa-etária e o n° de páginas de cada obra. Vale ressaltar que todas elas fazem parte do acervo da escola, mas que estavam “perdidas” na biblioteca²⁰ que temos na instituição.

Com os alunos, para além da literatura étnica, trabalhamos com produção teatral (encenação da biografia de Maria Conga) e artefatos tecnológicos diversos. Inclusive a confecção deles.

²⁰ Em nossa escola temos uma biblioteca comunitária que é parte da iniciativa de uma ONG chamada EcoFuturo. Grande parte do acervo literário faz parte do Projeto Bibliotecas Comunitárias Ler é Preciso.



Estamos construindo um jogo de tabuleiro de origem africana denominado *Yoté*²¹. Nos apropriamos da versão disponibilizada pelo Ministério da educação e estamos confeccionando, de forma significativa, o jogo de nossa história. Os personagens do tabuleiro são os heróis do cotidiano de Conceição de Suruí²².

CONCLUSÕES

A escola brasileira é diversa e múltipla culturalmente. Nela estão os sujeitos da diferença que tem por direito serem reconhecidos em suas formas e modos de estar no mundo. Tal reconhecimento, implica em rupturas com práticas até então *monoculturais* (MUNANGA, 2005), reducionistas e centralizadoras que nos impõe histórias únicas, onde o negro e afrodescendente é folclorizado e desprestigiado na sociedade. Nossas ações tem visado a superação dessa racionalidade. E entendemos que para isso, uma prática interdisciplinar que tem a diversidade e a diferença enquanto norteadores é o caminho.

Acreditamos também que à medida em que a discussão racial começa a fazer parte do cotidiano da escola, as resistências vão sendo rompidas, tornando a temática mais presente no espaço escolar. Defendemos que não basta reconhecer a diferença e negarmos o diálogo. Este, deve ser uma constante em toda prática educativa inclusiva. Agindo assim, começamos a instituir espaços de reflexão, formação, conhecimento e valorização da história e cultura negra

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C. R. (org.) “**Repensando a pesquisa participante**” 3. ed. S.P.: Brasiliense, 1987.
- BRASIL, Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ações sobre necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- CORSARO, W. A. “**Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**” *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p.

²¹ O Yoté é um jogo matemático de confronto entre dois jogadores. De origem Africana, o tabuleiro é muitas vezes improvisado diretamente no solo. O MEC fez uma versão dele (*Yoté: o jogo de nossa história*) no qual as peças são personalidade negras. Link: http://eticoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/yote_professor_miolo.pdf

²² Região rural onde está localizada a escola.



443-464, maio-ago. 2005.

CRUZ, L. e DOMINICK, R. dos S. (Ano: 2013). “**Considerações acerca da conservação e da transformação para o Aleph: uma análise do instituinte na educação**” Revista Aleph (UFF/Online), Ano VIII, n. 20, p. 1-16.

DCN’s, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm

FAZENDA, I. C. A. “**Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso**”. Trabalho publicado nos Anais do XIV ENDIPE. B. H., 2010. JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. B. H.: Ed. UFMG, 2002.

MUNANGA, K. **Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro**. S. P.: ed. Vozes, 2005.

RAHME, Monica Maria Farid. **Inclusão e Internacionalização dos Direitos à Educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana**. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 95-110, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a07.pdf>
Acesso em: 12 jan. 2016.

SANTOS, Monique Pereira dos. Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade: uma tessitura omnilética. In: **Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas na contemporaneidade** [Livro Eletrônico]. / Paula Almeida de Castro(Organizadora). – Campina Grande: Editora Realize, 2015.

SILVEIRA, Rosa Hessel. **A Diferença na literatura infantil**. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2012.

STOER, S.R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Porto: Afrontamento, 1999.



FRONTEIRA E INTERDISCIPLINARIDADE: REFERÊNCIAS PARA A CONSTRUÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO DO MUNICÍPIO DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON-PR

SILVA, José Ediane Pereira da
*Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da
UNIOESTE Campus de Foz do Iguaçu
bibmartinho@hotmail.com*

VANDERLINDE, Tarcísio
*Professor Doutor da
UNIOESTE Campus de Marechal Cândido Rondon
tarcisiovanderlinde@gmail.com*

118

RESUMO

Este artigo tem por finalidade analisar o conceito de Fronteira e Interdisciplinaridade enquanto meios para a construção do movimento negro no município de Marechal Cândido Rondon-PR. A iniciativa partiu das reflexões e dos debates que permearam as discussões durante os encontros da disciplina Migrações, Memórias e Fronteiras na linha de pesquisa Território, História e Memória do Programa de Mestrado Sociedade, Cultura e Fronteiras da UNIOESTE – *Campus* de Foz de Iguaçu. O objetivo é analisar de que maneira Fronteira e Interdisciplinaridade se apresentam como meios de produção para a primeira manifestação do movimento negro. Por outro lado as análises também são uma tentativa de perceber as convergências interdisciplinares das áreas da Educação Artística, Literatura e História como condições de produção do movimento negro do Município de Marechal Cândido Rondon-PR.

Palavras-chaves: Interdisciplinaridade. Fronteira. Movimento negro.

ABSTRACT

This article aims to analyze the concept of Border and interdisciplinary as a means to build the black movement in the city of Marechal Candido Rondon-PR. The initiative came from the reflections and discussions that permeated the discussions during the Migration discipline of meetings, Memories and Borders in the search line Territor, History and Master's Program Memory Society, Culture and Borders UNIOESTE - Campus of Foz de Iguaçu. The aim is to analyze and Border Interdisciplinary way are presented as means of production for the first manifestation of the black movement. On the other hand analyzes it is also an attempt to understand the interdisciplinary convergence in the areas of Arts Education, Literature and History as production conditions of the black movement in the municipality of Marechal Candido Rondon -PR .

Key words: Interdisciplinary. Border. Movement Black .

INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é analisar o conceito de fronteira e interdisciplinaridade enquanto meios para o estudo da produção do movimento negro do município de Marechal



Cândido Rondon-PR. As análises se reportam sobre as primeiras condições que possibilitaram o surgimento das manifestações que por fim fortaleceram e se caracterizaram como tentativa de construção do movimento negro desta localidade.¹As investigações têm como marco temporal o ano de 2008. Período das iniciativas de ações deste movimento que se apresentam como objeto de análise deste estudo.

Os registros e análises deste artigo se valeram de fontes como Cadernos Temáticos da Educação do Estado do Paraná: História e cultura afro-brasileira e africana/Lei 10.639/03. Também informações de jornais locais e regionais sobre as primeiras manifestações deste movimento. Por outro lado utilizou-se de referências teóricas sobre o conceito de fronteira e interdisciplinaridade. Sendo que estas foram analisadas como fundamentações que possibilitaram o surgimento dos fatos primários deste movimento. Desta forma as análises foram divididas em três tópicos. No primeiro, intitulado como *Fronteira: meios para a identificação do outro*, as análises buscam perceber nas referências da contextualização histórica da localidade o conceito de fronteira. Também trata sobre a lei 10.639/03 como referência para a produção das manifestações.

No segundo tópico *Condições de produção: meios para a construção do movimento negro* a proposta do estudo parte da reflexão sobre as condições de produção e quais as referências que estas receberam para possibilitar a primeira manifestação do movimento negro. Na terceira parte *Interdisciplinaridade: convergências disciplinares como condições para a produção do movimento negro* estudo analisa a interdisciplinaridade como meio de convergência das disciplinas Educação Artística, Literatura e História na manifestação do movimento negro. Todavia as análises se encaminham na perspectiva de perceber quais os meios de produção, que permitiram a sua materialização. Pode-se antever que há suporte de fronteira e interdisciplinaridade neste processo.

FRONTEIRA: meios para a identificação do outro

No ano de 2008, no município de Marechal Cândido Rondon-Pr, teve início a primeira manifestação com o caráter de um movimento social²que tratava sobre a valorização da

¹ Sobre este tema ver José Ediane Pereira da Silva “Movimento Negro do município de Marechal Cândido Rondon-Pr: as condições de produção para formação da identidade” in: Revista Perspectiva Geográfica -V.9, N.10, mês de julho de 2014. <http://e-revista.unioeste.br/index.php/pgeografica>.

²O conceito de movimento social parte das reflexões Ilse Scherer Warren que é “um grupo mais ou menos organizado, sob uma liderança determinada ou não; possuindo programa, objetivos ou plano comum; baseando-se



população negra e de sua contribuição na formação social e especificamente no desenvolvimento do Brasil.

O município tem seu espaço territorial físico localizado no Oeste do Estado do Paraná, na fronteira do Brasil com o Paraguai e possui uma identidade – propagada por parte dos órgãos públicos e privados – com uma forte representação da tradição ocidental europeia e especificamente baseada na cultura alemã.³

Portanto a manifestação surge em um espaço, que partindo das informações de grande parte dos registros históricos sobre o local, basicamente não tem tradição voltada para cultura da população negra e conseqüentemente sobre o povo africano. Desta maneira a manifestação se materializou como uma ação original, do ponto de vista de equiparação com outras manifestações que divulgam a localidade.

Na imprensa regional, a divulgação do primeiro ato destacava: “evento foca perspectiva multirracial [...] cerca de 400 pessoas participaram de evento inédito ontem na cidade de Marechal Cândido Rondon” (O PARANÁ, 2008, p. 07). Deste modo nesta análise pode-se dizer que a manifestação possibilitou a abertura de um novo discurso, de algo inédito que viabilizou a possibilidade de perceber uma fronteira no conjunto da formação e da propagação da identidade local.

José de Souza Martins (2009, p. 11) na obra *Fronteira: a degradação do outro nos confins humano* destaca que “a fronteira de modo algum se reduz e se resume à fronteira geográfica. Ela é fronteira de muitas e diferentes coisas: fronteira da civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta) fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, fronteira de etnias, fronteiras da história e da historicidade do homem”.

Nesta perspectiva o sentido de fronteira que surge com a manifestação sobre a população negra no município de Marechal Cândido Rondon não se apresentou como demarcação de espaço físico, mas sim a fronteira que demonstrava que neste espaço há outros elementos, que

numa mesma doutrina, princípios valorativos ou ideologia, visando um fim específico ou uma mudança social (1987, p. 13).”

³Sobre este assunto ver Venilda Saatkamp “Desafios, lutas e conquistas: história de Marechal Cândido Rondon, 1984; Lia Dorotéia Güths “Zona bonita nos caminhos da colonização da fronteira” no livro Espaço da Memória, Fronteiras - organizado por Marcos A. Lopes, 2000; Valdir Gregory “Os Eurobrasileiros e o Espaço Colonial: migrações no Oeste do Paraná, 2002; Udilma Lins Weirich “História e atualidades: perfil de Marechal Cândido Rondon, 2004” e diversos trabalhos monográficos, dissertações e teses arquivados na Biblioteca da UNIOESTE – Campus de Marechal Cândido Rondon-Pr.



constituem a localidade, com traços étnicos que não se vê contemplados nos registros da formação local.

Todavia, poder dizer que esta construção de identidade hegemônica de cunho europeizante pode até ser importante para alguns grupos de lideranças. Pode trazer desenvolvimento comercial na localidade. Pode enaltecer e reconhecer a importância da cultura dos antepassados de parte da população. Porém cria fronteiras de identidade que dificultam outros indivíduos assujeitados que não se reconhecem com essa construção homogeneizada, que neste caso são as pessoas negras e/ou descendentes desta população. Contudo se o local tem traços marcantes de homogeneização da cultura germânica que fatos ou condições fizeram surgir uma manifestação, que tinha por objetivo divulgar a história e a cultura da população negra do Brasil e também africana, tão inédita e adversa à realidade da construção de identidade social, cultural da localidade?

As manifestações surgiram em virtude das análises e estudos de um grupo de professores descendentes da população negra do município, sobre o conteúdo da Lei 10.639/03. Estes cobravam da Secretaria Municipal da Educação uma ação para aplicação da lei. Esta pedia, conforme destaca o parágrafo 1º do artigo 26 da Lei nº 10.639/03, que por meio do estudo e ações efetivas, principalmente nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileira, a prática do ensino pedagógico deva demonstrar a “[...] história da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil”. Com a colaboração do grupo dos professores negros de Marechal Cândido Rondon, no mês de julho, a Secretaria Municipal da Educação utilizou a programação da Semana Pedagógica, do 2º semestre, para capacitar todos os professores desde o Jardim II até as 4ª séries, bem como professores de educação ambiental e artes, de educação física, classe especial e de apoio e reforço escolar com o tema sobre cultura afro-brasileira, coordenada por Udilma Weirich e José Ediane. O Evento aconteceu nas dependências da Escola Municipal Bento Munhoz da Rocha Neto (O PRESENTE, 2008, p. 17).

Com a experiência, durante os dois dias da programação da Semana Pedagógica, e a boa receptividade e interesse dos profissionais da Educação Municipal em referência ao tema tratado sobre os afro-brasileiros, os coordenadores da capacitação idealizaram uma proposta para realizar um grande evento no dia 20 de novembro que culminaria na data do Dia Nacional da



Consciência Negra com a perspectiva de aprofundar os conhecimentos sobre a lei 10.639/03. Com materialização deste grande evento teria início a primeira manifestação pública em Marechal Cândido Rondon com referência a valorização da população negra no Brasil e também com reconhecimento da contribuição positiva desta população para o desenvolvimento da sociedade.

Nesta acepção as informações do conteúdo presente no texto da lei 10.639/03 tornou-se uma das referências para os meios de produção que permitiria ao grupo de professores negros de Marechal Cândido Rondon realizar um ato, através da fronteira da homogeneidade da construção de identidade local, que propagassem os feitos positivos e os benefícios da população negra na formação econômica, social e cultural do Brasil.

Philippe Poitignat e Jocelyne Fernart (1998, p.195) no livro *Teorias da Etnicidade. Seguindo de Grupos Étnicos e Suas Fronteiras de Fredrik Barth* frisam que “As fronteiras às quais devemos consagrar nossa atenção são, é claro, as fronteiras sociais”. Nesta perspectiva o que foi necessário para o grupo de professores negros era reconhecer a oportunidade, que surgia por meio da divulgação do conteúdo da lei 10.639/03, de criar um evento que demonstrasse que a população negra, por meio de ações e movimentos sociais, vem avançando as fronteiras sociais que por muitas vezes marginalizam a contribuição positiva desta população. Assim as ações que seriam realizadas no mês de novembro teriam inspirações nos movimentos sociais, neste caso nas referências das condições de produção dos movimentos negros do passado, com o intuito de propagar à todos profissionais da educação municipal e também público afins o que pedia a lei 10.639/03. Os coordenadores da capacitação destacavam que “O evento envolverá a participação de todos os professores da rede municipal e será dedicado à reflexão sobre a inserção do afro-descendente na sociedade brasileira (O PRESENTE, p. 17)”. Estas falas, reflexões, ações que propagaram neste período foram possíveis com o advento da necessidade de esclarecimento, para os profissionais da Educação municipal, sobre o que pedia a lei 10.639/03. Tendo em vista que a lei foi oficializada no ano de 2003 e já se passavam cinco anos e até aquele momento não havia formalizado ações concretas com vistas ao que a lei cobrava.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: meios para a construção do movimento negro

A experiência da capacitação da Semana Pedagógica formalizou suporte para o conhecimento do conteúdo presente no texto da lei 10.639/03. Deste modo houve as



possibilidades para a materialização das condições de produção que passaram a fundamentar sentidos para o grupo de professores negros do município de Marechal Cândido Rondon criar um evento que divulgasse a história e contribuição da população negra além-fronteiras da hegemonia da propagação de construção da identidade local.

Na obra “*Análise do Discurso: Princípios e procedimentos*” Eni Orlandi (2005, p. 39) em suas reflexões lembra que:

As condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com certos fatores. Um deles é que chamamos relação de sentidos. Segundo essa noção, não há discursos que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo começos absolutos nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis.

Neste sentido a primeira ação do grupo de professores negros que cobravam para que fosse aplicado o que pedia a lei 10.639/03 nas instituições de ensino em Marechal Cândido Rondon foi materializada por meio das influências das condições de produção do texto da Lei 10.639/03. Este discurso, agora juridicamente legal, também tem influência das resistências dos antepassados da população negra em território brasileiro. Várias manifestações de luta da população negra criaram as condições de produção que permitiram a materialização do discurso da Lei 10.639/03, o qual o grupo de professores negros se identificou.

Petrônio Domingues no Artigo intitulado “*Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos*” identifica três fases de organização e movimentos de lutas e resistências da população negra no período republicano. Segundo o autor a primeira fase data entre (1889-1937): *da Primeira República ao Estado Novo*. Nesta fase destacaram diversas dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) e na década de 1930, o movimento negro deu um salto qualitativo, com a fundação, em 1931, em São Paulo, da Frente Negra Brasileira (FNB). Na primeira metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra do país. Com “delegações” – espécie de filiais – e grupos homônimos em diversos estados (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia) arregimentou milhares de “pessoas de cor”, conseguindo converter o Movimento Negro Brasileiro em movimento de massa. (2007, p. 106)

Na segunda fase de (1945-1964): *da Segunda República à ditadura militar*. Petrônio lembra que mesmo com a repressão do período varguistas (1935-1945) destacaram se dois



movimentos, ou seja, o UHC - União dos Homens de Cor e também o TEN – Teatro Experimental do Negro (2007, p.109)

A terceira fase (1978-2000): *do início do processo de redemocratização à República Nova*. Segundo Domingues Petrônio, o golpe militar de 1964 representou uma derrota, ainda que temporária, para a luta política dos negros. (...) Seus militantes eram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil. (2007, p. 111) A reorganização política da pugna anti-racista apenas aconteceu no final da década de 1970, no bojo da ascensão dos movimentos populares, sindical e estudantil. Desta maneira reiniciava um novo embrião de lutas do movimento negro no Brasil. Petrônio frisa que só em 1978, com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), tem-se a volta à cena política do país o movimento negro organizado (2007, p.112).

Estas referências do contexto histórico das ações e movimentos de lutas pela valorização da população negra são condições de produção que foram primordialmente importantes para a formulação da lei 10.639/03. E as informações contidas no texto desta lei surtiram como iniciativa de proposta das primeiras manifestações voltadas para a divulgação da valorização da população negra no município de Marechal Cândido Rondon. Assim a manifestação proposta pelo grupo de professores negros de Marechal Cândido se caracterizou com ações que se identificava com os atos do (TEN) Teatro Experimental do Negro. Este movimento, da segunda fase das lutas de resistências da população negra no Brasil, foi criado por Abdias do Nascimento, no ano 1944, e valia-se da arte e da cultura focando especificamente no teatro, na imprensa, nos eventos acadêmicos e nas ações que visavam à sensibilidade da população como um todo para os problemas enfrentados pelos negros no país (KLICKEDUCAÇÃO, 2014, s/p.).

Nestas informações pode-se perceber as influências destas referências como parte que condicionaram meios para a produção da lei 10.639/03. Tendo em vista que a lei pede ações específicas de colaboração para orientação pedagógica nas áreas da Educação Artísticas, Literatura e História. Desta maneira a preocupação dos organizadores do primeiro evento no município de Marechal Cândido Rondon com o tema sobre a valorização da população negra era atender aquilo que a lei pedia. Dois meses antes da data de 20 de novembro de 2008 o grupo de professores negros idealizadores do que seria o primeiro evento com o tema sobre a população negra já iniciava a organização do evento. Num primeiro momento ficaram receosos do evento ser uma frustração, pois sabiam que o ato com um tema tão diferente da propagação da identidade local poderia ter repercussão adversas. Pensaram em desistir, porém lembraram



que a atitude dos professores municipais na capacitação da Semana Pedagógica no mês de julho foi de boa receptividade e, portanto o evento também tinha que ser algo importante para a população negra e a não negra da localidade.

Passado o momento de tensão de receio passaram então a contatar palestrantes, grupos artísticos musicais, escola de capoeira, autoridades educacionais, cozinheiras, etc. A manifestação se denominaria *1º Fórum Municipal da História e Cultura Afro-brasileira e Africana: Consciência Política e Histórica da Diversidade*. Agora já com uma denominação criaram então uma logomarca para a confecção de um banner e cartazes de divulgação do Fórum. Confeccionaram camisetas com a logomarca do evento que seriam vendidas para arrecadar verbas para as despesas. Reservaram o espaço do *Centro de Cultural*⁴ para a realização do ato e por outro lado reservou também o espaço do *Café Colonial*⁵ para o almoço a base de feijoada que aconteceria na data do evento. Por motivo de outro evento ser realizado no espaço do Centro Cultural na data de 20 de novembro a realização do Fórum aconteceu no dia 18 de novembro. Na imprensa local divulgava-se que “Cultura Afro-brasileira e Africana é tema de Fórum hoje. O Fórum, que também é alusivo ao dia da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro, é organizado pelos professores Udilma Weirich, José Ediane Pereira da Silva e Jossoé Hahn Pinto e tem apoio da Prefeitura, através da Secretaria de Educação (O PRESENTE, p.11).” Assim realizava neste acontecimento dois viés que se convergiam em benefício a população negra, ou seja, passava-se a materializar uma manifestação de apoio aos professores com o objetivo de esclarecer o que pedia a lei 10.639/03 para que estes profissionais da educação tivesse suporte didático pedagógico sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Por outro lado as condições de produção que permitiram materializar o texto desta lei, neste caso a luta e resistência pela valorização da população negra, passavam a ser divulgado no Município de Marechal Cândido Rondon.

⁴Neste espaço denominado Centro Cultural Elói Urnau havia a Escola de Artes Municipal e também eram realizados eventos culturais. Localizado no centro do município na Avenida Rio Grande do Sul.

⁵Espaço destinado para degustação de alimentos coloniais típicos da área rural durante as festividades do município. Localizado no Parque de Exposição do Centro de Eventos de Marechal Cândido Rondon.



INTERDISCIPLINARIDADE: convergência disciplinares como referência para a produção do movimento negro

Os organizadores tiveram a preocupação de realizar as ações do Fórum com os quesitos que a lei 10.639/03 pedia, ou seja, priorizando atividades voltadas aos temas das áreas das disciplinas de Educação Artística, Literatura e da História. Todavia estas não devem ser vistas apenas enquanto áreas distintas que possui suas regras e normas para adquirir o saber sobre os feitos, neste caso, da população negra. Devem colaborar entre suas ações com vistas a oportunizar meios que permitam de fato realizar a inovação do conhecimento com o objetivo de desconstruir em benefícios de construir a nova maneira de se estudar a população negra possibilitando demonstrar também sua participação, de maneira positiva, na construção da civilização.

Por muitas vezes as fronteiras das disciplinas precisam ser flexíveis e abertas no intuito de se complementar com outros saberes beneficiando a produção do conhecimento. Neste sentido a interdisciplinaridade das atividades concretas do Fórum voltadas para artes, literatura e a história produziram as condições de produção para a materialização do evento. Segundo a imprensa local as ações e atividades do Fórum teriam a seguinte seqüência:

A programação contará com palestras e apresentações artísticas, tendo como local o Centro Cultural Elói Urnau. Ao meio-dia, será servida feijoada, por adesão, no Café Colonial. (...) na parte da manhã, o Fórum terá a participação dos grupos musicais Adoração e Família Cabral e palestra sobre a diversidade em sala de aula com a professora Aparecida de Jesus Ferreira coordenadora do Projeto de Estudos Afro-Brasileiros (PEAB). À tarde, haverá apresentação de grupo de capoeira de Toledo coordenado pelo professor Carlinhos e do conjunto de pagode Vem Sambar, bem como as palestras com a professora Izabel Gimenez coordenadora do Colegiado de Letras da UNIOESTE – Campus de Marechal Cândido Rondon, que abordará a Literatura Afro. Na seqüência o tema sobre a lei 10.639/03 a cargo do professor Sandro Cavalieri Savoia coordenador de desafios educacionais do Departamento de Diversidades Contemporâneas da Secretaria de Estado de Educação (SEED/PR) (O PRESENTE, p. 11).

Na materialização destas atividades pode-se perceber a convergência benéfica como condição de produção interdisciplinar necessária entre o conhecimento das disciplinas da Educação Artística, da Literatura e também da História. Disciplinas que a lei pede que seja o entremeio da inserção dos estudos sobre população negra no desenvolvimento da civilização.



As atividades realizadas durante Fórum demonstraram como interdisciplinaridade pode agir na produção do conhecimento com vistas a atender as demandas que necessitam ser concretizadas pelas disciplinas.

Mas o que é a interdisciplinaridade e como este saber agiu como condições de produção que influenciaram para a materialização do movimento negro do município de Marechal Cândido Rondon? .

Olga Pombo (2004, p.13) no artigo intitulado *Epistemologia da Interdisciplinaridade* frisa que quando se ultrapassa essa dimensão do paralelismo, do pôr em conjunto de forma coordenada, e se avança no sentido de uma combinação, de uma convergência, de uma complementaridade, nos coloca no terreno intermédio da interdisciplinaridade.

Percebe-se por meio desta reflexão que o surgimento da ação da interdisciplinaridade parte da convergência da reação de complementaridade ou não entre os princípios disciplinares. Neste sentido a existência da metodologia e do produzir interdisciplinar depende da materialização disciplinar. O desenvolvimento disciplinar só expande além da fronteira do seu conteúdo com a ação da interdisciplinaridade. Esta permite a interlocução e a participação de novos saberes entre os campos disciplinares com o objetivo de uma ação em comum.

Deste modo pode-se perceber como organização das atividades do Fórum permitiu que a interdisciplinaridade agisse como condições de produção que influenciaram para a materialização do movimento negro do município de Marechal Cândido Rondon.

Durante o Fórum as atividades tanto as artísticas musicais, a apresentação da capoeira, a culinária, as palestras sobre a diversidade, literatura e também os esclarecimentos sobre a lei 10.639/03 se convergiram na construção de uma manifestação de valorização da população negra e de seus feitos na história do desenvolvimento do Brasil. Nesta medida as atividades não foram realizadas de maneira dispersas, sem a relação de sentido que objetivava. Cada área transpôs a fronteira disciplinar na perspectiva de se complementar de maneira interdisciplinar com o efeito de produzir os sentidos que possibilitava propagar a valorização da população negra.

Deste modo pode-se perceber que há uma dependência benéfica entre as metodologias dos saberes da educação artística, literatura e da história. O método disciplinar enriqueceu com o método interdisciplinar. Por outro lado a interdisciplinaridade desenvolveu a complementaridade entre as disciplinas que possibilitou criar meios de produção que permitiu



materializar as atividades propostas pelo *1º Fórum Municipal da História e Cultura Afro-brasileira e Africana: Consciência Política e Histórica da Diversidade* no município de Marechal Cândido Rondon. Entretanto Raynaut e Zanoni (2011, p.144) lembram que:

A interdisciplinaridade não é um caminho intelectual que se apresenta já pronto e fácil de seguir desde o início. Ela está na contracorrente de toda a formatação disciplinar à qual são submetidos os alunos durante os primeiros anos de formação acadêmica.

Nesta perspectiva a dependência benéfica e enriquecedora da interlocução do método disciplinar e interdisciplinar se esbarra na problemática da superação da formação disciplinar para a aceitação de novos saberes advindos por meio da ação da interdisciplinaridade. Para Raynaut e Zanoni (2011, p.145), tornar as barreiras menos estanques, desenvolver as trocas e os intercâmbios entre visões distintas, são, em si, um fator significativo de inovação. Neste sentido a interdisciplinaridade torna-se a abertura para a circulação de novidade entre as disciplinas possibilitando novos olhares em metodologias e teorias já cristalizadas e institucionalizadas apenas em um campo do saber.

A proposta do Fórum se encaminhou nesta direção, pois para praticar aquilo que a lei 10.639/03 pedia eram necessárias ações concretas de atividades entre as disciplinas específicas das áreas da educação artística, literatura e história. Desta maneira pode-se dizer que quando se ultrapassa e supera as fronteiras disciplinar, enquanto proposta para a realização de ações que concretize um objetivo inicia-se assim as premissas da ação da interdisciplinaridade como condições de produção que passa a permitir a materialização de um feito. Este superar é parte do processo da caminhada de novas aprendizagens que passa a complementar e renovar aquilo que já se conhece enquanto saber disciplinar. Assim este complementar e renovar na perspectiva da interdisciplinaridade possibilitou a materializar as referências das condições de produção da lei 10.639/03 culminando com a realização *1º Fórum Municipal da História e Cultura Afro-brasileira e Africana: Consciência Política e Histórica da Diversidade* no município de Marechal Cândido Rondon. Desta forma pode-se dizer que as primeiras manifestações do movimento negro no município de Marechal Cândido Rondon-PR em sua materialização, é parte da diversidade das referências da totalidade universal das manifestações dos movimentos negros ao longo de suas lutas. Por outro lado as atividades realizadas no primeiro Fórum permitiram o diálogo interdisciplinar da Educação Artística, Literatura e História numa convergência benéfica para a materialização do evento.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir este estudo alguns aspectos das análises devem ser revistos para a compreensão da materialização da primeira manifestação no município de Marechal Cândido Rondon-PR com referência a valorização da contribuição da população negra no desenvolvimento da sociedade brasileira. Deve-se destacar que a referência fundamental que criou condições para a produção desta primeira manifestação foi o conhecimento do discurso materializado no texto da lei 10.639/03. Por outro lado na teoria da análise do discurso o sentido de condições de produção possibilita perceber que um discurso tem relação com outros discursos e que permite produzir outros dizeres, reflexões, ações e que neste caso foi a materialização das primeiras manifestações, no ano de 2008, do movimento negro do município de Marechal Cândido Rondon.

Assim nas análises destas condições de produção também constatou se as possibilidades da preposição de fronteira como local de percepção da identificação do outro. Também a ação da interdisciplinaridade entre as áreas da Educação Artística, Literatura e História como viés para a materialização da primeira manifestação do movimento negro. Tendo em vista que a lei 10.639/03 pede que estas disciplinas sejam o principal meio condutor de estudo da contribuição da população negra na formação da sociedade. Nesta medida a ação da interdisciplinaridade possibilitou a convergência entre as disciplinas dando condições para a produção da realização das atividades do primeiro Fórum sobre a valorização da população negra na localidade.

Neste sentido pode-se concluir que em referência a primeira manifestação do movimento negro do município de Marechal Cândido Rondon, as análises das condições de produção presente no texto da lei 10.639/03 permitiram perceber que Fronteira e Interdisciplinaridade permearam as ações que conduziram à materialização de algo inédito, conforme destacado na imprensa, ou seja, um evento adverso a propagação de identidade social e cultural da localidade. Assim estas primeiras manifestações surtiram como marco das iniciativas de divulgar aquilo que pedia a lei 10.639/03 e por outro lado possibilitou também materializar condições de produção para manifestações futuras com vistas para a organização do movimento negro do município de Marechal Cândido Rondon buscando a valorização da população negra.



REFERÊNCIAS

- DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf> - Acesso em: 20 Set. 2014.
- GREGORY, Valdir. **Os eurobrasileiros e o espaço colonial**: migrações no oeste do Paraná (1940-70) – Cascavel: EDUNIOESTE, 2002.
- GÜTHS, Lia Dorotéia. Zona Bonita nos caminhos da colonização da fronteira. In.: LOPES, A. Marcos (Orgs.) **Espaço da memória**: fronteiras. Cascavel: EDUNIOESTE, 2000.
- KLICKEDUCAÇÃO (Comp.). **O que é Movimento Negro**. Disponível em: <<http://www.facebook.com/l.php?u=http://www.klickeducacao.com.br/conteudo/pagina/0,6313,POR-2086-18399-,00.html&h=MAQHnUiwI>>. Acesso em: 17 jun. 2014.
- MARTINS, José de Souza. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins humanos. São Paulo: Contexto, 2009.
- O PARANÁ**. Cascavel, 19 nov. 2008.
- O PRESENTE**. Marechal Cândido Rondon, 29 jul. 2008.
- O PRESENTE**. Marechal Cândido Rondon, 18 nov. 2008.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso**: Princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL. **História e cultura afro-brasileira e africana**: educando para as educações étnico-raciais. Curitiba: SEED/PR, 2006.
- POMBO, O. Epistemologia da Interdisciplinaridade. In.: **Ideação**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Foz do Iguaçu. Centro de Educação e Letras. Cascavel, PR: Edunioeste.
- POUTIGNAT, Philippe; STREIFF_FERNART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras* de Fredrik Barth. Trad. Élcio Fernandes. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1998.
- RAYNAULT, C.; ZANONI, M. Reflexões sobre princípios de uma prática interdisciplinar na pesquisa e no ensino superior. In.: PHILIPPI JR., A; SILVA NETO, A. (Orgs.) **Interdisciplinaridade em ciência da tecnologia e inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011.



SAATKAMP, Venilda. **Desafios, lutas e conquistas:** a história de Marechal Cândido Rondon. Cascavel: Assoeste. 1989.

SILVA, Ediane Pereira da Silva. **Movimento Negro do município de Marechal Cândido Rondon-Pr:** as condições de produção para formação da identidade.in: Revista Perspectiva Geográfica -V.9, Nº.10, jul de 2014. <http://e-revista.unioeste.br/index.php/pgeografica>.

WARREN, Ilse Scherer. **Movimentos sociais:** Um ensaio de interpretação sociológica. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1987.

WEIRICH, Udilma Lins. **História e atualidades:** perfil de Marechal Cândido Rondon. Marechal Cândido Rondon: Germânica, 2004.



EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso

Professor do Programa de Pós Graduação em Relações Étnico-raciais do CEFET/RJ.

Professora da Faculdade de Educação da UFF

taniamuller@id.uff.br

132

RESUMO

O artigo propõe uma destacar alguns aspectos considerados ainda relevantes no que tange a educação para as relações étnico-raciais. Para tanto, discutimos o processo histórico e as implicações demandadas a partir da aprovação da Lei 10.639/2003, que altera o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação para instituir a obrigatoriedade do ensino de história da África e culturas afro-brasileiras na educação básica e na formação de professores. Destacamos as lutas do Movimento Social Negro para garantir a educação da população negra e a inclusão de suas histórias e culturas no contexto escolar como o argumento central para o artigo. Nossa proposta visa refletir sobre a luta histórica para a educação das relações étnico-raciais como forma de enfrentamento do racismo e das desigualdades raciais. Em seguida, relacionamos as legislações que regem a formação de professores, identificando alguns desafios postos para sua implementação, e conseqüentemente a efetivação de uma educação anti-racista.

Palavras-chave: Relações Étnico-raciais. Legislação. Formação de professores

ABSTRACT

The paper proposes to highlight a few aspects still considered relevant on the ground of education to ethnic-racial relationships. For that matter, we discuss the historical process and the demanded implications by the approval of the Law 10.639/2003, that alternates what is disposal at Law of Guideline e Bases of Education to institute the obligatorily of history of Africa and afro-Brazilian cultures teaching at basic education and formation of teachers. We highlight the brazilian black movement struggles to guarantee the black population education and the inclusion of theirs histories and cultures on scholars contexts as the main point of the article. Our proposal aim to reflect about the historical struggle for the education of ethnic-racial relationships as combat form of racism and racial imbalance. In advance, we connect the legislations that aim the teachers' formation, identifying challenges for its implementations, and the following effectuation of an anti-racist education.

Keywords: Education. Ethnic-racial. Legislation.

INTRODUÇÃO

Discutir a formação para as relações étnico-raciais implica pensar sobre as razões que motivam essa proposta. Assim, faz-se importante localizar historicamente os debates e demandas que envolvem a temática étnico-racial. Propomos então caminhar refletindo sobre as normas legais e os motivos que levaram à construção de um projeto específico para a educação



às relações étnico-raciais. Trazemos aqui questões que vimos alinhando nos últimos anos a partir de pesquisas, debates e encontros com professores, e aquecidas, principalmente, no completar dos dez anos da Lei nº. 10.639/2003. Contudo, não podemos deixar de expressar nossa estranheza pela insciência e resistência dos profissionais da escola no que tange à Lei¹.

A política pública de educação para as relações étnico-raciais e de combate ao racismo (GOMES, 2009; GONÇALVES e SILVA, 2000) tem como protagonista principal o Movimento Negro por sua longa trajetória de luta pela inclusão de conteúdos relativos à história do negro no Brasil e da história da África nos currículos escolares; pela denúncia sobre os índices de analfabetismo, evasão e repetência escolar de crianças e jovens negros; e da invisibilização e do tratamento discriminatório não só por parte de professores e gestores com relação aos alunos negros no cotidiano escolar bem como pelo próprio sistema de ensino.

Desde o período anterior ao fim da escravidão, registra-se o desempenho político de ativistas, grupos e entidades em defesa da população negra². Lutava-se, e ainda é pauta reivindicatória, contra a discriminação e o preconceito; pelo desvelamento do mito da democracia racial; e pela igualdade de direitos entre a população negra e a não negra, principalmente na defesa do direito à educação. A abundância atual de pesquisas historiográficas demonstra e revela o modo como historicamente essa população, junto ou não de movimentos de resistência e enfrentamentos, foi ativa na luta pela valorização do negro e para a conquista e defesa de seus direitos, de igualdade e de cidadania. Cabe dizer que a discussão acerca da democracia racial demonstra, historicamente, que seu conceito é um elemento definidor para a nacionalidade brasileira que se pensa como um país desprovido de preconceito e segregação racial. (GUIMARÃES, 2001).

Na atualidade o Movimento Negro, particularmente desde pelo menos a década de 1970, reivindica organizadamente uma política educacional que ofereça escola verdadeiramente democrática, que seja um espaço de promoção da igualdade e combate ao racismo. Esta trajetória de luta, nomeada por Amauri Pereira (2003) “Guerrilhas na Educação”, se coaduna com os embates no campo educacional ocorridos na década de 1980 que pleiteavam, entre tantas outras demandas, o ensino obrigatório e gratuito para todos. Esse momento de intensa pressão contribuiu para a formulação de leis que tornassem obrigatória a

¹ Cf. MULLER, Tânia e COELHO, Wilma. **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: EdUFF, 2014.

² De acordo com a Lei nº.12.288/10, art 1º, inciso IV, a população negra é definida como “o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga”.



inclusão da história e da cultura negra no currículo escolar e na educação para as relações étnico-raciais.

Embora tenha havido diferentes disputas e enfrentamentos, a Constituição Federal (CF), aprovada em 05 de outubro de 1988, estabeleceu alguns princípios que intencionavam atender parte de pautas antigas do Movimento Negro:

Art. 3º, IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. [...].

Art. 242. § 1º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. (BRASIL, 1988).

No entanto, o Movimento Negro persistia na luta pela inclusão de suas propostas, como a alteração do art. 242 da CF com efetivo foco na História e Cultura do Negro e da África no currículo escolar. Mas isso só poderia ser contemplado através de uma lei específica que regulamentasse os artigos constitucionais e, especificamente, educacionais. A nova CF promoveu a reforma do Estado Brasileiro e, por consequência, estabeleceu um conjunto de políticas e programas educacionais, resultando na promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996.

O Movimento Negro defendia que na Lei houvesse obrigatoriedade, em todos os níveis educacionais, do ensino e da inclusão curricular da “História das populações negras do Brasil”. A proposta foi negada “com justificativa de que uma base nacional comum para educação tornaria desnecessária a existência de uma garantia exclusiva para a temática”. (GONÇALVES E SILVA, 2000, p.357).

Os formuladores da LDB/1996 achavam desnecessário o tratamento específico da temática. Contudo persistia a luta do Movimento Negro pela contemplação de suas reivindicações, que se pautavam no ideal igualitário e no fortalecimento de uma educação antirracista. Lutava-se pela alteração do artigo 242 da CF que mantinha a ideia do mito das três raças formadoras da nação brasileira, sem o necessário destaque para a inclusão da História e Cultura do Negro e da África no currículo escolar. O resultado deu-se, em parte, com a edição do artigo 26, em particular em seu §4º:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.



[...]§4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia (BRASIL, LDBEN, 1996).

Porém, ativistas e intelectuais negros reivindicavam a alteração do artigo por não se sentirem contemplados com o texto aprovado. Apenas em 2003 houve a promulgação da Lei nº. 10.639 que amplia os artigos 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – nº. 9.394/1996 - determinando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Posteriormente, houve a aprovação do Parecer do CNE/CP nº. 03/2004, dando origem à Resolução CNE/CP nº. 01/2004 e estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, na expectativa de promover “fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores”. (BRASIL, 2004, p.32).

A promulgação da Lei nº. 10.639/2003 e a aprovação da Resolução CNE/CP nº. 01/2004 devem ser entendidas como resultado da luta pelo reconhecimento das diferenças étnico-raciais na construção da identidade nacional e pela implantação de projeto de educação com base nas relações entre negros e brancos, o que se denomina relações étnico-raciais, que preveja romper com a hierarquização e privilégios entre raças e hegemonias de saberes, através de uma política pública. Entendemos, porém, que uma política ao ser implantada deve considerar também seu processo de implementação. Portanto, deve conter “um conjunto de ações cuja articulação permita sua implementação, e que contemple medidas que visam à



resolução de problemas identificados no decorrer das ações” (MÜLLER e COELHO, 2014, p.56).

Com o passar dos anos, após diferentes avaliações realizadas por pesquisadores, ativistas, intelectuais e pelo próprio Movimento Negro, constata-se as dificuldades de implantação da Lei e a efetividade das ações. (BRASIL, 2008; GOMES, 2009). Assim, em 31 de janeiro de 2007 aprovou-se o Parecer CNE/CEB nº 2/2007 que dispõe sobre a abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e reitera a inclusão da Educação Infantil. Justifica-se a normatização, uma vez que o Conselho Nacional tenha compreendido que:

Em um país com metade da população negra e com um histórico de quase 400 anos de escravidão – a contar do início do nosso ingresso involuntário no mundo moderno, em 1500 – o longo processo de construção da democracia só se concluirá na sua plenitude quando se igualizar as oportunidades, os direitos e as condições mínimas de existência, liquidando-se, de uma vez por todas, com a discriminação racial. Na nossa história republicana, nunca houve momento mais propício para a radicalização desse processo. Nesse sentido, as Diretrizes, pela oportunidade do seu surgimento e pelos objetivos preconizados nas suas determinações, no que diz respeito à construção da igualdade étnico-racial, configura-se como um documento normativo ímpar cuja aplicação imediata, da Educação Infantil à Educação Superior, é uma necessidade indiscutível.
(BRASIL, 2007, p.5).

Em seguida, o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, de 7 de abril de 2010, documento normativo oficializado pela Resolução CEP/CEB nº. 4, de 13 de julho de 2010, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que torna obrigatório o ensino da história e cultura negra em todos os níveis e modalidades de ensino. Justifica-se:

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico.
(BRASIL, 2010, p 50).

A legislação é entendida como requisito para a escola de qualidade³ e atendimento igualitário à população negra historicamente excluída, e destaca a consideração sobre “a

³ Para uma discussão da construção do conceito de qualidade da educação Cf. GUSMÃO, Joana Buarque. A construção da noção de qualidade da educação. In. *Ensaio*. V. 21, n 79, p. 299-322. RJ, Fund. Cesgranrio, 2013.



inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade.” Além disso, considera que o combate a todas as formas de violência e de discriminação deve estar presente tanto nas relações sociais do cotidiano escolar quanto nas estruturas e ações institucionalizadas da escola - projeto político-pedagógico, organização curricular, modelo de gestão e avaliação, produção de materiais didático-pedagógicos e formação dos profissionais da educação.

Outras medidas legais vieram se apor para melhor definição dos contornos da nova determinação.

A Resolução CEP/CEB 04/10, em seu Capítulo II, art. 14, alínea “c”, definiu que integram a base nacional comum o estudo da História e das Culturas Afro-brasileira e Indígena. (BRASIL, 2010).

A Lei nº. 11.645, aprovada em 2008, incluiu no texto da LDB a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena. Abaixo, o artigo 26 original, já citado, e sua versão atualizada:

Art. 26. § 2º. O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº. 12.287, de 2010).

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura Afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º. Os conteúdos referentes à história e cultura Afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). [...].



Isto posto, é preciso analisar as implicações e propostas decorrentes da Lei nº. 10.639/2003. Partimos do entendimento, como ensinou Célia Souza (2006, p.40), que "analisar políticas públicas significa, muitas vezes, estudar o governo em ação", a partir das demandas locais reivindicadas e problemas constatados.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A LEI Nº. 10.639/2003

Na LDB, os artigos referentes à formação de professores sofreram várias atualizações ao longo dos anos, como aquelas promovidas pela Lei nº 12.014/ de 2009, que incluiu fundamentos com relação à Educação Básica. Atualmente, a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

A mesma lei determina que a formação de docentes para atuar na Educação Básica se faça em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, Art.62).

Procura-se, dessa forma, zelar pela melhor formação do professor, para que ele seja capaz de, tendo em vista o tema proposto, desenvolver seu trabalho no sentido de promover ações afirmativas.

O estatuto da Igualdade Racial, Lei nº. 12.288/2010, art. 1º, inciso VI, define Ações Afirmativas como “programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades”. (BRASIL, 2010, p.1). Portanto, a Lei nº. 10.639/2003 é entendida como parte de um conjunto de políticas de ação afirmativa que visa a reparar erros históricos cometidos contra a população negra, desinibilizando-a na história nacional.



A partir das diversas avaliações e experiências realizadas até hoje sobre a implantação da Lei nº. 10.639/2003, podemos ver que novas propostas, resoluções e reflexões surgiram e que medidas foram tomadas para efetivar sua implantação, entre elas projetos voltados especificamente para a formação docente.

Devemos ressaltar que a Lei, ao determinar a obrigatoriedade do ensino sobre a História e a Cultura Afro-brasileiras na educação, visava a direcionar o conteúdo curricular e as práticas pedagógicas para o enfrentamento do preconceito e da discriminação na escola e, conseqüentemente, na sociedade, além de colocar o racismo na pauta de discussão nacional. Está-se diante, portanto, de um avanço considerável, se tomarmos como referência as políticas educacionais anteriores (GOMES, 2009; DIAS, 2005).

Ademais, a Lei nº. 10.639/03 deve ser vista como uma oportunidade de se repensar a questão da inclusão sob uma nova perspectiva, uma vez que, normalmente, as discussões sobre inclusão estão relacionadas aos alunos com “necessidades especiais” – ou deficientes. (COELHO, 2009; MÜLLER e COELHO, 2014). Assim, ela amplia a categoria “inclusão”, e passa a considerar outros segmentos da sociedade brasileira, ausentes nas representações da nacionalidade.

Algumas questões de mérito podem ser destacadas na Lei e seus aportes. A Lei agencia o debate de conteúdo inédito na Educação Básica, embora pouco conhecido, mesmo na Educação Superior, ao eleger a África como uma das matrizes de formação da história e da cultura nacional, retirando da Europa o lugar de matriz única de nossa história e cultura. E, também, por obrigar ao abandono o mito da *democracia racial*, base de nossa formação sócio-histórica. Com isso, a Lei permitiu a criação de outras estratégias educacionais e pedagógicas para a oferta de uma educação que proíba a reprodução do preconceito e da discriminação.

Quanto aos aportes legais, podemos ressaltar que o Parecer CNE/CP nº. 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº. 01/2004 detalharam os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei nº. 10.639/2003. Estabeleceram as orientações curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino, ou seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – DCNERER.

Essas normatizações determinam que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e



Africana, DCNERER, “devem ser observadas pelas instituições, em todos os níveis de ensino, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores”, e que “as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares”. Ou seja, não somente, uma formação inicial e continuada, mas também permanente promovida pelos sistemas de ensino e instituições formadoras e de responsabilidade dos gestores, em conformidade com o que demanda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – nº 9394/1996. E complementa:

[...] a formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. (BRASIL, 2010, p.54).

O Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº. 12.288/2010) define como responsabilidade do governo federal o incentivo às instituições de ensino superior públicas e privadas para que nas “matrizes curriculares dos cursos de formação de professores (estejam presentes) temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira” (BRASIL, 2010, art. 13, inciso II).

A partir daí, e considerando a não universalização (conhecimento, formação, implantação, etc.) nos sistemas de ensino da Lei nº. 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP nº. 01/2004, houve uma mobilização para produção do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. (BRASIL, 2012).

O Plano foi elaborado pelo governo federal em conjunto com UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), CONSED (Conselho Nacional dos Secretários de Educação) e UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), e com a contribuição de intelectuais, movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Tem como propósito “orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação da Lei nº. 10.639/2003” e “desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores,” entre outros, mas ressaltando entre os seus eixos norteadores a **formação docente**.



Com base no Decreto nº. 6.755/2009, que trata da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação⁴, o Plano avança ao instituir que qualquer projeto de formação docente deve qualificar o professor e profissionais da educação para o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais no cotidiano educacional e ter como meta a superação dos preconceitos e discriminações étnico-raciais. Como podemos observar no gráfico abaixo, a escola continua excluindo um grande contingente de alunos do sistema cada ano. Um dos motivos está no fato de que esses alunos não se reconhecem no espaço escolar; outro, no de sua invisibilidade pelos professores. (MULLER e COELHO, 2014).

O Plano Nacional pressupõe, também, a ampliação de matrículas em cursos de licenciatura e pedagogia pelas instituições públicas de educação superior, e oferta de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado, na modalidade presencial e semipresencial, por meio, também, da Universidade Aberta do Brasil – UAB e pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na de Professores na Educação Básica⁵ – RENAFOR” – com apoio da CAPES.

Maria Inês Bonfim chama atenção para fatos desconsiderados pelo decreto que devem ser observados e ser objeto de nossa reflexão e embate:

Não há como dissociar a formação do trabalhador docente das suas condições de trabalho e carreira, o que faz do referido Decreto uma tentativa restrita de enfrentar a questão. O fato de não serem resolvidas as demais faces do problema, isto é, a precarização das relações de trabalho docente, com destaque para a flexibilização de vínculos, a baixa remuneração, a ausência frequente de concursos públicos e a expansão da contratação de temporários é revelador não só de um olhar superficial sobre o trabalho docente, tradição antiga das políticas da área, como da preservação das ações emergenciais. Os professores terão tempo para estudar? Serão liberados de suas turmas? Serão atendidos dentro das suas preferências ou terão que cursar o que “for possível”? As estratégias de formação continuada incluirão, de fato, o mestrado e o doutorado, ou apenas o mestrado profissional? A formação que sonega ou distribui de forma desigual o conhecimento enfraquece o trabalhador docente e é compatível com o lugar ocupado pela educação pública no Brasil, em que pesem os veementes discursos sobre a importância de valorizar o magistério. (2010, p.8).

⁴ PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA–PARFOR O Parfor é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

⁵Sobre a Formação de Professores ver as análises de: MASSON, Gisele. Implicações do plano de desenvolvimento da educação para a formação de professores. Ensaio, 74, v. 20 jan/mar/2012, p. 165-184, RJ, Fund. Cesgranrio, 2012; GATTI, Bernadete. (coord). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>.; BOMFIM, Maria Inês. Política de formação do trabalhador docente: o que há de novo? NEDDATTE : UFF, 2010.; _____. Trabalho docente na educação básica: a atual agenda do Banco Mundial. B. Téc. Senac: a R. Educ. prof. RJ, v. 38, n. 1, jan/abr/2012.



Não há como dissociar a formação do trabalhador docente das suas condições de trabalho e carreira, o que faz do referido Decreto uma tentativa restrita de enfrentar a questão. O fato de não serem resolvidas as demais faces do problema, isto é, a precarização das relações de trabalho docente, com destaque para a flexibilização de vínculos, a baixa remuneração, a ausência frequente de concursos públicos e a expansão da contratação de temporários é revelador não só de um olhar superficial sobre o trabalho docente, tradição antiga das políticas da área, como da preservação das ações emergenciais. Os professores terão tempo para estudar? Serão liberados de suas turmas? Serão atendidos dentro das suas preferências ou terão que cursar o que “for possível”? As estratégias de formação continuada incluirão, de fato, o mestrado e o doutorado, ou apenas o mestrado profissional? A formação que sonega ou distribui de forma desigual o conhecimento enfraquece o trabalhador docente e é compatível com o lugar ocupado pela educação pública no Brasil, em que pesem os veementes discursos sobre a importância de valorizar o magistério. (2010, p.8).

Acrescente-se a todas essas questões e demandas históricas que, de acordo com o estabelecido na Lei nº 10.639/2003, as instituições de ensino devem contar com instalações e equipamentos e com professores atualizados para enfrentar a diversidade no cotidiano; praticar a educação que valorize negros e brancos e que seja capaz de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem preconceito e discriminação. Para tal, é preciso que os professores tenham acesso à formação continuada e atualização dos conteúdos a serem abordados, e que possam participar de grupos de estudos permanentes. Essa formação deve envolver não só professores, mas também coordenadores pedagógicos, gestores e todos que compõem a unidade escolar. A formação é fundamental para que os profissionais da educação possam lidar com as questões étnico-raciais propostas pela Lei e presentes no cotidiano. Essa é uma proposta possível?

A questão tratada implica em cotejar correntes do urbanismo, explicitando eventuais posições diferenciadas e indicando ao leitor quais são as contribuições específicas do presente estudo. Também se aponta a perspectiva interdisciplinar, articulando contribuições de áreas distintas do conhecimento.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que a Lei nº 10.639/03 não é somente um instrumento de reparação de erros históricos contra a população negra, mas também resultado de lutas históricas, processos reflexivos e cotidianos de ativistas e pesquisadores negros e não negros, revelando-se, como disse Lauro Rocha (2005), um “salto qualitativo” do ponto de vista de seu aparato legislativo e educacional.

Não estamos esquecendo as dificuldades para o enfrentamento pedagógico e político da ação educativa, tais como a sobrecarga docente, a precariedade das condições de trabalho, a ausência de projetos político-pedagógicos e suporte acadêmico aos professores, a ausência de formação específica para atendimento das diretrizes estabelecidas, o descaso dos gestores para com as discussões raciais, a resistência de colegas de profissão em relação à temática racial para evitar conflitos, as deficiências da escola para promover adequadamente a aprendizagem na população de baixa renda, a falta de condições objetivas de estudo dos alunos, a “crueldade” do racismo e da violência entre crianças e jovens, bem como a intolerância cultural, particularmente, a religiosa. (MÜLLER, 2013; OLIVEIRA, 2010).

A superação dos problemas que a implantação da Lei produziu implica num grande esforço pessoal do docente, mas principalmente de toda unidade escolar e dos gestores do sistema de ensino. Esse esforço se refere, especialmente, à consciência dos problemas existentes como impeditivos da efetivação da política de ações afirmativas, da prevalência do discurso eurocêntrico nas fontes bibliográficas disponíveis para formação docente e discente, e a persistência do racismo e preconceito existentes na escola e na sociedade.

A implementação de políticas públicas que venham a garantir a legitimidade desses novos conhecimentos e práticas, e a formação continuada dos educadores e seus formadores para uma educação antirracista demandam um grande esforço político para a atualização histórica menos raciológica ou ideológica. Podemos acrescentar, ainda, a política de incentivo a uma formação docente que priorize a inclusão curricular e pedagógica e a realização de práticas que propiciem a desconstrução dos estereótipos que subjazem aos materiais didáticos, resgatando as omissões e recuperando o papel da população negra como construtora e formadora da História do Brasil, bem como da África na História da humanidade.

Há, portanto, uma associação direta entre os desafios de implementação da Lei nº. 10.639/2003 e a formação de professores. Mas não somente. É preciso ratificar o relevante



papel da consonância de atuações entre as diversas entidades: sistemas de ensino; agências de financiamento de pesquisas, órgãos de regulação e avaliação, e instituições de formação inicial e continuada. Esse consenso é o que possibilitará a efetividade de ações estruturais, consubstanciadas por investimentos reais e rigorosos por todos esses setores.

Com isso, talvez, nós não precisássemos reafirmar essas questões de forma tão recorrente em nossos textos e cotidianamente. Poderíamos trabalhar, ainda mais, para que os princípios que condicionaram a promulgação da Lei nº. 10.639/2003 servissem de base e condução de nossas ações nas escolas e na formação docente, bem como no desmonte do racismo, que, como disse Nelson Mandela, é a mais perigosa aberração produzida pela mente humana.

O alerta de Nilma Lino Gomes não pode ser esquecido: “o racismo imprime marcas negativas em todas as pessoas, de qualquer pertencimento étnico-racial, embora seja muito mais duro com aqueles que são suas vítimas diretas. Por isso, a reação antirracista precisa ser incisiva”. (GOMES, 2009, p. 48).

É importante observar que a formação para o ensino da História e Cultura Negra e da África seja consolidada na graduação e nos cursos iniciais de formação docente, e que haja oportunidade permanente de formação continuada, inserida no projeto político-pedagógico da escola, para os professores já atuantes no sistema de ensino. Enquanto os professores não aprenderem a reconhecer a discriminação e o preconceito, não se conscientizarem de seu próprio racismo e não assumirem sua desinformação e desconhecimento sobre as diversidades históricas e culturais, ainda teremos práticas contrárias ao que espera a Lei; estaremos diariamente reforçando as ideologias dominantes e hegemônicas. Ou como argumenta Wilma Baía Coelho: “parte da responsabilidade pela reprodução de preconceitos e de práticas discriminatórias no universo escolar se deve a lacunas na formação docente”, pois segunda a autora “os cursos de formação de professores não preparam os futuros profissionais para enfrentarem o processo educativo como uma totalidade, na qual proliferam mecanismos de discriminação e práticas preconceituosas”. (COELHO, 2009, p. 108).

Contudo, devemos agradecer àqueles professores e às escolas que persistem em desenvolver ações inovadoras e reflexivas apesar das adversidades. Como também parabenizar a todos os professores que, apesar das dificuldades enfrentadas no cotidiano, continuam a realizar com dedicação e empenho suas práticas e acreditam na possibilidade de fazer a diferença, ou seja, propiciar uma educação de qualidade e a realização de uma prática



pedagógica antirracista. É preciso ressaltar que, apesar das diversas tentativas de negação do racismo, do desconhecimento da Lei e/ou desventuras na sua implantação, podemos apontar que o grande mérito da legislação foi ter conseguido pôr o racismo como pauta obrigatória nas reflexões sobre a escola e a formação docente.

REFERÊNCIAS

BOMFIM, Maria Inês. *Política de formação do trabalhador docente: o que há de novo?* In **Trabalho Necessário**. Ano 8, Nº 11 – 2010. Niterói, UFF. p. 1-11. <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN11%20MIB.pdf>. Acessado em 19 de dezembro de 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>. Acessado em 21 de dezembro de 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acessado em 21 de dezembro de 2015.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm. Acessado em 21 de dezembro de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>. Acessado em 19 de dezembro de 2015.

_____. Grupo de Trabalho Interministerial. **Contribuições para a Implementação da Lei 10.639/2003**: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Lei 10.639/2003. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>. Acessado em 19 de dezembro de 2015.3.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Disponível em



http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/planonacional_10.6391-1.pdf. Acesso. 21 de dezembro de 2015.

_____. **Orientações e ações para a educação das relações etnicorraciais**. Brasília: MEC/Secad, 2006.

_____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866. Acessado em 19 de dezembro de 2015..

_____. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/823981/estatuto-da-igualdade-racial-lei-12288-10#>. Acessado em 19 de dezembro de 2015..

_____. **Portaria mec nº 1.328, de 23 de setembro de 2011**. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10095-portaria-1328-23-09-2011-1&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acessado em 19 de dezembro de 2015.

_____. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acessado em 19 de dezembro de 2015.

_____. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana. Brasília, Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acessado em 19 de dezembro de 2015.

_____. CNE/CB. **Parecer CNE/CEB nº 2/2007**, aprovado em 31 de janeiro de 2007. Brasília: MEC, 2007 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf> Acessado em 19 de dezembro de 2015.

_____. **Decreto nº 6.755 de 29 de Janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10651144/inciso-iii-do-artigo-11-do-decreto-n-6755-de-29-de-janeiro-de-2009>. Acessado em 19 de dezembro de 2015.

_____. CNE/CB. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010** - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf. Acessado em 19 de dezembro de 2015.

_____. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. **Balanco da ação do MEC para a implementação da Lei 10639/03**. Brasília: MEC/ Secad, 2008.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.



- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, 2009.
- _____. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha B.G Silva, BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões disciplina movimento negro**. São Carlos: Ed. da UFSCar, p.17-30, 1997.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, Eliane M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia Greive. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____.; SILVA, Petronilha B.G. Movimento Negro e Educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. Set/Out/ Dez, nº 15, p. 134-157, 2000.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo, Editora 34, 2002.
- _____. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 13(2): 121-142, novembro de 2001.
- MÜLLER, Tânia Mara Pedroso e COELHO, Wilma. **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: EdUFF, 2014.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- OLIVEIRA, Luiz F. **Histórias da África e dos Africanos na Escola**: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2010.
- PEREIRA, Amauri Mendes. Guerrilhas na Educação: a ação pedagógica do Movimento Negro na escola pública. In: **Revista Educação em Debate**. Fortaleza: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, v. 2, nº. 46, 2003, p. 26-35.
- ROCHA, Lauro C. A formação de educadores (as) na perspectiva étnico-racial na rede municipal de ensino de São Paulo (2001-2004). In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 201-218.



SANTANA, Jair. *A lei nº 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista*. 2010. 251f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, PR, 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA JR. Hélio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

TELES, Jorge Luiz; Mendonça, Patrícia Ramos (org). **Educação na diversidade: experiências de formação continuada de professores**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.



A EXCLUSSÃO ÉTNICA, SOCIAL E A CRISE DAS CIÊNCIAS NO FILME *O CONTADOR DE HISTÓRIAS*

PINA, Carolina Biasi¹

*Estudante de mestrado do Programa de Pós-graduação em ensino formação docente UNESPAR
carolbiasipina@hotmail.com*

PAULA, Larissa Klosowski de 2

*Estudante de mestrado do Programa de Pós-graduação em ensino formação docente UNESPAR
larissa_klosowski@hotmail.com*

149

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo analisar questões relacionadas à exclusão social e a segregação étnica, assim como o processo de crise das ciências em relação à formação humana diante do filme *O Contador de Histórias*. Dirigido por Luiz Vilaça, a obra fílmica trás a tona a estória de vida de Roberto Carlos Ramos, um brasileiro que passou uma parte de sua vida dentro da Fundação Para o Bem-Estar do Menor (FEBEM) e que, após ser adotado pela pedagoga francesa Margherit Duvas, conclui seus estudos na França, retornando à FEBEM como educador anos depois. Neste sentido, procuraremos descrever como à exclusão social do negro, o descaso com a educação e a crise das e nas ciências diante de seus princípios para a formação humana afetam a vida e o futuro das crianças.

Palavras-chave: Exclusão social. Exclusão Étnica. Crise das Ciências.

ABSTRACT

This article aims to analyze issues related to social exclusion and ethnic segregation, as well as the process of crisis of science regarding the human formation before the film *The Story of Me*. Directed by Luiz Vilaça, the film work sheds some light on the life story of Roberto Carlos Ramos, a Brazilian who spent part of his life by the Foundation for the Well-Being of Minors (FEBEM) which, after being adopted by the educator French Margherit Duvas concludes his studies in France, returning to FEBEM as an educator years later. In this sense, we will describe as social exclusion of the black, the neglect of education and the crisis and sciences before their principles for human development affect the lives and future of children.

Key-words: Social exclusion. Ethnic exclusion. Crisis Sciences

INTRODUÇÃO

A trama “o contador de histórias”, de autoria de Luiz Villaça, tem como apresentação a década de 70, na cidade de Belo Horizonte. A história é baseada na autobiografia do menino Roberto Carlos Ramos, um pedagogo e contador de histórias brasileiro que dos seis aos treze



anos de idade viveu na FEBEM (Fundação Para o Bem-Estar do Menor). A história de sua vida é narrada de forma descritiva, anterior e posterior a sua estadia na FEBEM. O personagem principal advindo de condição socioeconômica deficitária é encaminhado pela sua mãe à FEBEM, pois ambos acreditavam que a instituição pudesse dar condições de vida e de ascensão social aos meninos vindos de famílias brasileiras menos abastadas. Porém, a realidade vivenciada por Roberto nos sete anos de FEBEM mostrou que a propaganda feita para a instituição não condizia com a realidade da mesma, principalmente quando se torna adolescente e é transferido para uma unidade condizente com sua faixa etária, fato esse que colaborou para as registradas 132 fugas realizadas pelo menino nesse tempo em que lá viveu. Essas fugas foram precedidas de pequenos delitos e uso de droga. Diante disso, fora classificado pela instituição como “irrecuperável”. Porém, ao ser adotado, em 1979, pela pesquisadora francesa Margherit Duvas, Roberto passou a conhecer um estilo de vida diferente daquele com o qual estava acostumado. Depois de adotado e alfabetizado por Margherit, Roberto vai para a França com ela, onde conclui seus estudos, retornando ao Brasil anos depois para cursar a faculdade na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Quando concluiu o curso, Roberto retornou à FEBEM como educador.

Embora para Roberto a sua experiência de vida tenha tido um desfecho que o privilegiou, sabemos que esse tipo de “final” consiste em uma exceção diante de muitas outras histórias que raramente terminam da mesma forma que a retratada na obra fílmica. Além disso, o filme, que é apresentado de forma poética, acaba nos levando às reflexões culturais e de aspectos educacionais brasileiros como um todo, podendo até mesmo servir de exemplo para demonstrar como a problemática questão da educação brasileira é deficitária para classes sociais desfavorecidas.

Justamente por isso achamos pertinente trazer o filme como um exemplo da exclusão social e da segregação étnica, assim como da crise pela qual a Ciência está passando, seja ela da área de humanas, exatas, biológicas, C&T (Ciência e Tecnologia), entre outros. Aqui nos atinaremos na crise da Ciência diante do paradigma da educação no Brasil, na violação de alguns dos Direitos Humanos e na já mencionada segregação social e étnica.

Não queremos aqui tratar de forma muito aprofundada as problemáticas elencadas acima, pois isso ocasionaria uma extensão exacerbada de conteúdos a serem tratados, o que não consiste com a proposta desse artigo, que é, justamente, demonstrar o como essas problemáticas



podem ser exemplificadas diante de uma obra fílmica que, por ser baseada em fatos reais, é exequível para atender à essa premissa.

Para tanto, o artigo está subdividido em quatro partes. A primeira delas traz um breve histórico da FEBEM e do período em que se passa o filme. A segunda parte contextualiza a exclusão social e segregação étnica em seus aspectos históricos e sociais e como esses pressupostos são exequíveis em *O Contador De Histórias*. A terceira parte enfoca a transposição de crise da Ciência diante do exemplo da obra fílmica e a última parte, destinada às considerações finais, procura demonstrar alguns apontamentos acerca dessa conjuntura abordada nas seções anteriores.

1.BREVE HISTÓRICO DO PERÍODO NO QUAL SE PASSA A OBRA FÍLMICA E DA FEBEM

A ditadura militar sob o governo dos generais da década de 70 permeava o cenário ao qual se insere o filme de Villaça. Na busca de se manter a ordem social, o governo realizava propagandas exibidas em rede nacional que retratavam a FEBEM como uma instituição promotora do bem estar social, esta instituição tem por princípio, a Fundação Nacional do Bem-estar do menor (FUNABEM), criada pela Lei Federal 4.531 de dezembro de 1964 que possuía como atribuições a implantação da política do bem-estar no território nacional.

Após o golpe militar de 1964, o serviço de assistência ao menor foi substituído pela FUNABEM, cujos objetivos era: pesquisar métodos e técnicas para a elaboração científica de princípios norteadores de ações que visassem à “reintegração do menor” na família e na sociedade. A tecnocracia e o autoritarismo presentes na FUNABEM se contrapunham ostensivamente à Declaração Universal dos direitos da Criança, o que forçou a elaboração, em 1997, de um novo Código de Menores. (OLIVEIRA, M. C. R, 2002, p.21).

A partir de então foram implantadas fundações estaduais, que se efetivaram com a lei de 27 de novembro de 1967, que institui a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor - FEBEM, tendo por objetivo a prestação de assistência a crianças de 0 à 18 anos, por meio de programas que preveniam a marginalização e proporcionando a promoção social. Instituição esta que permeia a narrativa do filme “O contador de histórias”.

A propaganda da instituição possuía como marketing a necessidade de cinco aspectos formados pela sigla da instituição, inseridos de modo a exaltar um significado promissor: o “F” de fé, “E” educação, “B” bons costumes, “E” esperança, e o “M” moral. Roberto por ser o mais novo de nove irmãos é encaminhado pela mãe à instituição. Durante sua permanência na



instituição, a criança se utilizou da criatividade para se sobressair e mesmo para se impor perante outros meninos. Vale lembrarmos que o momento histórico que vivemos possui intrínseca relação com o processo educacional da FEBEM. O sistema vigente na instituição estava correlato com o governo ditatorial. As instituições possuíam como modelo a disciplina militar, ao qual causavam nos internos a falta de sensibilidade com o próximo, influenciando na formação da personalidade das crianças atendidas pela instituição. De acordo com Gutemberg (2001), a FEBEM possuía uma atuação que se classificava como repressora.

Na adolescência, em outro alojamento com regras mais rígidas o interno Roberto, e outros meninos se envolveram com drogas, pequenos delitos, e diversas fugas. O enredo apresenta que, de acordo com as avaliações da instituição, Roberto era classificado como um caso irrecuperável. Porém identificamos claramente a diferença quanto a métodos educacionais, se comparada à ação da pedagoga francesa Margherit Buras, com as atitudes desenvolvidas pela instituição. Margherit auxiliou na recuperação do menino, expondo aspectos relevantes para compressão acerca da formação do indivíduo, como a inclusão social, apresentando a educação e a cultura como bases para a formação da cidadania.

2.EXCLUSÃO SOCIAL E SEGREGAÇÃO ÉTNICA EM SEUS ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS: O REFLEXO DESSA CONJUNTURA EM *O CONTADOR DE HISTÓRIAS*

A apresentação do filme nos leva a reflexão acerca da exclusão social, discriminação étnica e delinquência juvenil. Uma das abordagens que podemos realizar acerca da vida do menino Roberto é a exclusão social, econômica e a vulnerabilidade de sua família. Devido a condições econômicas precárias, é notória na família do personagem Roberto, a carência, privações materiais e outros fatores, que levaram o encaminhamento do menino à FEBEM, somando a ilusão de oportunidades não encontradas devido às condições econômicas da família.

O indivíduo que se encontra no estado de exclusão, como o objeto de estudo deste artigo, à medida que toma consciência de sua existência, identifica a ausência de oportunidades para si e seus familiares, afetando seu próprio sentido de existência e as expectativas de futuro. O envolvimento do personagem principal com o processo de exclusão social se relaciona à segregação étnica. Segundo Feijó e Assis (2004):



A segregação étnica provoca comportamento de revolta entre os indivíduos, classificando-os como seres inferiores e diferentes, impedindo que usufruam plenamente dos bens de consumo, da escola, de serviços de saúde, alijando-os do convívio sadio e produtivo na comunidade (FEIJÓ; ASSIS, 2004, p. 158).

A apresentação da trama expõe a exclusão étnica somada à financeira. Este processo tem por origem a constituição social brasileira gestada em nosso passado colonial escravista.

O processo de lutas em prol da extinção do cativeiro na metade do século XIX envolveu indivíduos de diferentes níveis sociais, como autoridades do parlamento e outros. Os problemas enfrentados por Roberto em relação a sua condição econômica, e mesmo sua visão de inferioridade em relação a si, tem por raízes o processo de abolição da escravidão.

A conquista da abolição escrava não proporcionou aos recém-libertos condições necessárias para a própria sobrevivência. Abandonados a própria sorte, sem o desenvolvimento de políticas, projetos sociais e mecanismos de inclusão que os abarcassem, a população negra liberta do trabalho escravo foi colocada à margem da sociedade sendo “omitido” no processo de modernização que se desenvolvia no Brasil Imperial.

Alguns Intelectuais do século XIX, como Joaquim Nabuco, afirmavam em seus discursos que a libertação não iria retirar as desigualdades e mesmo os preconceitos gerados por três séculos de permanência da escravidão. Era necessário se pensar a inclusão do ex-escravo como elemento social:

É preciso muito mais do que as esmolas dos compassivos, ou a generosidade do senhor, para fazer desse novo cidadão uma unidade, digna de concorrer, ainda mesmo infinitesimalmente, para a formação de uma nacionalidade americana (NABUCO, 2003, p.172).

Porém o discurso de alguns abolicionistas não foi levado em consideração na trajetória de extinção do cativeiro no Brasil. A abolição da escravidão envolvia aspectos de modernização, que manteve o conservadorismo do império, deixando traços fortes acerca da exclusão social e exacerbação do racismo. A apresentação dos personagens negros inseridos no contexto de exclusão se faz presente no filme, em grande maioria entre os internos da FEBEM, na população da favela, e mesmo entre os jovens que cometiam roubos. Vale lembrarmos que o negro teve de forma imposta à situação marginalizada, ficando relegado nos projetos e proposta de modernização do Brasil. De acordo com Mario Lisboa Theodoro:

Abolição sem proteção, sem mecanismos de inclusão, sem a presença de políticas direcionadas à mão-de-obra recém-libertada. Mas não apenas a esta, visto que nos estertores do escravismo havia minoritário contingente de



cativos, algo em torno de 1,5 milhão em um universo de 8 milhões de trabalhadores. Também aos trabalhadores livres e libertos, em sua maioria negros, faltaram políticas de proteção e de inclusão (THEODORO, 2007, p.80).

A abolição não modificou a ideologia da estrutura societária vigente. A liberdade proporcionou mudanças sobre o modelo de mão de obra existente no país, que deixou de ser escravo para o livre. A Lei Áurea, não encerrou os conflitos raciais, gestados durante a vigência da escravidão. As mudanças que ocorriam no país levavam a incerteza. De acordo com Albuquerque e Filho (2006), os antigos senhores de escravos, temiam a não adaptação do liberto em uma sociedade sem um dominador, o “ódio racial”, e vinganças devido às desigualdades sociais, o que levaram a providências como o aumento do policiamento nas ruas. Estas e outras ações deixam claro a manutenção de preconceito racial e autoritarismo que sustentaram a sociedade escravocrata adentrando a contemporaneidade. A elite não desejava abrir mão de seus privilégios, e de sua posição sócio-racial, obtendo afirmação nas teorias raciais.

O racismo científico no século XIX tem raízes na Europa e Estados Unidos, e obteve grande aceitação no Brasil no período de 1870 à 1930. As teorias raciais diziam que a capacidade intelectual se relacionava a diferenças físicas dos indivíduos.

Assim, negros, brancos, mulatos, índios e chineses foram tomados como objetos de estudos. As elites recorreram à ciência para pensar que grupos – qualificados em termos raciais – deveriam ser trabalhadores e/ ou cidadãos no pós-abolição (PESSANHA, 2005, p.119).

O científico suplantava a explicação religiosa, sendo responsável pela ideia de raça, auxiliando a elite brasileira a justificar as desigualdades sociais advindas dos 300 anos de cativeiro no Brasil. O mundo pós-abolição garantiu, por meio das teorias raciais e outras ações, que brancos e negros eram diferentes e desiguais. Sendo excluídos no projeto modernizador da nação brasileira, a população negra se voltou a parcelas mais pobres, desta forma afirmando a relação: pobreza e cor. Perceptível na obra de Villaça que esta construção histórica se apresenta na vida de Roberto, menino negro e pobre, interno de uma instituição que atendia crianças e adolescentes inseridos no quadro de exclusão, obteve os reflexos da desigualdade social formada em nosso passado colonial, que se efetiva com o andamento das sociedades modernas, reverberando em sua trajetória e de grande parcela da população negra. Os problemas enfrentados por Roberto em relação a sua exclusão social se pauta em um país que vive o mito



“Democracia Racial”, que vendia uma imagem poética de união das diferentes etnias. Segundo Albuquerque e Fraga Filho (2006)

A ideia de democracia racial, já em construção no Brasil por volta de 1920, ganhou nas décadas seguintes mais adeptos. Era na cultura que alguns políticos e intelectuais negros e brancos viam mais explicitamente a singularidade de um país mestiço, formado a partir de tradições herdadas de africanos, europeus e índios (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p.225).

Ainda segundo os mesmos autores, durante o regime militar, delimitação cronológica do filme de Villaça, a questão racial tinha como a base a ideologia da democracia racial:

Durante o regime militar o item cor sequer existia nas estatísticas nacionais, inclusive no censo populacional. O regime tratava assim de impedir que as desigualdades raciais ganhassem visibilidade nas estatísticas oficiais. A ideia de um povo mestiço como patrimônio nacional foi exaustivamente veiculada nos meios de comunicação pelos governos militares. A pretensa harmonia racial brasileira foi exaltada como a marca mais característica da nação (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p.276).

A abolição da escravidão não significou uma sociedade igualitária, com as mesmas oportunidades entre os negros recém-libertos e a população branca. Ou seja, as ações no Brasil eram reforçadas por meio das teorias raciais que afirmavam a dominação fundamentada na noção de raça.

Os teóricos do século XIX se preocupavam com a polêmica da miscigenação. Para alguns, ela era negativa, pois o indivíduo gerado pela união de negros e brancos seria biologicamente e socialmente incapaz, e portador de doenças diversas. Por outro lado, alguns teóricos percebiam na miscigenação uma forma de se alcançar o branqueamento da população. A partir deste fato podemos justificar o grande esforço para a imigração de Europeus e a não aceitação de asiáticos. “A defesa do imigrantismo foi portadora por excelência, de um projeto de discriminação racial e a leitura de uma opção imigrantista por esta ótica apenas ventila seu caráter racista” (PESSANHA, 2005, p.123). Durante a República o negro precisou negar sua matriz africana, retirando seus valores para ser aceito pela sociedade, pois a ideologia vigente na época afirma que tudo que vinha da África era “atrasado”. Por motivos de sobrevivência as organizações negras abraçaram estes ideais, o que acabou reforçando as teorias raciais, que tinham a Europa no topo da hierarquia da evolução intelectual.

Cena significativa do filme que proporciona a reflexão acerca da visão do negro como algo negativo ou mesmo “atrasado” é quando a pedagoga francesa leva o menino Roberto a um



jogo de futebol, e o mesmo vê preocupação em ter que ser revistado pela polícia. Temendo sua prisão, o menino hesitou sua entrada no estádio, ao mudar de opinião e passar pela revista, Marguerit, questiona o motivo do medo, expondo que sua trajetória já era diferente, porém a justificativa do menino é que ele é negro, o que reafirma as ideias formadas no século XIX, cujo personagem principal se vê como inferior por sua cor negra.

O fim do cativo proporcionou a liberdade, porém os aprisionou a exclusão social e econômica. Ausente de direitos, e ações que os incorporassem como cidadãos, a população negra recém liberta se direcionou à margem da sociedade em diversos aspectos, como roubos para subsistência, empregos e moradias precárias, que se perpetuaram na contemporaneidade, ou seja, a abolição acabou privando os recém-libertos de ganhos sociais que a mesma deveria os ter garantido. Descrito com precisão e de forma poética, o filme apresenta por meio de detalhes de imagens, a miséria que o personagem principal se encontrava. O processo de exclusão econômica se apresenta de forma latente em diferentes cenas, dentre elas encontramos a que expõe a preferência do personagem Roberto pelo Domingo, sendo o dia de uma alimentação diferenciada, mas que aos poucos foram “sumindo” da mesa de sua família. Ou seja, apesar das conquistas para os negros, a desigualdade social é algo que se apresentou na década de 70, perpetuando até os dias atuais.

No Brasil, 51% da população é negra. No entanto, sabemos que a população negra continua sendo alvo da desigualdade social no Brasil. E as influências do processo de abolição se fazem presentes. “A população afro-brasileira trabalha mais e ganha menos do que a população branca, ocupa postos de trabalho mais precários e está mais exposta ao desemprego.” (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO; 2006, p.301). A narrativa de Villaça retrata a vida de Roberto inserida nesta desigualdade social: o décimo filho de uma senhora que sustentava sua família trabalhando como lavadeira em seu casbre, que encontra como alternativa de melhores condições de vida para o filho caçula a FEBEM. A cena de assinatura da mãe de Roberto com a digital, por ser analfabeta, aponta que a desigualdade estava presente no sistema educacional, comprometendo as chances dos negros no mercado de trabalho.

O filme dirigido por Villaça, baseado em fatos reais, apresenta o processo de exclusão social sofrido pelo personagem principal, Roberto. Abordamos a raiz da desigualdade social, que obteve vigência de três séculos de cativo. Neste contexto, a abolição é um dos fatos de grande destaque e importância na História do Brasil, porém o mesmo se encontra no gargalo



dos problemas sociais, pois durante seu processo de efetivação não apresentou ações que permitiam aos negros acesso a uma totalidade, em relação a cidadania, os encaminhando à exclusão social, econômica e racial, deixando a população liberta à margem da sociedade. As teorias raciais e a forma com se deu o processo de transição do trabalho escravo para o livre reforçam e justificam a desigualdade social e racial, reafirmando na contemporaneidade o racismo.

Após a leitura sobre filme e informações acerca de conquistas atuais como a lei que torna o racismo inafiançável, e a Lei 10.639/03 que inclui o ensino de História africana, afro-brasileira e indígena, temos de forma clara a necessidade de se dar longos passos para extinguirmos os males ocasionados pela escravidão, chegando a uma real igualdade de oportunidades, não existindo diferenças entre brancos e negros.

3. TRANSPONDO TEMÁTICAS: O CONTADOR DE HISTÓRIAS COMO EXEMPLO PRÁTICO DA CRISE DAS CIÊNCIAS

O filme, baseado em fatos reais, traz à tona não só a realidade de Roberto, mas de muitas pessoas com poucas condições financeiras e sem nenhuma perspectiva de possuir um futuro mais promissor. Além disso, a obra se alinha com a perspectiva de crise nas e das ciências, como vêm sendo ressaltado por autores como GERMANO (2011), FOUREZ (2003), KRASILCHIK (2000), GALUCH (2014), entre outros, para os quais as ciências perderam seus princípios de formação humana para ser uma ferramenta de lucratividade e hegemonia para os países desenvolvidos, não constituindo uma perspectiva democrática no seu processo de ensino aprendizagem. Sobre essa premissa, KRASILCHIK menciona que:

Um episódio muito significativo ocorreu durante a “guerra fria”, nos anos 60, quando os Estados Unidos, para vencer a batalha espacial, fizeram investimentos de recursos humanos e financeiros sem paralelo na história da educação, para produzir os hoje chamados projetos de 1ª geração do ensino de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio. A justificativa desse empreendimento baseava-se na idéia de que a formação de uma elite que garantisse a hegemonia norte-americana na conquista do espaço dependia, em boa parte, de uma escola secundária em que os cursos das Ciências identificassem e incentivassem jovens talentos a seguir carreiras científicas. (KRASILCHIK, 2000, p. 85)

Podemos perceber que esse trecho citado deixa claro que as ciências, atualmente, não possuem mais a premissa de formação humana e de desenvolvimento coletivo para a sociedade, mas constitui uma forma de garantir a hegemonia do país, em termos científicos e tecnológicos,



sem que, no entanto, se leve em consideração a formação adequada da população para que se atinja de fato um ensino satisfatório em se tratando de conteúdos das ciências e de melhoramento das condições de vida, seja individual ou coletivamente. Fator esse que deixa a população às margens do que ocorre na comunidade científica e ocasiona um estranhamento diante das inovações tecnológicas advindas dessa comunidade.

Por esses pressupostos serem verossímeis é que a realidade na qual se vive é muitas vezes passível de falta de criticidade em seu entorno, fator esse que ocasiona situações nas quais o protagonista, neste caso do filme, é seduzido por um discurso que esconde a verdadeira intenção ou condição que denota. Em *O Contador de Histórias* a ideia passada na propaganda assistida pela mãe de Roberto é completamente diferente da realidade que o menino vivenciou dentro da FEBEM. Na cena que demonstra essa questão podemos perceber também que as condições financeiras não eram igualitárias nos anos 70, pois a cena mostra muitas pessoas assistindo à apenas um aparelho de TV, o que denota que o “milagre econômico”¹ que não açambarcava toda a população brasileira do período.

Juntando esses dois fatores (a propaganda sedutora de um futuro melhor e as péssimas condições de vida), podemos entender porque tantas crianças foram deixadas aos cuidados da FEBEM no período abordado no filme. Essa perspectiva pode ser comprovada nas demais cenas do filme onde é mostrada a quantidade de crianças que estavam sob os cuidados dessa instituição e o como elas eram subsidiadas dentro dela. No que se refere aos dormitórios, por exemplo, a quantidade de crianças por quarto era grande na primeira unidade pela qual Roberto passou e maior ainda na segunda unidade destinada às crianças mais velhas que as da primeira. Outra forma pela qual a precariedade é demonstrada consiste no atendimento educacional e psicológico fornecido pela instituição, pois em ambas as unidades a quantidade de profissionais era pequena se relacionada à quantidade de crianças.

¹ O termo “Milagre Econômico” foi designado para nomear o curto período de desenvolvimento econômico brasileiro nos anos de 1969 a 1973. Desenvolvimento este às custas do aumento da inflação e da dívida externa do país.



Diante dessa realidade, o conceito de pseudoformação² cunhado por Galuch (2014) em seu doutoramento pode ser conexo com a temática aqui abordada pelo fato da FEBEM não ter, no período em que o menino Roberto esteve sob seus cuidados, fornecido condições adequadas para atender à formação que promulgava em sua propaganda (segundo a qual a criança sairia “doutor” depois de passar pela instituição). Não estamos aqui atribuindo essa penalidade apenas a essa mencionada instituição, mas à gestão educacional como um todo à medida que houve, em relação ao filme, uma determinada propaganda e uma metodologia que não a atenderia (e qualquer semelhança não é mera coincidência³).

Esses fatos mencionados acima são tratados de forma mais aprofundada, embora com conceitos diferentes, por Marcelo Germano (2011), em sua tese de mestrado. Nela, o mencionado autor discorre acerca da trajetória filosófica, histórica e epistemológica da ciência e de seus paradigmas, dentre os quais há menção à desigualdade e exclusão dos menos favorecidos no que se refere à universalização do conhecimento científico.

Transpondo esse pressuposto para o filme aqui abordado, podemos relacionar essa perspectiva de necessidade de democratização da C&T com a cena onde demonstra o menino Roberto curioso diante do gravador utilizado por Margherit em suas conversas, assim como também pode ser parâmetro de análise o fato que o menino começa a ter o conhecimento da língua francesa quando adotado pela pesquisadora, pois até então ele não possuía condições de estudo adequadas, e esta situação era mais agravada diante do aprendizado de outra língua, que não se tinha até então. Neste sentido, podemos relacionar a crise das ciências ao fato de que ela, face à dualidade social onde uns (neste caso Margherit) possuem e tiveram condições de possuir conhecimento e formação adequada, enquanto outros (como Roberto) foram arbitrariamente excluídos dessa possibilidade por causa da falta de condições financeiras para tal propósito. Isso denota reflexo na educação, pois tanto a educação como a cultura tendem a se bifurcar, privilegiando uma classe social em detrimento de outra, que, por sua vez, acaba por “receber

² Segundo Galuch et al. (2014), o termo “pseudoformação” está presente na obra de Adorno (1959/2004) e se refere à uma formação baseada na repetição e não no aprendizado em si, perpetuando a reprodução da conjuntura social excludente.

³ Atualmente chamado de “Pátria Educadora”, o Brasil está muito atrasado no que refere aos últimos relatórios do PISA (*Programme for International Student Assessment* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), ficando em **55ª posição do ranking de leitura em 2013**. In:



funções operativas e, no máximo, uma ‘instrução básica’ condicionado ao desenvolvimento dos novos processos produtivos” (GERMANO, 2011, p. 308), seguindo o modelo de educação em doses homeopáticas proposto por Adam Smith. A problemática, então, consiste em democratizar a ciência e dissociá-la do princípio unívoco de obtenção de lucros às custas de uma globalização que ocorre de forma excludente.

Mesmo retratando a realidade vivida por um menino nos anos de 1970, o filme possui verossimilhança com a atualidade, se levarmos em consideração algumas situações nele retratada e a sociedade atual. Exemplo disso é a condição do negro, tratada no tópico anterior, o mito da meritocracia⁴, a dissonância entre condições financeiras, a falta de perspectiva que acaba levando aos delitos e a sedução diante de uma vida desprovida de sentido e perspectivas. Sobre isso, Toscano apud Souza (2013) menciona que:

Tal sentimento de inferioridade pode conduzir à neurose ou à revolta passiva contra a sociedade (ou contra a família, a empresa, os companheiros de trabalho), mas pode também enveredar pelo caminho do delito e do crime, a fim de obter aquilo que não conseguiu pelos canais socialmente aprovados. (TOSCANO, 2008 apud SOUZA, 2013, p. 126).

Na obra fílmica essa situação supracitada é demonstrada nas cenas em que Roberto se envolve em pequenos delitos e uso de drogas, associando essas atitudes com um jogo de futebol, o que claramente demonstra o deslumbramento do menino em relação ao mundo do crime e a sensação de pertencimento que esse mundo denota para ele. Além disso, o menino Roberto possuía interesse de entrar para um grupo de garotos que cometia delitos pela cidade. Logo, para ele, esse grupo era o qual ele deveria pertencer. Quando a sociedade marginaliza os indivíduos, estes procuram respaldo em outra instância social também marginalizada. Como Roberto estava afastado da família, o grupo de rapazes mencionado acima trazia, julgava ele inicialmente, o preenchimento do vácuo que a sociedade havia aberto. Essa perspectiva pode ser notada quando Roberto pensa ter conseguido entrar para o grupo. Ele anda confiante, alegre e com a certeza de que seria uma pessoa diferente, respeitada pela sociedade e pelos colegas da FEBEM.

<<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>> Acesso em: 29 jul. 2015.

⁴ Pois Roberto, como todos nossos brasileiros, precisou de oportunidade para crescer na vida, e não apenas de uma ideologia de *self-made-man* que a encabeça.



Outra temática que é atinente ao filme e que pode ser trazida para o debate acerca da crise das ciências consiste na violação dos direitos da criança, seja por meio de atos que são socialmente condenáveis (como casos estupro e maus tratos) e também diante daqueles que são camuflados pela conjuntura social (são naturalizados e não vistos como problemas sociais, como é o caso da má distribuição de renda, falta de oportunidade, carência). É notório que atualmente, por intermédio da criação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) em 1990 houve maior discussão acerca da infância e da juventude. Porém, mesmo que os avanços científicos e tecnológicos contribuam imensamente para a popularização e universalização de conhecimentos, ainda possuímos casos, no Brasil e no mundo, de violência acometida com crianças, estupro, abandono, entre outros casos.

Isso se torna evidente na obra fílmica quando Roberto percebe que fora enganado pelo grupo de rapazes para o qual queria entrar. Além disso, é vítima de estupro coletivo por esse mencionado grupo, o que é um ato de violação clara dos direitos, e que mesmo assim sendo, Roberto não denuncia o grupo e nem comenta com ninguém a respeito do ocorrido, deixando, a nosso ver, clara a intimidação que tal ato de violação causa à criança. A respeito disso:

Na década de 70 algumas iniciativas começaram a ser tomadas para superar a ineficácia dos modelos do Estado de atenção à criança, tanto por parte da Igreja Católica como do próprio Parlamento. Pouco a pouco, estas iniciativas, associadas ao incremento de grandes problemas sociais como o aumento da violência, analfabetismo e exploração sexual infanto-juvenil, foram minando a legitimidade do caráter autoritário e excludente das políticas para a infância que predominaram nas décadas de 60 e 70. Neste período, surgem novos agentes sociais como movimentos populares de defesa dos direitos das crianças, e outros. (PAES, 2015)

A relação desses aspectos com a crise das ciências ocorre justamente pelo fato de que as crianças abordadas na cena de estupro supracitada possuíam a premissa de que esse comportamento, que nós entendemos como patológico, era normal. Isso denota uma falha da construção social desses seres e de entendimento que todo ato sem consentimento da vítima é crime, seja ele estupro, furto, injúrias. O fato de Roberto não denunciar esse ato também demonstra como o menino desconsiderava a efetividade dos seus direitos ou desconhecia esses direitos. Envergonhado, sentindo dor e desmotivado, Roberto vai até a casa de Margherit e se tranca no banheiro, o que pode ser associado com a vergonha que as vítimas de estupro sentem dessa violação. Embora o filme se passe na década de 70, o estupro é, atualmente, umas das violações dos direitos que mais ocorre no mundo. E mais,



Apesar de algumas mudanças na sociedade brasileira, como a rejeição da tese da **legítima defesa da honra**, na metade final do século XX não foram raras as vezes em que as vítimas de violência se viram responsabilizadas pelo que sofreram. Em casos como o estupro de uma mulher, o assassinato de uma **travesti** ou de um **gay**, é comum surgirem perguntas como: O que a vítima estaria fazendo naquele local e naquele horário? Como se vestia? Estaria acompanhada ou só? Dançando, bebendo, divertindo-se? Muito frequentes nos inquéritos policiais, nos processos judiciais, nas matérias de jornal e nas conversas informais, essas indagações ou comentários nos indicam como a discriminação social por **gênero** ou por **orientação sexual** ainda pune, na maioria das vezes, as vítimas de agressões com xingamentos, insultos, difamação e abusos sexuais. De algum modo, com sua postura ou atitude, a vítima estaria contrariando interesses hegemônicos que se impõem pela força. (BRASIL, 2009)

Como mencionado no tópico anterior, o desconhecimento de Roberto no que se refere aos seus direitos estava também relacionado aos critérios da etnia e das péssimas condições financeiras. Negro, pobre e sem instrução adequada, Roberto era cada vez mais marginalizado perante a sociedade. Fato este que o levou ao envolvimento com drogas. O menino cheirava cola.

Os aspectos mencionados nos três parágrafos anteriores demonstram como a condição humana influencia na forma como o indivíduo irá se manifestar na sociedade. Sem perspectivas e sem oportunidades, Roberto vivia na tentativa de negar a sua realidade. Ele fugia da FEBEM para tentar, embora pelo método errado, se enquadrar em algum arquétipo social aceitável diante de qualquer grupo, pois a sociedade, para ele, era sinônimo de estranhamento, pois ele não se enquadrava nela ao mesmo passo em que achava que ela que não o acolhia. O mesmo chega a relatar que não mais sabia o porquê tinha a necessidade de fugir da instituição, mas o fazia sempre que havia oportunidade.

Aliás, “oportunidade”, a nosso ver, aparenta ser uma das grandes premissas desse filme, pois ela está sempre em evidência nas atitudes das personagens. A mãe de Roberto o envia para a FEBEM achando que lá o menino teria oportunidade de crescer bem formado, Roberto inventava histórias sempre que via nelas uma oportunidade de conseguir alguma coisa a seu favor, o menino tentou aproximar-se do grupo de rapazes que cometia delitos na cidade diante da oportunidade que isso lhe traria em relação ao respeito das outras pessoas, e, finalmente, Roberto percebeu em Margherit uma oportunidade de ter uma realidade diferente.

Sendo assim, mesmo possuindo essas condições, quando se depara com oportunidades Roberto consegue ascender na vida e enxerga uma realidade diferenciada daquela com a qual



estava acostumado até então. A vivência com Margherit e o conhecimento que ela proporciona ao menino abre-lhe um leque de opções perante a sociedade. Leque este que deveria ser o foco das ciências, mas e principalmente dos governos. Porque quanto mais a ciência trabalhar com vistas a democratizar as oportunidades ao seu acesso e ao seu conhecimento, mais os jovens tendem a modificar suas realidades de acordo com essa chance oferecida. Pois,

O conhecimento científico é a forma mais eficaz de poder que conseguimos inventar. Não é justo, nem seguro que fique aos cuidados de algumas poucas nações ou indivíduos. Nesse caso, o debate em torno da PopC&T não deve permanecer confinado aos limites da própria comunidade científica, mas, consideradas as questões de cidadania, todas as forças e instituições da sociedade, desde os sindicatos até partidos políticos, deveriam alimentar o interesse por essa questão. Portanto, parafraseando Marx & Engels, poderíamos sugerir: “Oprimidos e educadores populares de todos os países, uni-vos”. (GERMANO, 2011, p. 361)

Destarte, a crise nas e das ciências pode ser decorrente do esquecimento de um princípio básico: de que a sociedade é formada por seres humanos, e que estes deveriam ser o foco de toda e qualquer benfeitoria que a esta sociedade produz, independentemente de classe social, etnia ou orientação sexual. A elucidação da condição humana e a busca por melhores condições de vida somente pode ocorrer diante do conhecimento de que isso é um direito de todos. Portanto, a popularização das ciências e dos conhecimentos humanos seria um meio de se levar aos indivíduos marginalizados a democratização.

4. RESULTADOS ALCANÇADOS

Apresentamos o como a exclusão social esta relacionada à exclusão étnica, por meio da análise fílmica de “o contado de história” que narra a vida do menino Roberto. Identificando na obra de Vilaça o processo de exclusão social étnico, trouxemos aqui a retratação de como as marcas da escravatura se encontram negativamente na sociedade contemporânea e como eles afetam a vida de quem possui descendência afro por meio do preconceito explícito e do velado no imaginário popular e na conjuntura social que se baseia nas premissas eurocêtricas.

Outra perspectiva que buscamos destacar consiste em como as ciências acabam colaborando para a perpetuação desse sistema opressor e que constantemente marginaliza os indivíduos que não possuem o conhecimento acerca do pressuposto de formação humana. Isso quer dizer que a continuidade da conjuntura mencionada acima, eurocêntrica em todos os sentidos, também decorre da crise das ciências que deveriam lutar pela emancipação humana e



não para reprodução da opressão velada socialmente observada em ações diárias dos indivíduos. Como exemplo disso temos o mito da meritocracia, o da miscigenação, a naturalização das desigualdades sociais, entre outros exemplos, que denotam como a falta de popularização das ciências (sejam elas humanas, exatas ou biológicas) segregam os conhecimentos e acaba dando continuidade á globalização excludente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos demonstrar como a condição do menino Roberto é, infelizmente, decorrente de uma conjuntura social que está acima do próprio indivíduo e que é pertinente às classes sociais menos favorecidas, que necessitam de oportunidades para que possam ascender e conseguir condições dignas de vida. Justamente por isso trouxemos aqui a retratação de como os ranços da escravatura estão marcados negativamente na sociedade contemporânea e como eles afetam a vida de quem possui descendência afro por meio do preconceito explícito e do velado no imaginário popular e na conjuntura social que se baseia nas premissas eurocêtricas.

Destacamos como as ciências acabam colaborando para a perpetuação desse sistema opressor e que constantemente marginaliza os indivíduos que não possuem o conhecimento acerca do pressuposto de formação humana. Isso quer dizer que a continuidade da conjuntura mencionada acima, eurocêntrica em todos os sentidos, também decorre da crise das ciências que deveriam lutar pela emancipação humana e não para reprodução da opressão velada socialmente observada em ações diárias dos indivíduos. Como exemplo disso temos o mito da meritocracia, o da miscigenação, a naturalização das desigualdades sociais, entre outros exemplos, que denotam como a falta de popularização das ciências (sejam elas humanas, exatas ou biológicas) segregam os conhecimentos e acaba dando continuidade á globalização excludente.

Neste sentido, trazer à tona essa problemática humana deveria ser primordial tanto para quem estuda, quanto para quem trabalha e quem governa. Qualidade de vida, educação, infraestrutura, alimento, entre outros, são necessários para que qualquer ser humano possa desenvolver o seu potencial para as ciências que, voltamos a insistir, sejam elas humanas, exatas ou biológicas. É relativamente fácil culpar as vítimas dessa conjuntura social, taxando-os de “irrecuperáveis”, como foi feito pelos instrutores da FEBEM diante do comportamento do



menino Roberto. Porém, o que se trata é de conscientizar de que há uma estrutura muito maior envolvendo o comportamento da pessoa em questão. Há todo um aparato social que causa estranhamento nos indivíduos, levando-os a acreditar que essa conjuntura não lhes pertence e que eles realmente estão “às margens” disso.

Partindo disso, as ciências deveriam, como o feito por Margherit, investir suas fichas nos indivíduos que estão presentes na sociedade, provendo-os de conhecimento e colaborando para que estes se tornem pertencentes dessa coletividade. Margherit fez mais do que ensinar o menino Roberto ou coletar informações para sua pesquisa. Ela o adotou, o tornou parte do seu mundo, o que fez com que ele se esforçasse e se sentisse parte da sociedade que lhe era estranha até então. Com esse sentimento foi possível que Roberto retornasse aquilo que aprendeu com sua mestra à sociedade, de modo que ele, por ter se tornado educador, pudesse ser exemplo e esteio para muitas outras crianças que adentraram à FEBEM quando Roberto já era educador nessa fundação.

Mesmo com tantas dificuldades o que mais fazia falta ao menino Roberto eram as oportunidades e os meios para abraçá-las. Neste sentido, além dessa oportunidade, Margherit proporcionou ao menino, por meio de tudo o que ensinou a ele, os meios para lidar com elas. Roberto não teria como ir para França se não pudesse falar a língua francesa. Ele também não poderia se formar em pedagogia se não lhes fossem ensinadas as primeiras letras.

O acolhimento social, neste sentido, também se faz necessário para os indivíduos. No entanto, mesmo com uma pátria onde 51% da população é negra os currículos escolares brasileiros ainda se estruturam em uma base eurocêntrica, como nos demonstra Santomé (1995) quando retrata, em suas obras, as culturas silenciadas nos currículos escolares.

Por fim, como demonstrado no desfecho de *O Contador de Histórias*, somente por meio da educação trazida juntamente com a elucidação das ciências para formação humana é que pode-se haver a liberdade do ser em relação à luta para a plenitude de seus direitos, sejam eles de classe, raciais ou simplesmente humanos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. O fim da escravidão e o pós-abolição. In:_____. **Uma história do negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.



FEIJÓ, Maria Cristina.; ASSIS, Simone Gonçalves de. O contexto de exclusão social e de vulnerabilidades de jovens infratores e de suas famílias. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 9, n. 1, p.157-166, jan/abr. 2004

FOUREZ, Gérard. **Crise no ensino de ciências?** Investigações em Ensino de Ciências. v. 8(2), p. 109-123, 2003.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; CROCHIK, José Leon. **Propostas Pedagógicas Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Livros Didáticos: Reflexão Sobre a Pseudoformação**. Dissertação (Pós-Doutorado). Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, do Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 2014.

BRASIL. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

GERMANO, Marcelo Gomes. **Uma Nova Ciência Para um Novo Senso Comum**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

GUTEMBERG, Alexandrino Rodrigues. **Os Filhos do Mundo: A face Oculta da Menoridade (1964-1979)**. São Paulo: IBCCRIM, 2001.

KRASILCHIK, Myrian. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**. 14(1). p. 85 – 93, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2015.

NABUCO, Joaquim. **O Abolicionismo**. Brasília: Senado Federal, Conselho editorial, 2003.

OLIVEIRA, Maria Cecília Rodrigues de. **O processo de inclusão social na vida de adolescentes em conflito com a lei**. 2002. 189 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

PAES, Janiere Portela Leite. **O Código de Menores e o Estatuto da Criança e do Adolescente: avanços e retrocessos**. Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 20 maio 2013. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.43515&seo=1>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

PESSANHA, Andrea Santos. **Da abolição da escravidão à abolição da miséria**. Rio de Janeiro: Quarte, 2005.

VILAÇA, Luiz. (Dir.). *O contador de histórias*. Warner Brothers: Brasil, 2009. DVD (110 min).

THEODORO, Mário Lisbôa. Exclusão ou inclusão precária? O negro na sociedade brasileira. **Inclusão Social**. Brasília, v.3, n.1, p. 79-82, out 2007/mar 2008.