ZELINDA DOS SANTOS BARROS
PAULA CRISTINA DA SILVA BARRETO
MAIARA ALVES OLIVEIRA
MARTA ALENCAR DOS SANTOS

Módulo 4
Educação e Relações Étnico-raciais

Salvador - 2011

PRESIDENTA DA REPÚBLICA
Dilma Vana Rousseff

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Fernando Haddad

REITORa DA UFBA
Dora Leal Rosa

VICE-REITOR DA UFBA
Luís Rogério Leal

COORDENAÇÃO DA UAB/UFBA
Paulo de Arruda Penteado Filho / Bohumila Araújo

COORDENAÇÃO DO CURSO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS
Paula Cristina da Silva Barreto / Zelinda dos Santos Barros

REVISÃO TEXTUAL
Thiara Vasconcelos de Filippo

CAPA
Viviane Freitas

DIAGRAMAÇÃO E LAYOUT
Zelinda dos Santos Barros

Barros, Zelinda dos Santos.
Educação e relações étnico-raciais / Zelinda dos Santos Barros, Paula Cristina da Silva Barreto, Marta Alencar dos Santos, Maiara Alves Oliveira. – Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.
107 p. : il.

ISBN 978-85-88070-14-1
Parte integrante do Curso de Formação para Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, módulo 4.

1. Relações raciais – Estudo e ensino. 2. Relações étnicas. I. Barreto, Paula Cristina da Silva. II. Alencar, Marta. III. Oliveira, Maiara. IV. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. V. Universidade Federal da Bahia. Centro de Estudos Afro-Orientais.

CDD - 305.807

© 2011. Universidade Federal da Bahia – UFBA. Todos os direitos reservados.
As autoras são responsáveis pelas informações contidas neste volume, bem como pelas opiniões nele expressas. O conteúdo desta obra foi licenciado por tempo indeterminado e gratuitamente para utilização no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, através da UFBA. A citação desta obra em trabalhos acadêmicos e/ou profissionais poderá ser feita com indicação da fonte. A cópia desta obra sem autorização expressa ou com intuito de lucro constitui crime contra a propriedade intelectual, com sanções previstas no Código Penal, artigo 184, Parágrafos 1º ao 3º, sem prejuízo das sanções cíveis cabíveis à espécie.

Endereço para correspondência:
Centro de Estudos Afro-Orientais
Pç. Inocêncio Galvão, 42, Largo Dois de Julho
CEP 40060-055. Salvador - Bahia – Brasil
e-mail: educacaoafrobrasil@ufba.br

APRESENTAÇÃO

A elevação da qualidade do ensino público brasileiro é uma condição necessária para que as metas previstas nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio sejam alcançadas no Brasil e para que o país consolide o seu papel de liderança no mundo global. Uma dimensão crucial nesse processo é a valorização da carreira docente e, em especial, dos professores e professoras que atuam na educação básica.

O Curso a Distância de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras promovido pelo Centro de Estudos Afro-Orientais, da Universidade Federal da Bahia, traz uma contribuição relevante à sociedade brasileira ao promover a formação de profissionais da Educação Básica que atuam no Estada da Bahia. O caráter inovador desta ação reside, principalmente, na construção de um currículo interdisciplinar no campo dos estudos africanos e afro-brasileiros incluindo, entre outros, conteúdos sobre as representações da África, as relações de poder no contexto escravista, as múltiplas dimensões do racismo, e as formas de resistência e de expressão cultural negras no Brasil. Ao estimular a pesquisa e a reflexão sobre estes temas, o Curso visa à implementação da Lei 10.639/03, garantindo aos profissionais da Educação participantes melhores condições para o trabalho pedagógico e para a produção de conhecimento nesta área.

Destaca-se, ainda, que a iniciativa de realização do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras é parte da Rede de Educação para a Diversidade, composta por instituições de ensino superior que atuam na formação para a diversidade a distância desde 2008, a partir de uma articulação entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Paula Cristina da Silva Barreto
Diretora do CEAO/UFBA

SOBRE O CURSO

O *Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras* está estruturado em torno de 30 horas presenciais e 150 horas a distância, totalizando 180 horas.

Os conteúdos estão organizados em 4(quatro) Módulos:

Módulo 1 – *História da África*, com 30 horas.

Módulo 2 – *História do Negro no Brasil*, com 30 horas.

Módulo 3 – *Literatura Afro-brasileira*, com 30 horas.

Módulo 4 – *Educação e Relações Étnico-raciais*, com 40 horas destinadas à discussão de temas relacionados à área e 20 horas destinadas à elaboração de projetos pedagógicos.

Além destes módulos, há o período de ambientação no Moodle, encontros presenciais para apresentação do curso, avaliação escrita, apresentação de projetos pedagógicos e oficina de avaliação do curso. À exceção da primeira atividade, as demais são realizadas integralmente nos pólos de apoio presencial.

Neste volume

No *Módulo 4 – Educação e Relações Étnico-raciais*, discutiremos conceitos fundamentais para o nosso trabalho pedagógico. Traçaremos um panorama histórico do acesso da população negra à educação, explorando conceitos fundamentais para o entendimento da ausência da população negra e suas contribuições do sistema formal de ensino, assim como discutiremos as alternativas forjadas pela população negra diante da exclusão educacional. Analisaremos como as políticas de ações afirmativas se tornaram instrumentos importantes na luta contra o racismo institucional e sua importância para a promoção de uma educação inclusiva. Conheceremos propostas pedagógicas que consideram a valorização da cultura negra como um dos aspectos fundamentais na luta pela construção da igualdade. Entenderemos a importância de uma perspectiva que considere as diversas facetas da diversidade para o trabalho educativo preocupado com a promoção da igualdade. Discutiremos sobre o racismo e o sexismo como violências que são reproduzidas e podem ser combatidas na escola. Encerraremos nosso Módulo discutindo currículo e instrumentos para o planejamento de ações inclusivas.

SUMÁRIO

1. REDISCUTINDO CONCEITOS (Zelinda Barros) 09
Referências bibliográficas 25
Para saber mais 26

2. POPULAÇÃO NEGRA E EDUCAÇÃO (Zelinda Barros) 27
2.1 Um panorama histórico da exclusão educacional dos/as negros/as . 28
2.2 Alternativas à exclusão educacional 35
Referências bibliográficas 37
Para saber mais 38
Material de apoio 39

3. AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO (Paula Cristina da Silva Barreto) 43
3.1 Ações Afirmativas: definições 44
3.2 Ações Afirmativas na educação 49
Referências bibliográficas 54
Para saber mais 56

4. **EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS (Zelinda Barros e Maiara Oliveira) 57**
4.1 Iniciativas da sociedade civil 58
4.2 Iniciativas do poder público 64
Referências bibliográficas 79
Para saber mais 80

5. POR UM CURRÍCULO PLURAL (Zelinda Barros e Marta A. dos Santos) 81
5.1 Entrecruzando olhares: raça/etnia, gênero e sexualidade 82
5.2 Racismo e sexismo: violências na escola 86
5.3 Projeto Pedagógico 92
Referências bibliográficas 99
Para saber mais 100
Material de apoio 101

SOBRE AS AUTORAS 107

UNIDADE I
REDISCUTINDO CONCEITOS

Desde o primeiro Módulo, discutimos conceitos como *racialismo*, *evolucionismo*, *racismo científico*, *monogenismo*, *poligenismo, ideal de embranquecimento*, *etnicidade*, *nacionalismo*, *escravidão* e *resistência* para que pudéssemos perceber como as práticas sociais são orientadas por ideias e ideologias, e elaborar estratégias de enfrentamento às desigualdades.

O entendimento dos conceitos utilizados em nossa sociedade para discriminar, mascarar ou ocultar o racismo é um passo fundamental na construção de uma educação antirracista. Nesta Unidade, vamos rediscutir alguns destes conceitos e, na seguinte, direcionar nossa atenção para o acesso da população negra à educação.

Tópico 1 – Entendendo conceitos fundamentais

Vamos conversar sobre qual o significado que atribuímos aos conceitos de *raça*, *etnia*, *preconceito*, *discriminação*, *identidade*. O que eles significam? Como são utilizados em nossa sociedade? Será que podemos usá-los em sala de aula?

Pronto(a) para começar?

Tópico 1 – **Entendendo conceitos fundamentais**

> "Explicar não basta para compreender. Explicar é utilizar todos os meios objetivos de conhecimento, que são, porém, insuficientes para compreender o ser subjetivo.
> A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sentimentos e suas alegrias. (...) É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão." (Edgar Morin, *A cabeça bem feita*, p. 51, 2008)

Atualmente, é muito comum, ao falarmos em raça, sermos acusados de racistas, como se a simples menção ao conceito significasse uma aceitação do que ele historicamente significou (e ainda significa). Fugir ao debate não resolve o problema, pois o racismo e os seus efeitos podem ser percebidos no nosso cotidiano, na escola e fora dela. Nesta Unidade, rediscutiremos os conceitos de *raça*, *etnia*, *preconceito*, *discriminação*, *identidade* a fim de compreender de que forma eles orientam determinadas práticas sociais.

Raça e Etnia

Os conceitos de *raça* e *etnia* ainda hoje são bastante controversos, especialmente quando utilizados como sinônimos. É necessário desvendar a história e os fundamentos políticos destes conceitos para que as dúvidas possam ser dirimidas. Praticamente descartado pela Biologia e por alguns cientistas sociais (GUILLAUMIN, 1972; BANTON, 1977 e 1983; WADE, 1993; GILROY, 2001), o conceito de *raça* ainda persiste no vocabulário de muitas pessoas – que a ele se referem quando tratam das **diferenças fenotípicas** entre os indivíduos, e também entre aqueles cientistas que o destacam como uma construção social (GUIMARÃES, 1995; ANTHIAS & YUVAL-DAVIS, 1993; REX, 1988). Como um substituto para o conceito de raça, em decorrência das suas implicações, é correntemente utilizado o conceito de etnia.

As **diferenças fenotípicas** dizem respeito à aparência dos indivíduos (cor da pele, textura dos cabelos, formato do nariz etc..

Raça

Até o século XVIII, o conceito de *raça* foi um termo referente a grupos com ancestrais comuns, não sendo utilizado para designar a natureza dos indivíduos pertencentes a esses grupos. A explicação das diferenças físicas entre os homens era apoiada no **paradigma cristão.** Nesta visão, algumas sociedades não seriam destinadas ao desenvolvimento e ao progresso pelo fato de seus habitantes serem classificados como "pagãos, hereges". Outro aspecto importante dessa visão é a dedução de que europeus, asiáticos e africanos deveriam possuir ancestrais distintos uma vez que as diferenças entre eles se repetiam em sucessivas gerações.

Na Antiguidade, gregos e romanos notavam diferenças de cor entre os indivíduos, mas essas diferenças eram atribuídas ao clima. Os negros seriam escuros porque o sol havia bronzeado as suas peles e frisado os seus cabelos. Os brancos seriam claros por falta de sol. A cor dos membros de um grupo, até então, não era destacada como o indicativo de sua superioridade ou inferioridade. O que realmente importava não era a cor da pele dos povos e, sim, se eles eram "civilizados" ou "bárbaros", diferenciação ligada à cultura, linguagem ou religião.

Na região Mediterrânea, havia "civilizados" e "bárbaros" de todas as cores. Nestas sociedades, a escravidão não se organizava em torno da ideia de raça. Prisioneiros de guerra, criminosos e pobres foram escravizados, embora, com o passar do tempo, pudessem obter a liberdade e até mesmo se tornar pessoas muito importantes. O escravo de uma pessoa poderosa possuía status superior ao de alguém livre, mas pobre (MCCASKEL, 1994). A escravidão adquiriu maior relevância, e contornos distintos, somente a partir da expansão do domínio europeu. Com a elevação do poder europeu no século XVI, o status de escravo começou a ser associado aos africanos de pele preta.

Paradigma cristão – modelo de explicação da escravidão vigente nos séculos XV e XVI, na Europa, que afirmava que as diferenças entre senhores e escravos eram devidas ao fato dos últimos terem sido vítimas de uma maldição imputada ao seu ancestral, Cam. Por serem descendentes de Cam, que cometeu o pecado de ver seu pai Noé nu e embriagado, foi condenado à servidão perpétua.

Em meados do **Iluminismo**, ainda persistia o paradigma cristão de explicação das diferenças entre os homens, mas este havia sofrido algumas adaptações. Neste momento, surgia a crença na **"grande cadeia do ser",** que consistia em acreditar que Deus tinha criado todas as plantas e todos os animais numa cadeia que ia do elemento inferior ao superior. Os *inferiores* teriam como destino servir aos *superiores*.

Até o século XVIII, predominava o **paradigma monogenista** de interpretação das diferenças entre os homens. Com Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), temos a afirmação da igualdade natural entre os homens e criação do mito do "bom selvagem", ideia segundo a qual os povos "selvagens" são naturalmente bons, não corrompidos pela vida em sociedade. Predomina a crença na **perfectibilidade humana**, capacidade que os homens têm de progredir de um estágio menos avançado a um mais avançado. As dissimilitudes entre os homens eram consideradas provas dos diferentes estágios em que se encontravam no seu processo evolutivo.

Iluminismo - movimento social e filosófico compreendido entre o período da Revolução Inglesa (1688) e da Revolução Francesa (1789) que se caracterizava pela confiança no progresso e na razão, pelo desafio à tradição e à autoridade e pelo incentivo à liberdade de pensamento.

Paradigma monogenista - considerava que a humanidade era um gradiente que ia do menos ao mais perfeito, apresentava os humanos como seres pertencentes a uma mesma espécie, espécie esta que comporta uma hierarquia entre raças e povos em função de seus diferentes níveis mentais e morais.

Romantismo – movimento, ocorrido nos séculos XVIII e XIX, que se contrapunha às ideias igualitárias e universalistas do Iluminismo.

Com o advento do **Romantismo (1760-1870)**, em meados do século XVIII, podemos observar uma mudança na maneira como as diferenças vinham sendo analisadas. A ênfase kantiana sobre a ideia de uma forma de pensamento intuitiva e não racional e a nova consideração da lealdade do grupo permitiram aos românticos formular a noção de uma essência imutável dos seres humanos, uma essência além do alcance da história ou sociedade. A ideia de uma essência comum proporcionou o significado de sujeição à comunidade por conter um sentido de pertencimento, que poderia superar os efeitos fragmentários da sociedade capitalista e, além disso, transcender a história. Esta essência achou expressão através do sentido de *raça* (MALIK, 1996).

Malik (op. cit.) enfatiza a importância de entender a gênese do moderno discurso de raça como parte de uma tentativa de articular diferenças internas à sociedade europeia, onde

distinções sociais ou de classe eram consideradas diferenças raciais. Com isso, ele destaca que a noção surgiu antes de iniciado o processo de interação entre europeus e não-europeus, alheio ao processo colonizador. A superioridade racial já era proclamada na Europa pela elite em relação às massas.

Gottried von Herder (1744-1803) pode ser considerado um personagem central na transformação do entendimento iluminista de universalismo e no desenvolvimento da noção romântica de *raça*. Ele rejeitava a ideia de que a realidade era ordenada em termos de leis universais, eternas, objetivas e inalteráveis e afirmava que cada situação, período histórico ou civilização possuía características próprias e valores incomensuráveis. Para ele, cada povo é único, os valores de um não devem ser comparados aos do outro.

Herder acreditava que o indivíduo não poderia se auto-realizar no isolamento, pois seus valores surgiam do relacionamento com a sociedade. Ele afirmava também que o pertencimento a uma cultura determinaria a existência dos indivíduos. A natureza de um povo se expressaria através de seu ***volksgeist.***

A crença de que a diferença, e não a igualdade entre os humanos, é o motor da história serviu para minar a tendência iluminista de eternizar os fenômenos históricos sob a aparência de lei universal, mas também descartou qualquer padrão comum para avaliar a humanidade, pois o universalismo passou a ser considerado contrário às leis da natureza. A partir de Herder, as diferenças entre as pessoas, e não somente entre grupos, começaram a ser vistas como *raciais* (MALIK, op. cit.).

A partir do século XVIII, os comportamentos humanos deixaram de ter uma explicação teológica para adquirirem uma explicação científica, que os via como sendo regidos por leis biológicas e naturais. Surge então o **paradigma poligenista,** que interpreta as diferentes raças não como "**subespécies**", mas como "**espécies**" distintas, não redutíveis a uma única humanidade. Assim como os monogenistas, os poligenistas também admitiam a existência de ancestrais comuns na pré-história, mas, para eles, os homens se dividiram em espécies que configuraram heranças e aptidões diversas. O cruzamento de raças distintas resultaria em degeneração. A perfectibilidade, que era considerada uma característica humana pelos monogenistas, para os poligenistas somente seria encontrada em "raças puras".

Em seu *Sistema Geral da Natureza* (1740), **Charles Linnaeus (1701-1778)** estabeleceu quatro tipos básicos em ordem descendente: europeus brancos, americanos vermelhos, asiáticos amarelos e africanos pretos. Na 10ª edição de seu trabalho, Linnaeus atribuiu características de caráter a cada raça. Entre outras coisas, ele afirmava que europeus e americanos brancos eram suaves e inventivos, vermelhos americanos eram obstinados, asiáticos amarelos eram melancólicos, cobiçosos e os africanos pretos indolentes e negligentes.

Também no século XVIII **Georges Cuvier (1769-1832)**, anatomista comparativo francês que se apropriou do método de Linnaeus no estudo do homem, introduziu a ideia da existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos. Seu método de classificação baseava-se na noção de **tipo**. Ao contrário das teorias que contemplavam a possibilidade de mudança, na noção de *tipo* predomina a ideia de imutabilidade, pois os tipos se mantêm apesar da miscigenação, do clima, da invasão de estrangeiros, do progresso etc. Temos, na concepção de Cuvier, uma visão hierárquica das raças (com os brancos no topo), e uma convicção de que diferenças de cultura e de qualidade mental podem ser produzidas por diferenças físicas.

Subespécie - subdivisão de uma espécie sexual com todos os atributos das espécies, exceto pelo isolamento reprodutivo ser parcial.

Espécie - desenvolvida ou em desenvolvimento, população reprodutivamente isolada, geneticamente distinta.

Tipo - pessoa ou coisa que representa as qualidades características de uma classe; um espécime representativo.

A ideia de raça, segundo Banton (1977), deve ser analisada junto às ideias de classe e nação, que também emergiram no século

XIX. Para ele, a de nação foi a mais afortunada das três porque conseguiu difundir a crença na nacionalidade como atributo natural, que unia todos os membros de um Estado, inclusive as minorias. A de raça, por sua vez, trazia a esperança de que os distintos tipos raciais tomariam, cada um, a posse dos territórios que lhes fossem mais adequados. Essa visão, no entanto, foi derrotada pela pressuposição de que os brancos eram superiores a todos os outros grupos – o que lhes permitia dominar qualquer região do mundo.

No século XIX, as interpretações poligenistas passaram a predominar e, neste momento, adquiriram um cunho científico através do **racismo científico** ou **tipologia racial.** Esta doutrina ajudou a gerar uma hierarquia baseada em forças além do alcance da humanidade, o que justificou a superioridade da classe governante, tanto na própria sociedade como em outras. O racismo científico proclamou a aptidão da classe capitalista para reger a classe trabalhadora e a da raça branca para reger a negra. Algumas características da doutrina da tipologia racial:

Algumas características da doutrina da tipologia racial:

- "...as variações na constituição e no comportamento dos indivíduos devem ser explicadas como a expressão de diferentes tipos biológicos subjacentes de natureza relativamente permanente",
- "as diferenças entre estes tipos explicam as variações nas culturas das populações humanas",
- "a natureza distinta dos tipos explica a superioridade dos europeus em geral e dos arianos em particular",
- "a fricção entre as nações e os indivíduos de diferente tipo tem a sua origem em caracteres inatos" (BANTON, 1983, p. 60).

Segundo Banton (1977), é no livro de Robert Knox, intitulado *The races of men* (1850) que a teoria da tipologia racial se tornou compreensível. A influência da teoria de Darwin, contudo, derrubou esta teoria ao mostrar que as espécies não são

Racismo científico - os tipos são permanentes e cada um se adapta a determinada região da terra. A miscigenação causaria a esterilidade e a degeneração. Os indivíduos pertencentes a um determinado tipo racial mostrariam um antagonismo inato em relação a indivíduos de outros tipos.

permanentes e que estão sujeitas à evolução através da adaptação e da seleção.

> A partir da obra *A origem das espécies* (1859), de Charles Darwin (1809-1882), vários ramos do conhecimento passaram a adotar uma perspectiva evolucionista: a lingüística, a pedagogia, a sociologia, a filosofia, a política. Na política, o imperialismo europeu se valeu da ideia de sobrevivência dos mais aptos para justificar o avanço da colonização. Uma teoria sobre raças foi sistematizada a partir do **darwinismo social**, preconizado por Herbert Spencer.

Muito influente, a teoria de Darwin foi adaptada à sociedade de uma forma tal que o centro de sua proposta foi descaracterizado. A seleção que fundamentava o processo de evolução das espécies postulava uma variação casual dentro das populações e fornecia a base para a adaptação às mudanças. A teoria racial enfatizava a fixidez das características, sendo que raça somente teria significado se os caracteres que definem um grupo racial permanecessem constantes através do tempo.

Ao contrário dos darwinistas sociais, Darwin nunca propôs a eliminação dos inaptos, dos impuros, pois achava absurda a ideia da existência de um tipo ideal de espécie. A argumentação em torno da pressão populacional sobre a evolução era outro ponto que diferenciava Darwin dos darwinistas sociais. Para os darwinistas, o impacto do crescimento populacional era visto como uma força conservadora negativa para a sociedade. Para Darwin, a pressão populacional era não somente um forte impulso em direção à mudança evolucionária como o resultado de um processo seletivo.

Darwinismo social – termo criado em 1944, pelo historiador americano Richard Hofstadter, para descrever o pensamento desenvolvido entre os séculos XIX e XX a partir das ideias de Thomas Malthus e Herbert Spencer, que aplicaram as noções de "evolução" e "sobrevivência dos mais aptos" às sociedades e nações.

As considerações a respeito de aptidão de Darwin e dos darwinistas também eram diferentes. Para Darwin, a aptidão era avaliada pelo número de descendentes de um indivíduo; para os darwinistas, o problema era que os "inaptos" pareciam ser mais férteis do que os "aptos". No contexto da ciência racial, entretanto,

estas diferenças importavam pouco.

> "Pode-se dizer que não há limites para a cegueira advinda do interesse e de hábitos egoístas. Posso mencionar um caso sem nenhuma importância que, na ocasião, impressionou-me mais vividamente do que qualquer história de crueldade. Estava fazendo uma travessia de balsa em companhia de um negro, que era incrivelmente estúpido. Tentando fazer-me entender, comecei a falar alto, a gesticular e, ao fazer isso, passei a mão perto de seu rosto. Ele, suponho, pensou que eu estava com raiva e ia bater nele, pois, imediatamente, com um olhar amedrontado e os olhos semi-cerrados, baixou os braços. Nunca esquecerei do meu sentimento de surpresa, desagrado e vergonha, ao ver um homem grande e forte com medo até mesmo de desviar-se de um golpe dirigido, como pensou ele, para seu rosto. Esse homem havia sido treinado para suportar uma degradação mais abjeta do que a escravidão do animal mais indefeso."
>
> (Charles Darwin, *O Beagle na América do Sul*, 1996 [1832], p. 22)

Segundo o que preconizava o **darwinismo social**, um negro inteligente e um branco menos inteligente seriam exceções à regra que definia o grupo. Assim, ser negro era sinônimo de ser intelectualmente inferior e ser branco sinônimo de ser intelectualmente superior.

O Brasil foi o primeiro país da América do Sul a ter um movimento eugênico organizado. A Sociedade Eugênica de São Paulo foi criada em 1918. O movimento eugênico no Brasil foi bastante heterogêneo, trabalhando com a saúde pública e com a saúde psiquiátrica. Uma parte, que pode ser chamada de ingênua ou menos radical do movimento eugenista no nosso país, se dedicou a áreas como saneamento e higiene, sendo esses esforços sempre aplicados em relação ao movimento racial.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Eugenia

A luta pela existência foi usada como um mecanismo através do qual a hierarquia social e natural foi preservada. A ideia de aptidão inspirou as noções de desejável e de preciosidade. Na apropriação do conceito de evolução pela seleção natural, a ciência racial uniu a ideia de uma hierarquia fixa com a de progresso (MALIK, 1996).

O determinismo racial ou darwinismo social validou a perspectiva biológica do Positivismo. Nele, as raças são vistas como imutáveis e a miscigenação é tida como sinônimo de degeneração. Suas proposições básicas são:

a) entre as raças existe a mesma distância que entre o cavalo e o asno, o que desautoriza o cruzamento entre elas;

b) há uma correspondência entre caracteres físicos e morais;

c) o que prepondera no comportamento dos indivíduos é o fato de pertencerem a determinado grupo racial, o que retira a importância do livre arbítrio.

Para pôr em prática os postulados do darwinismo social, Francis Galton (1822-1911), naturalista e geógrafo britânico, criou, em 1883, a **eugenia**, doutrina que propunha o melhoramento da

humanidade a partir do incentivo à reprodução das "raças puras", que diziam respeito não apenas à "raça branca", mas a toda aquela que guardasse as características específicas do *tipo*. O texto fundador desta doutrina foi *Hereditary genius*, publicado em 1869. O casamento inter-racial era condenado por ser considerado um obstáculo ao "aprimoramento" das populações.

O século XIX também assiste ao surgimento da **Escola de Antropossociologia**, representada na Alemanha por Otto Ammon (1890-1915), na França por Georges Vacher de Lapouge (1854-1936), na Inglaterra por John Beddoe (1826-1911) e nos EUA por G. C. Closson. O estudo da raça era abordado a partir dos princípios da Antropologia Física, na qual as diferenças físicas eram vistas como determinantes do caráter dos seres humanos e o antagonismo racial era tido como inato. Um ramo da Antropologia Física era a **Antropologia Criminal**, cujo principal expoente, **Cesare Lombroso (1835-1909)**, afirmava ser a criminalidade um fenômeno físico e hereditário.

O conceito de etnia

Com o surgimento dos regimes totalitários no século XX, a aplicação das doutrinas racistas teve seu momento de maior apogeu. O principal exemplo da nocividade destas teorias pode ser verificado na Alemanha de Hitler, quando milhares de judeus foram dizimados com base na suposta superioridade ariana dos alemães. Devido às implicações do uso das teorias racistas, a validade delas passou a ser questionada.

> Na década de 30 do século XX, o conceito de *tipo racial* foi substituído pelo de **população**, que em vez de ser estudada tipologicamente, era estatisticamente estudada. Neste momento, observa-se a recusa ao conceito de raça e às suas referências ao fenótipo e uma maior ênfase é dada ao conceito de *cultura*.

Ruth Benedict, antropóloga estadunidense, mostrou que *"...as mudanças mais radicais no comportamento psicológico aconteceram em grupos cuja constituição biológica não tem sido apreciavelmente alterada"* (MCCASKEL, doc. www, 1994). Benedict, Margaret Mead e outros antropólogos da escola de **Franz Boas** também descartaram as noções racistas de cultura produzida biologicamente, demonstrando o papel determinante da história e do ambiente na cultura (MCCASKEL, op. cit.).

A noção de etnia, criada no início do século XIX pelo antropólogo Vacher de Lapouge (1886), esteve intimamente associada às noções de povo, raça e nação. Defensor da **escola selecionista**, Vacher de Lapouge considera a etnia o fator fundamental da história, pois o homem tem como característica básica estar submetido mais à seleção social do que à seleção natural. Seria a seleção social que, ao fazer com que os elementos antropológicos superiores e inferiores se combinassem em determinadas populações, determinaria o crescimento e o declínio das nações. Ele inventou o vocábulo etnia justamente para evitar a confusão deste conceito com o de raça, que estaria ligado à associação de características morfológicas e qualidades psicológicas.

> **Grupos étnicos**, para Lapouge, seriam os *"...agrupamentos que resultam da reunião de elementos de raças distintas que se encontram submissos, sob o efeito de acontecimentos históricos, a instituições, a uma organização política, a costumes ou ideias comuns.(...) a solidariedade assim constituída subsiste para além da fragmentação do grupo que a produziu. Uma vez que este desaparece como entidade sociopolítica, permanece sempre 'uma certa atração entre as partes disjuntas e uma antipatia particular para com os grupos sociais de outras origens'."* (PHOUTIGNAT & STREIFF-FENART, 1998, p. 34)

Para **Renan (1823-1892),** laços biológicos e laços intelectuais se opõem, mas a ênfase que ele dá é distinta da de Lapouge. Para ele, o fator subjetivo tem grande importância na formação das nações, pois ela se origina da adesão voluntária, em vez de ser dado como algo imposto ou herdado. Os fatores objetivos de pertença nacional –

etnográfico, geográfico ou linguístico – são refutados a favor dos fatores subjetivos: o desejo, a vontade e o consentimento. A força que inspiraria este sentimento de pertença à nação seria a memória coletiva.

Renan opõe etnia à nação, dado que a primeira está do lado objetivo e da fatalidade e a segunda do lado subjetivo e voluntarista. Assim, nação difere de etnia ou raça, porque para existir como entidade política ela necessita da afirmação de um passado comum, que não se refere à pertença a um grupo racial ou étnico específico. *"A memória fundadora da unidade nacional é, ao mesmo tempo, e necessariamente, esquecimento das condições de produção desta unidade: a violência e o arbitrário originais e a multiplicidade das origens étnicas"* (PHOUTIGNAT & STREIFF-FENART, 1998, p. 36). Não se justifica, portanto, associar uma etnia a uma nação, como se uma correspondesse à outra (uma nação = uma etnia). Em *Economia e sociedade* (1921), **Weber (1864-1920)** distingue os três conceitos: raça, nação e etnia. Enquanto raça está objetivamente baseada na comunidade de origem, etnia baseia-se na crença subjetiva na comunidade de origem. Nação também está baseada na comunidade de origem, mas, diferentemente do grupo étnico, reivindica poderio político.

Para **Weber**, tanto **etnia** como **nação** estão no lado da crença subjetiva e da representação coletiva. Em Weber, raça está do lado do parentesco biológico efetivo. Ele define como 'étnicos' *"....aqueles grupos humanos que, em virtude de semelhanças no habitus externo ou nos costumes, ou em ambos, ou em virtude de lembranças de colonização e migração, nutrem mera crença subjetiva na procedência comum, de tal modo que esta se torna importante para a propagação de relações comunitárias, sendo indiferente se existe ou não uma comunidade de sangue efetiva. A 'comunhão étnica' distingue-se da 'comunidade de clã' pelo fato de aquela ser apenas um elemento que facilita relações comunitárias."* (WEBER, [1921] 1994, p. 270). Para Weber, **raça** – definida como aparência externa transmitida hereditariamente, não importa em si mesma; ela somente teria importância sociológica se operasse como um dos elementos capazes de criar um grupo étnico. Dessa forma, etnia não se reduz a diferenças físicas.

Outros elementos que seriam responsáveis pela formação de um grupo étnico seriam a língua e a religião, mas também existe a presença da crença num parentesco comum, que pode ocorrer mesmo quando não existe a efetiva semelhança de raça, língua e costumes, como acontece com império e colônia. O fator mais relevante que atua na formação de um grupo étnico, no entanto, é a comunidade política.

A mais importante fonte de etnicidade, para Weber, é a atividade de produção, manutenção e de aprofundamento das diferenças, não a posse de traços físicos ou de quaisquer outros. Para ele, não é o isolamento que cria a consciência étnica e sim a comunicação das diferenças, pois a partir dela se cria a atração entre os iguais e a repulsa pelos diferentes.

Na década de 50 do século XX, a UNESCO produziu uma série de pesquisas sobre relações raciais como uma forma de evitar as conseqüências políticas nocivas do uso incorreto do termo *raça***.** Assim, o conceito utilizado pelos biólogos indica que *"...as chamadas raças da humanidade eram estatisticamente apenas grupos distinguíveis"* (REX, 1988, p. 38), não sendo essa uma justificativa plausível para as diferenças políticas entre os indivíduos, nem para a explicação das diferenças comportamentais. A resposta encontrada pelos sociólogos empenhados na pesquisa da UNESCO foi dada de três maneiras:

1) Os problemas raciais passaram a ser denominados *problemas étnicos;*
2) houve o reconhecimento de que há diferenças raciais e de que estas atuam no estabelecimento de desigualdades políticas;
3) o termo *situações de relações raciais* passou a ser usado para indicar contextos marcados pelo racismo.

Os sociólogos passaram a atribuir importância à historicidade do conceito de *raça*, dando ao fenótipo um caráter de matéria-prima física da *raça*, que somente teria sentido social através de crenças, valores e atitudes. Bastante confundidos no século XIX,

os termos raça e etnia, ainda não estão livres desta confusão.

> ...em sua acepção contemporânea, o termo 'raça' (ou o qualificativo 'racial') não mais denota a hereditariedade biossomática, mas a percepção das diferenças físicas, no fato de elas terem uma incidência sobre os estatutos dos grupos e dos indivíduos e das relações sociais. (...) Não é, então, a raça enquanto tal, mas as relações raciais que constituem um objeto para a sociologia. (PHOUTIGNAT & STREIFF-FENART, 1998, p. 41)

Guimarães (1999) defende a utilização do conceito de raça, em oposição àqueles que o consideram inadequado, por entender que há *"...em primeiro lugar, a necessidade de demonstrar o caráter específico de um subconjunto de práticas e crenças discriminatórias e, em segundo, o fato de que, para aqueles que sofrem ou sofreram os efeitos do racismo, não há outra alternativa senão reconstruir, de modo crítico, as noções dessa mesma ideologia* (GUIMARÃES, op. cit., p. 20). O autor afirma que a rejeição do termo *raça* em favor de *etnia* não resolve as dificuldades analíticas, mas reconhece que o conceito de *etnia* é mais amplo que o de *raça*, podendo os grupos étnicos abarcar os grupos raciais, fazendo dos últimos um tipo particular dos primeiros. *Raça* é definida por ele como "*...conceito taxionômico fartamente utilizado pelas pessoas no mundo real com propósitos e conseqüências diversos."* (GUIMARÃES, op. cit., p. 48)

Um aspecto importante a ser considerado ao lidarmos com raça como um conceito classificatório é o fato de que este não é unicamente assumido pela pessoa ou grupo que se percebe racializado; ele é, antes de tudo, imposto também àqueles que não se consideram membros de raça alguma.

Para saber mais sobre o **Projeto UNESCO**, acesse o site do Colóquio Internacional "O Projeto UNESCO no Brasil" http://www.ceao.ufba.br/unesco/welcome.htm

As tentativas de descartar raça como categoria classificatória ocorrem numa sociedade em que tal forma de classificação ainda possui importância significativa, o que faz com que esta deixe de ser uma questão de mera escolha individual. Os distintos significados atribuídos ao conceito devem ser considerados, sem

o temor de que venhamos a incorrer no reforço da ideia de raça formulada no século XIX.

A rejeição ao conceito biológico de raça se justifica, mas uma dúvida persiste: se descartarmos o conceito de *raça*, como poderemos explicar a existência do racismo? Como o racismo se mantém?

Vimos que, apesar de não ter validade como conceito científico, *raça* ainda tem validade social, pois é a ideia que fundamenta o racismo existente em nossa sociedade. *Raça* é, portanto, um conceito classificatório.

Se tormarmos a sociedade baiana como exemplo, veremos que mesmo que uma pessoa não se identifique como sendo da *raça negra*, o seu cabelo ainda é considerado "ruim" por ser crespo, o que é uma expressão racializada, pois afirma a existência de um outro tipo de cabelo que é melhor ou "bom", o cabelo liso, do "branco". Ou então, a pessoa é considerada "negra, mas inteligente" ou "negra, mas bonita", como se inteligência e beleza não fossem atributos que também pudessem ser normalmente encontrados nos negros.

Toda pessoa que utiliza o termo raça é racista? Os(as) ativistas antirracistas que usam este termo também são racistas?

O termo *raça* somente pode ser corretamente utilizado em referência à ideia que fundamenta o racismo e não como uma categoria útil à classificação dos distintos grupos humanos. Devemos acrescentar que nem todo aquele que utiliza a noção de *raça* é racista, pois racista é somente aquele que, além de acreditar na existência de *raças*, hierarquiza estas *raças* em superiores e inferiores. Assim, quando quem é contrário(a) ao

racismo utiliza a expressão *raça* é para se fazer entender e buscar alternativas de superação do racismo, não para reforçar a falsa ideia de raça (vide a distinção entre **racismo** e **racialismo**, na Unidade 1, Módulo I – História da África). Operando em conjunto com os conceitos raça e etnia, temos outros conceitos que são também cruciais para refletirmos sobre a exclusão da população negra: **identidade**, **preconceito** e **discriminação**.

Identidade
"A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas lingüísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana." (GOMES, 2007, p. 41)

Preconceito
"O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem . Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro." (GOMES, 2007, p. 54)

Discriminação
"A palavra discriminar significa "distinguir", "diferençar", "discernir". A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam." (GOMES, 2007, p. 55)

Bem professor(a), o trabalho não termina aqui, apenas estamos começando. É importante considerar, de acordo com o que propõe Edgar Morin na citação que inicia esta Unidade, que apenas explicar como o racismo se constituiu ao longo da história

não é suficiente para a transformação do modelo de educação que desconsidera as contribuições dos distintos grupos que constituem nossa sociedade. É preciso mudar atitudes e comportamentos. A real compreensão da humanidade que faz de negras e negros sujeitos de sua própria história é o que fará com que o grande salto qualitativo seja dado. E você, está pronto(a) para dar este salto?

Resumindo...

Nesta Unidade, vimos como conceitos indispensáveis para o entendimento da exclusão da população negra de espaços importantes da nossa sociedade foram historicamente construídos.

Concluímos a Unidade 1. A seguir, veremos como a população negra foi historicamente excluída da educação formal e conheceremos algumas estratégias de enfrentamento a esta exclusão.

Referências Bibliográficas

ANTHIAS, Floya, YUVAL-DAVIS, Nira. *Racialized boundaries*: race, nation, gender, colour and class and the anti-racial struggle. New York: Routledge, 1993.

BANTON, Michael. "Changing conceptions of race". In: *Racial and ethnic competition*. London: Cambridge University Press, 1983. cap. 3. p. 32-59.

_____. *A ideia de raça*. Lisboa, PT: Edições 70, 1977.199 p.

DARWIN, Charles. *O Beagle na América do Sul.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 72 p.

GILROY, Paul. *Against race*: imagining political culture beyond the color line. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2001.

GOMES, Nilma Lino. "Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão" In: *Educação anti-racista*: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GUILLAUMIN, C. *L'idéologie raciste*. Genése et langage actuel. Paris, La Haye: mouton, 1972. p. 115.

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

MCCASKEL, Tim. A history of race (1994). Disponível em

<http://www3.sympatico.ca/twshreve/Inclusive/HistoryRacism.htm>.

MALIK, Kenan. “The meaning of a discourse of race”. In: *The meaning of race*. London: Macmillam, 1996. cap. 3. p. 71-100.

OLIVEIRA, Waldir Freitas. “Considerações sobre o preconceito racial no Brasil”. *Afro-Ásia*. Centro de Estudos Afro-orientais/UFBA, n. 8-9, 1969. p. 5-19.

PHOUTIGNAT, Philippe, STREIFF-FENART, Jocelyne. "Raça, etnia, nação". In: *Teorias da etnicidade*. São Paulo: UNESP, 1998. p. 33-54.

WADE, Peter. “Race, nature and culture”. *Man*, v. 28, n. 1, p. 17-34, mar. 1993.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*. Brasília: Ed. Da UnB, 1994. 3ª ed. Cap. IV. p. 267-277.

Para saber mais...

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. “A recusa da ‘Raça’: Anti-racismo e Cidadania no Brasil nos anos 1830”. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, nº. 24, p. 297-320, jul./dez 2005.

BENTO, Maria Aparecida Silva Bento. “Branqueamento e branquitude no Brasil”. In: *Psicologia Social do Racismo*: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. CARONE, Iray.(org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MUNANGA, Kabengele. “Uma abordagem conceitual das noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia”. In: *Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. Niterói: EDUFF, 2000 (Cadernos PENESB; 5).

SANTOS, Joel R. *O que é Racismo*. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1984.

SILVEIRA, Renato da. “Os selvagens e a Massa: O papel do racismo Científico na montagem da Hegemonia Ocidental”. *Afro-Asia*, 23 (1999), 87-144.

Unidade II

POPULAÇÃO NEGRA E EDUCAÇÃO

Como sabemos, a educação é um espaço privilegiado para a transformação da relação de descompasso existente entre a representação do Brasil como um país multicultural e a situação de desigualdade étnico-racial nele observada. Neste sentido, a democratização da educação é considerada por analistas e ativistas sociais como um dos caminhos fundamentais para o reconhecimento e a valorização histórica da população negra e, consequentemente, para o rompimento do etnocentrismo que fundamenta o racismo que se expressa em níveis individual e institucional.

Um dos principais passos para construir uma educação igualitária é conhecermos a história da educação, situando as formas de inserção dos diversos segmentos que integram a população brasileira. Assim, entender como a população negra foi excluída da educação formal nos ajudará a identificar e apoiar ações educativas inclusivas.

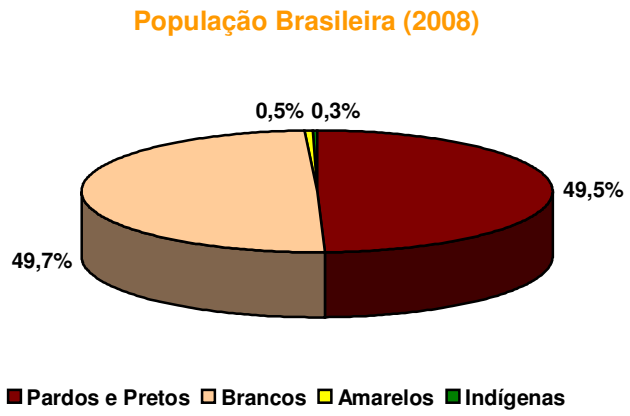
Tópico 1 – Um panorama da exclusão da população negra da educação formal brasileira

Tópico 2 – Estratégias de resistência à exclusão educacional

Serão nossos objetivos nesta unidade:

- analisar como se deu o processo de exclusão negra da educação formal em nosso país, do século XIX até as primeiras décadas da República;
- conhecer algumas estratégias de resistência à exclusão, forjadas no período pela população negra.

Tópico 1 - Um panorama histórico da exclusão educacional dos/as negros/as



Fonte: Paixão e Carvano, 2008

A diversidade étnico-racial da população brasileira, bem representada através dos números, não se traduz em igualdade de condições para os distintos segmentos que integram a população do país, fenômeno analisado por diversos estudiosos em suas distintas formas de manifestação.

A disciplina História da Educação Brasileira, criada nos cursos de graduação na década de 70 do século XX, apenas recentemente passou a abordar este tema e, na maior parte das vezes, por iniciativa de pesquisadores negros. Apesar de já existir como disciplina de formação do Curso Normal, desde a década de 20 do século XX, os manuais da época sequer consideravam a existência de educação sistemática no Brasil do século XIX.

Historicamente, o modelo educacional brasileiro supervalorizou as contribuições culturais europeias em detrimento de culturas socialmente consideradas menos importantes, como a negra e a indígena. Em decorrência disso, na maior parte das vezes em que se faz referências às culturas africanas e afrodescendentes nos livros didáticos, além de ser reservado pouco espaço, são reproduzidas algumas representações distorcidas, como a ideia de que a África é um país dotado de homogeneidade étnico-racial e não um continente culturalmente diverso e complexo. Por outro lado, a falta de formação dos docentes para o trabalho com estes conteúdos faz com que a abordagem destes temas em sala de aula seja comprometida, o que resulta em contextos escolares marcados pelo preconceito e pelo fracasso escolar dos não-brancos.

Lembremos que, de 1549 até 1759, quando houve a expulsão dos jesuítas, o caráter do ensino era eminentemente religioso e a educação dos negros sequer era considerada.

O exame da história da formação da sociedade brasileira nos mostra como a exclusão ou sub-representação da contribuição negra ajuda a construir negros e negras como "outros". Nesta Unidade, estudaremos de que forma a população negra foi inserida no contexto educacional e conheceremos algumas estratégias de resistência à exclusão educacional forjadas por negros e negras ao longo da nossa história.

População negra e educação formal: breve panorama

As experiências educacionais de negros e negras no Brasil, anteriores à década de 60, ainda são pouco estudadas, e os registros a respeito não são devidamente divulgados. Esta invisibilidade, além de ser fruto da ideia de que os negros não têm história, ou história que valha a pena ser contada, é um reflexo dos efeitos do longo processo de dominação no qual estamos inseridos.

Para começarmos a refletir sobre população negra e educação, temos que considerar que educação não deve ser tomada como sinônimo de escolarização.

> Educação aqui é entendida como a forma pela qual o ser humano produz a si mesmo, com as ideias, os valores, os símbolos, os hábitos, as atitudes e as habilidades que o tornam distinto de outros seres. Assim, serão consideradas educativas as ações desenvolvidas que, individual ou coletivamente, contribuíram para a sobrevivência de negros e negras, excluídos do sistema educacional formal.

Pedagogia tradicional – a educação é centrada no ensino e o professor tem como principal função transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade para os alunos, que deveriam assimilar tais conhecimentos. A prática era subordinada à teoria.

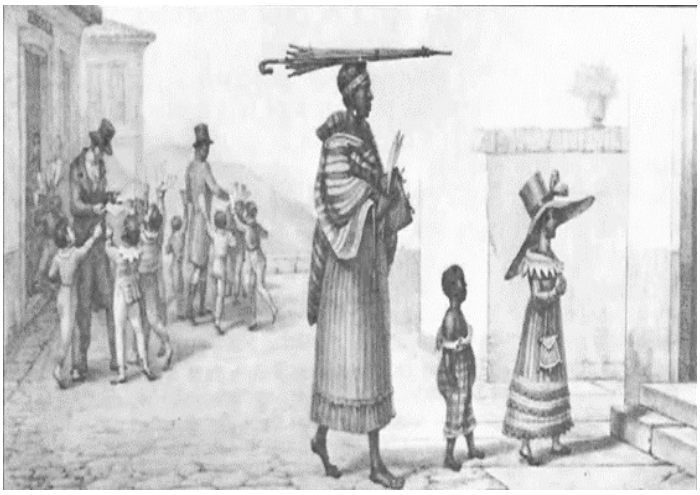
Ao analisarmos a história da educação brasileira, podemos identificar distintas concepções pedagógicas, que são *"as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada."* (SAVIANI, 2005, p. 31). Nestas concepções, no entanto, não se percebe a educação dos/as negros/as como uma questão central. Ao menos quando nos referimos à chamada **pedagogia tradicional**, vemos que a

consideração de negros/as como educandos coincidia com a exclusão destes indivíduos da escola e com o esforço para que assim permanecessem, como ocorreu no período colonial e nos primeiros anos da República. A escolarização era restrita a homens de elite e a formação proposta para os homens negros era o disciplinamento para o trabalho e a obediência ao senhor. As mulheres, mesmo as brancas, também eram desconsideradas do processo educativo.

Como a História da Educação nos fornece apenas elementos de uma história recente da educação dos/as negros/as no Brasil, voltemos às fontes que podem ser recuperadas do passado. Vejam como as pinturas de **Jean-Baptiste Debret** (1768-1848), no século XIX, registram cenas do cotidiano da época, a partir da descrição de Cunha (2004):

Uma senhora brasileira em seu lar

"Nesta prancha, Debret retrata uma cena típica do convívio familiar do Brasil no início do século XIX. Na parte central do desenho encontra-se a figura da senhora sentada em sua marquesa (espécie de cama etrusca) envolvida com suas costuras. A sua frente está a filha sentada em um banco ainda mais alto, o que a torna uma figura em destaque. Em suas mãos ela tem as lições que provavelmente lê em voz alta, isto porque era comum na época o método de soletração, que não permitia a leitura silenciosa. Ao redor dessas duas figuras centrais, sentadas ao chão, as escravas realizam as suas tarefas de costuras acompanhadas de seus filhos que brincam na esteira, e no canto direito da cena, um menino presta serviços domésticos no interior da residência. É possível notar o convívio desses escravizados com a língua escrita através das práticas cotidianas dos seus senhores." (CUNHA, op. cit., p. 29)



"Era comum a realização de concursos de redação entre os estudantes das escolas primárias no dia de Santo Alexis, considerado, na época, o padroeiro dos alunos. Nesse dia, os alunos munidos de suas redações iam para as ruas interpelar as pessoas para que escolhessem a melhor composição. A escolha era feita através de uma alfinetada na folha. Desta forma, quando retornassem à sala de aula a redação escolhida seria a que tivesse maior quantidade de furos. As meninas também participavam do concurso, mas não iam às ruas. A escolha da melhor composição era feita em sala de aula pela professora.
Ao observarmos com olhos atentos o desenho de Debret notaremos que, em primeiro plano, a sinhazinha muito bem comportada, caminha em direção à escola acompanhada da escrava e de um negrinho. Era comum, na época, as meninas assistirem às aulas em companhia de suas mucamas. Em segundo plano, o artista retrata a algazarra que os meninos realizavam nas ruas para conseguir as tais alfinetadas no texto. Porém, entre as duas cenas destaca-se a figura da escrava trazendo junto ao peito os livros da sinhazinha." (CUNHA, op. cit., p. 31)

Ingênuos – filhos de escravizados que, ao contrário dos pais, nasceram livres.

Libertos – escravizados que conquistaram a liberdade.

Formalmente, a Constituição de 1824 considerava que **ingênuos** e **libertos** eram cidadãos brasileiros e, como tais, tinham direito à educação pública e gratuita.Todavia, mesmo sendo cidadãos, os libertos não tinham direito ao voto, o que nos mostra como era limitada a cidadania da população negra.

Foi somente a partir da década de 1940, que a Educação de Jovens e Adultos, começou a se delinear e se constituir como política educacional. Fonte: http://www.educador.brasilescola.com/trabalho-docente/a-educacao-jovens-adultos.htm

Decreto nº 1.331, de 17/02/1854 – proibia a admissão de escravizados nas escolas públicas do país;
Decreto nº 7.031-A, de 06/09/1878 - estabelecia que, no município da Corte, os adultos negros analfabetos deveriam frequentar os cursos noturnos.

No século XIX, período em que as teorias racistas estavam em voga, a resistência à escolarização da população negra também refletia a descrença em sua capacidade intelectual e, por outro lado, o temor de insurgência antes e, principalmente, após a abolição da escravidão. Uma explicação de ordem econômica para o veto à escolarização é o fato de que, ao saírem para a escola, os escravizados deixariam de produzir para os senhores.

Na Bahia, os escravizados eram impedidos de frequentar a escola pública. Em 1878, os *ingênuos* foram admitidos nas escolas públicas de Salvador, mas só em 1883 esta medida foi adotada em outros pontos da província, por força da Lei do Ventre Livre. Os escravizados, entretanto, continuaram impedidos de frequentar a escola pública. A partir de 1879, foram criadas associações de recolhimento e educação de *ingênuos*.

O *ingênuo* poderia ser criado pela mãe escrava até os oito anos e o senhor poderia, a partir de então, entregá-lo ao governo em troca de títulos da dívida pública resgatáveis em 30 anos ou explorar sua mão de obra até os 21 anos. Segundo Sousa (op. cit.), menos de 1% dos ingênuos existentes foi entregue ao governo.

Ione Celeste de Souza (2006), em sua tese de Doutorado em História Social, analisa como ocorreu a educação dos pobres na Bahia (trabalhadores nacionais, meninos, presos e ingênuos) no período compreendido entre 1870 e 1895. Convergindo com o nosso entendimento de educação, Sousa diz que *"estes sujeitos históricos, os pobres, também tinham acesso a várias formas de educação, através das experiências com uma pluralidade de linguagens, de aprendizagens do mundo, inclusive as escolarizadas, a partir de um conjunto de práticas e vivências sistematicamente desqualificadas pelas elites, especialmente os educadores e higienistas."* (SOUSA, op. cit., p. 18). Especificamente quando se refere à escolarização, ela aponta como agências de educação dos pobres na Bahia:

VOCÊ SABIA?
A Coroa Portuguesa, após a proibição do tráfico negreiro, em 1850, concedeu nacionalidade portuguesa aos traficantes brasileiros estabelecidos na Costa d'África e atribuiu a alguns deles títulos de nobreza.

- escolas elementares;
- escolas noturnas;
- Liceu de Artes e Ofícios;
- Casa Pia dos Órfãos de São Joaquim;
- Asylo de Nossa Senhora das Misericórdias;

- Sociedade dos Artífices;
- Casa da Providência;
- Asilo Nossa Senhora dos Anjos.

As seis últimas instituições *eram "marcadas pelo binômio Instruir – dotar das habilidades de ler, escrever e contar – e Educar – preparar moralmente e dar um ofício."* (SOUSA, 2006, p. 9).

Na Bahia do final do século XIX, a maioria da população não era escolarizada. Diante deste quadro, alguns propunham a ampliação das escolas de primeiro grau, cuja docência de mulheres ficaria ao encargo de mulheres, consideradas mais afeitas ao ensino infantil.

No período de transição do Império para a República, surgiu a preocupação com a manutenção da ordem que, segundo temiam as elites da época, poderia ser quebrada com a libertação dos escravizados. A educação dos libertos, até o final do século XIX, tinha uma conotação específica, pois era pensada como treinamento para o trabalho. O intuito era fazer com que a mão de obra fosse disciplinada, condicionada ao trabalho sem que fosse necessário o uso da força.

Com o fim da escravidão, o projeto de educação da população liberta para o trabalho foi posto em segundo plano, pois a mão de obra negra passou a ser paulatinamente substituída pela mão de obra dos imigrantes europeus, cuja vinda para o Brasil fora estimulada pelo governo para evitar os distúrbios sociais e econômicos causados pela abolição do trabalho escravo.

Na última década do século XIX, o número de imigrantes europeus aumentou mais de 2.000% em relação a décadas anteriores. De, aprox., 5.000, para 100.000 imigrantes. (SCHELBAUER, 1998)

Na República, no lugar de um projeto de educação para o trabalho, tomou corpo o projeto de educação para criação do "espírito nacional", que daria a unidade necessária no momento de mudança de regime pelo qual passava o Brasil e contribuiria para a estabilização da ordem produtiva. Segundo Schelbauer (1998), este projeto não foi adiante devido à ausência de

VOCÊ SABIA?
O sistema público de instrução existia na Europa desde o século XVIII, mas se consolidou no Brasil somente a partir do final do século XIX.

condições que propiciariam o estabelecimento de um sistema de educação nacional.

É preciso também destacar que o investimento no branqueamento do Brasil estimulou políticas de incentivo à migração de europeus para o país, o que reduziu a possibilidade de integração dos negros como elemento formador da identidade nacional. Os imigrantes seriam os agentes civilizadores da sociedade brasileira e, através da miscigenação, promoveriam o branqueamento físico e cultural do país.

Como vimos até aqui, não podemos afirmar que, no período analisado, houve uma preocupação por parte das elites governantes em relação à promoção da escolarização dos negros. No próximo tópico, veremos as alternativas forjadas por africanos e afrodescendentes em reação à exclusão educacional formal.

Tópico 2 – **Alternativas à exclusão educacional formal**

Como vimos no tópico anterior, o acesso à educação formal foi negado à população negra até o início da República, ainda que a Constituição de 1824 garantisse a libertos e ingênuos o direito à educação. Isto significa dizer que negros e negras permaneceram passivamente à espera de oportunidades educacionais? Não. Nos primeiros anos da República, segmentos da população negra criaram escolas, receberam instrução de pessoas escolarizadas, frequentaram a escola pública e as escolas particulares.

Além das estratégias de acesso à educação formal, espaços como terreiros de candomblé e outras organizações negras contribuíram para a sobrevivência da população negra e propiciaram a preservação de valores culturais e a formação a negras e negros alijados do sistema formal de ensino.

No Módulo II, vimos como a atuação da *imprensa negra* foi fundamental para denunciar o descaso com que era tratada a população negra e para reivindicar oportunidades de escolarização.

Como ocorre a educação em espaços como o terreiro de candomblé?

Para responder a esta pergunta, vejamos o que nos diz Sandra Bispo (1997, p. 135):

> No espaço Terreiro, ensinar é bem mais que transmitir informações. A função educativa passa pela tradição e orientação, no geral, do mais velho para o mais moço, provocando a organização racional das informações recebidas e até mesmo a reconstrução de pré-concepções formadas pela reprodução de idéias estereotipadas e difundidas no dia a dia.

Outros tipos de organização eram as irmandades negras. Surgidas no século XVI, tinham como um de seus objetivos o auxílio aos pobres (realização de funerais, dotes para moças pobres etc.), a educação dos irmãos e a libertação de cativos. Por

Obras de Manuel Querino que abordam a questão étnico-racial:

- *A raça africana e os seus costumes na Bahia*. In: Anais do V Congresso Brasileiro de Geografia, Salvador, 1916.
- *A Bahia de outrora*, Salvador, 1916.
- *O colono preto como fator da civilização brasileira*, 1918.
- *A arte culinária na Bahia*, Salvador, 1928.
- *Costumes africanos no Brasil* (Rio de Janeiro, 1938).

terem permissão da Igreja e dos poderes públicos para o seu funcionamento, era um dos poucos espaços onde a população negra podia se reunir.

Enquanto organizações e indivíduos promoviam ações de enfrentamento à exclusão social dos negros, os jornais que integram a chamada *imprensa negra* insistiam na importância da educação e denunciavam o descaso das escolas em relação às crianças negras.

Um dos intelectuais que atuaram contra o racismo e pela promoção da população negra à frente de um destes jornais foi **Manuel Querino (1851-1923)**, que travou um caloroso debate contra as ideias racistas de Nina Rodrigues. Baiano de Santo Amaro, fundou o "Partido Operário" e a "Liga Operária Baiana". Jorge Amado inspirou-se nele ao criar o personagem *Pedro Archanjo* em seu romance *Tenda dos Milagres*.

Querino acreditava que a falta de oportunidades, não a desigualdade natural, criava as assimetrias entre brancos e negros. Ele acreditava firmemente na educação como fator de promoção da igualdade. Além de arquiteto, era jornalista, e criou dois jornais para a defesa da Abolição e dos operários: *A Província* (1887-1888) e *O trabalho* (1892). Ele foi o primeiro intelectual brasileiro a reconhecer e divulgar a contribuição africana à civilização brasileira.

Conforme vimos nesta unidade, a inserção da população negra no contexto educacional formal ocorreu de forma bastante lenta. A inclusão de indivíduos negros na escola não significou, contudo, uma adaptação dos conteúdos trabalhados a este público – o que, por muito tempo, significou um currículo referenciado na matriz cultural

europeia. No entanto, isto não impediu que nós negros(as) seguíssemos criando alternativas de enfrentamento à exclusão que garantiram a nossa sobrevivência cultural.

Mesmo num período de ideias educacionais renovadoras, a partir da década de 20, não se percebe um maior interesse pelas contribuições civilizatórias dos(as) negros(as) no processo de formação de nossa sociedade. Partindo desta invisibilidade, façamos uma reflexão:

✓ A partir do contexto de mudança proporcionado pelas novas ideias educacionais, como a população negra passou a ser considerada?

Como percebemos, este é um tipo de pergunta cuja resposta requer uma pesquisa. Que tal professoras(es), começarmos a buscar estas fontes e a re-escrever a história da educação do negro no nosso país?
Vale a pena investigar:

- Movimento Escola Nova
- Educação no pós-Segunda Guerra
- Luta por direitos civis
- LDB de 1961

Resumindo...

Neste Módulo, vimos um breve panorama da exclusão educacional da população negra até os primeiros anos da República e exemplos de espaços que possibilitaram sua sobrevivência cultural.

Na próxima Unidade, discutiremos as possibilidades criadas para a população negra a partir da implementação de políticas de Ações Afirmativas.

Referências Bibliográficas

BISPO, Sandra Maria. “O espaço Terreiro: uma contribuição à formação do cidadão leitor”. In: BOAVENTURA, Edivaldo M., SILVA, Ana Célia da (orgs.). *O Terreiro, a quadra e a roda*: formas alternativas de educação da criança negra em Salvador. Salvador: Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA, 1997. p. 131-148.

CUNHA, Perses Maria Canellas da. *Educação como forma de resistência*: o caso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense, 2004. 112 p.

CRUZ, Mariléia Santos da. “Uma abordagem sobre a história da educação dos negros”. In: ROMÃO, Jeruse. *História do negro na educação e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 21-32.

GLEDHIL, Sabrina. “A vida e a obra de Manuel Raimundo Querino”. Disponível em: <http://svn.br.inter.net/5star/Vida_Obra_Querino.pdf>

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

SAVIANI, Dermeval. “As concepções pedagógicas na história da educação brasileira”. *Projeto 20 anos do Histedbr*. Campinas, 25 de agosto de 2005. 38 p.

SCHELBAUER, Analete Regina. “Ideias que não se realizam. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914: um estudo com fontes primárias”. Maringá: EdUEM, 1998.

SILVA, Ana Rita Santiago da, SILVA, Rosângela Souza da. “A história do negro na educação: entre fatos, ações e desafios”. *Revista da FAEEBA* – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 14, n. 24, jul./dez., 2005, p. 193-204. Disponível em <http://www.revistadafaeeba.uneb.br/anteriores/numero24.pdf>

SOUSA, Ione Celeste Jesus de. *Escolas ao Povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia - 1870 a 1890*. Tese de Doutorado em História Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

Para saber mais...

COSTA, Cândida Soares da, OLIVEIRA, Iolanda de. “A população negra na história da educação brasileira”. Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt15/ComunicacaoOral/CANDIDA%20SOARES%20DA%20COSTA.pdf >

DOMINGUES, Petrônio. “Um ‘templo de luz’: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação”. *Revista Brasileira de Educação,* v. 13, n. 39, set./dez. 2008, p. 517-596. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>

FELIPE, Delton Aparecido, TERUYA, Teresa Kasuko. “O negro no pensamento educacional brasileiro durante a Primeira República (1889-1930)”. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art09_27.pdf>

FERREIRA JR., Amarílio. “Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/172/171>

GARCIA, Renísia Cristina. *Identidade fragmentada*: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: http://forumeja.org.br/files/renisia.pdf>

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. “Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.1, p. 77-89, jan./abr. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a06v31n1.pdf >

LOPES, Silvana Fernandes. “A educação escolar na primeira república: a perspectiva de Lima Barreto. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_100.html>.

MENEZES, Jaci Ferraz de. “A República e a38Educação. Analfabetismo e Exclusão”.

Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade. Salvador, v.12. n.19, jan-jun. 2003, p.19-40.

PINTO, Regina Pahim. "Educação do Negro: uma revisão da bibliografia". *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 62, ago. 1997, p. 3-34.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. "Mulheres e educação no Brasil-Colônia: histórias entrecruzadas". Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_021.html.

ROMÃO, Jeruse. "Educação democrática como política de reversão da educação racista". *Seminário "Racismo, Xenofobia e Intolerância"*, Hotel Bahia Othon, Salvador, 20 de novembro de 2000. Disponível em: <www2.mre.gov.br/ipri/Rodrigo/RACISMO/SALVADOR%5CPAPERS%5C2%20Jeruse%20Romao.rtf >

SANTOS, Pedro de Souza, SALVADORI, Maria Ângela Borges. "Cidadania e educação dos negros através da imprensa negra em São Paulo (1915-1933)". Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/323PedroSouzaSantos_e_MariaAngelaSalvadori.pdf>.

SILVA, Maria Cristina da, ALVES, Celeuta Batista, SANCEVERO, Marisilda Sacani. "Abordagem histórica das políticas públicas da educação da criança negra". Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/CC03.pdf>

SILVA, Sueli Melo. "Educação e racismo no Brasil". Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.18, p. 93 - 99, jun. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art09_18.pdf>

Material de apoio

Notícias de jornais

Diário de Notícias, 3ª feira, 15 de maio de 1945

"'OS NEGROS NÃO SE CONFORMAM EM CONTINUAR EM POSIÇÃO INFERIOR' O manifesto dos homens de côr no Distrito Federal á Nação – Ordem e segurança – Fundada a União Reivindicadora Nacional – Fatos ocorridos nos Estados."

Rio, 14 (Meridional) – Em comemoração da gloriosa data de 13 de maio, quando o Brasil se viu liberto da mancha da escravidão, os negros do Distrito Federal lançam uma sociedade reivindicadora dos direitos dos homens de cor de todo o país. Damos abaixo alguns dos trechos mais significativos do momentoso documento.

Dirigindo-se á Nação Brasileira, especialmente aos homens de cor, o manifesto começa fazendo considerações sobre o grave momento que atravessa a humanidade, para dizer que o movimento, que se inicia com a União Reivindicadora, não visa em absoluto criar qualquer incompatibilidade racial entre brancos e negros.

'Os negros se dispõem apenas a lutar, legal e pacificamente, por seus legítimos direitos, não se conformando em continuar a ter uma posição subalterna e inferior, o que, de certo, constitue um atentado ao ideal democrático.'

Clamando, a seguir, contra os direitos postergados dos negros, o manifesto diz: 'A campanha para a humilhação dos negros no Brasil tem sido quasi vencedora, apesar dos esforços despendidos pela forte e altiva raça que jamais se deixou abater.

Neste Distrito Federal e nos Estados da Federação passam-se cousas inacreditáveis. Se não vejamos:

Em Recife, marinheiros negros, num dos principais Cafés não foram servidos, sob o fundamento de proibição a pessoas de côr.

Em Belo Horizonte, o dr. Altino do Vale e Souza, médico de côr, teve de voltar da porta de certo Cassino, por ordem da administração, que lhe vedara a entrada.

No Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre, outros abusos se sucediam com o advogado negro Bruno dos Santos Silva que, em transito ali se achava.

No grande e heróico Estado da Bahia, um miserável grupo inimigo do regime democrático desencadeou uma campanha de mistificações e perfidias, com o objetivo de inutilizar o capitão Zacarias Justiniano dos Santos, oficial de côr preta que, naquele Estado, tinha ascendido ás mais altas posições, exercendo as funções de prefeito de um dos importantes municípios.

Esse oficial continua, porém, na admiração de todos os negros do Brasil e estamos certos de que com ele contaremos na campanha de reivindicação de seus companheiros de côr.

Em São Paulo, o pretencioso Sindicato dos Lojistas, num dos maiores desrespeitos ás Leis Supremas do nosso País teve a desenvoltura de requerer aos Poderes Públicos, naquele Estado, a medida violenta de proibição em uma das artérias, do transito de homens de côr.

Estes fatos, entregamos ao julgamento das consciencias livres da Nação, principalmente quando, na Europa, soldados negros ajudaram o esmagamento total do racismo intolerante.

Passa, depois o manifesto a tratar da contribuição da raça negra na história do Brasil, lembrando os episódios gloriosos do passado, em que o negro se salientou ao lado de seu irmão branco. E, em seguida, reivindica, para a raça heróica de Henrique Dias, a conquista da sua emancipação, através de trezentos anos de luta, sangue e de sacrifício.

Fazendo adiante justiça aos homens brancos que se têm batido, em todos os ramos de atividade, na tribuna, na imprensa, na administração, contra os preconceitos raciais o manifesto nominalmente, entre outras figuras da atualidade, o dr. Otavio Mangabeira, o professor Artur Ramos, os jornalistas Paulo Filho e Costa Rego, escritores como Homero Pires, Pedro Calmon, Edmundo Moniz e outros, e o general Manuel Rabelo, a quem chama de velho lutador em favor da raça negra.

Vimos, prossegue o manifesto, que a campanha pela total libertação dos negros ainda não está concluída. Urge a necessidade de nos unirmos para combater os abusos que são cometidos sistematicamente contra nós na vida social. Para isso, devemos estar reunidos numa organização social agrupando os elementos de todas as classes, de todas as profissões, velhos e moços, sem distinção de sexos, de credo religioso ou de tendencias filosóficas, mais fiéis aos princípios democráticos, afim de atuarmos no sentimento de que haja uma atmosfera onde não seja possível existir o preconceito racial.

Sabemos, claramente, que não podemos ficar indiferentes aos grandes acontecimentos de nossa época e temos que nos colocar ao lado das forças progressistas que lutam por um mundo melhor. Temos, forçosamente, de nos inclinarmos para a grande maioria das massas trabalhadoras.

Nós, os negros, nos dispomos a estender franca e honestamente, as nossas mãos aos cidadãos de todas as raças, aos brancos, aos índios, aos amarelos, aos mestiços que queiram contribuir nesta obra que procuramos levar avante como todas as nossas energias.

Falando a todos os nossos companheiros do Distrito Federal e dos demais Estados do Brasil, nesta memorável data de 13 de maio, comunicamos-lhes que desfraldamos a Bandeira da União Reivindicadora Nacional, que abriga todos os brasileiros, sem distinção de cor.

A União Reivindicadora Nacional se apresenta à Nação com o apoio dos negros de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia, Mato Grosso, Paraná e Santa Catarina e na certeza de contar com o apoio dos demais Estados a quem já nos dirigimos em mensagem patriótica, para uma perfeita compreensão de ideias e união de vista.

E assim perfeita o documento:

'Não desejamos outra coisa que não seja a ordem e a segurança coletiva, máximo respeito as autoridades constituídas e declaramos que estamos contra todas as tendencias que visem criar uma situação de discidencia (sic) no seio da família brasileira por processos violentos.

Nosso programa é lutar pela Democracia, pelas liberdades públicas, pelas reivindicações do negro, pelo direito do cidadão, zelando sobretudo pelos destinos do país nesta hora em que com bravura e denodo, os nossos soldados souberam escrever a maior página da história brasileira.

Conclamamos todos os líderes negros brasileiros, sem distinção de côr partidária a tomar parte na União que fundamos, a qual só visa exclusivamente, a defesa dos nossos interesses, estreitando os laços de sentimento entre todos os negros do Brasil nesta hora solene de Vitoria pela civilização.

Rio de Janeiro, 13 de Maio de 1945.'

Seguem-se mais de 4.000 assinaturas . Em tempo oportuno daremos na íntegra o referido manifesto.

Unidade III

AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO

Um dos assuntos mais controversos quando tratamos de ações de combate ao racismo são as ações afirmativas, principalmente quando são mencionadas as cotas. É recorrente a insistência na confusão dos termos do debate sobre desigualdade no Brasil a fim de desqualificar as tentativas de correção de desigualdades baseadas na idéia de raça. Como já vimos na primeira Unidade, raças biológicas não existem. Quem defende políticas reparatórias não pretende defender exclusivamente critérios fenotípicos.

Nesta unidade, faremos um breve passeio sobre o tema das Ações Afirmativas a fim de compreendermos como as políticas reparatórias surgem num determinado contexto histórico como resposta à situação de flagrante desigualdade.

Nossa unidade está dividida em dois tópicos:

Tópico 1 – Ações afirmativas: definições
Tópico 2 – Ações afirmativas na educação

Ao final desta unidade, esperamos que você possa:

- ✓ entender a trajetória da emergências das ações afirmativas como política pública;
- ✓ caracterizar as políticas de ações afirmativas;
- ✓ analisar as ações afirmativas no contexto educacional.

Tópico 1 – **Ações afirmativas: definições**

Embora as políticas de ação afirmativa já tenham sido utilizadas em diversas partes do mundo, estas foram, segundo Gomes (2003), uma criação pioneira do Direito nos Estados Unidos, representando uma mudança de postura do Estado no sentido de abandonar a suposta neutralidade que prevalecia na aplicação das políticas governamentais.

Marcha de Wasghinton pelo direito a cidadania dos negros. EUA, 1968

A decisão de passar a considerar a importância de fatores como sexo, raça, cor e origem nacional na implementação das políticas ocorreu com o objetivo de impedir que a discriminação, que tem um fundo histórico e cultural e, muitas vezes, não permite com facilidade o enquadramento nas categorias jurídicas clássicas, perpetue as iniqüidades sociais.

As ações afirmativas foram definidas inicialmente como um estímulo por parte do Estado a que as pessoas com poder de decisão nas áreas pública e privada levassem em conta a influência de fatores como sexo, raça, cor e origem nacional no momento de decidir, por exemplo, sobre o acesso a educação e ao mercado de trabalho.

Posteriormente, as políticas de ação afirmativa passaram a se concretizar através da imposição de cotas previamente definidas de acesso de representantes de minorias a certos setores do

mercado de trabalho e a instituições educacionais. Em síntese, as ações afirmativas podem ser definidas como

> ...um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego' (Gomes, 2003: 27).

As políticas de ação afirmativa se baseiam no princípio de que não basta proibir a discriminação do presente, mas é preciso eliminar também os efeitos persistentes da discriminação do passado que tendem a se perpetuar, garantindo assim a concretização da igualdade de oportunidades.

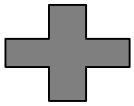
Entre os **objetivos das políticas de ação afirmativa** merecem destaque:

- ✓ alcançar maior diversidade e representatividade dos grupos ou categorias que têm sido historicamente excluídos dos espaços sociais mais valorizados;
- ✓ eliminar as barreiras artificiais e invisíveis que dificultam o avanço, por exemplo, de negros e de mulheres, mesmo quando não existe uma política oficial com a finalidade de mantê-los em posição subalterna.

A essa altura, já está evidente a necessidade de refletirmos mais detalhadamente sobre alguns conceitos centrais na discussão sobre as políticas de ação afirmativa, como discriminação e igualdade.

Em relação à discriminação, mencionamos aquela do presente e do passado, mas cabe ainda fazer a distinção entre a positiva e a negativa.

A **discriminação negativa** desqualifica, estigmatiza, e impinge sofrimento ao seu objeto.



A **discriminação positiva** promove o seu objeto.

Esta distinção é crucial para entendermos que a ação afirmativa não cria a discriminação que ela pretende combater, como alegam alguns críticos. Com base na distinção entre a discriminação negativa e a positiva é fácil perceber que existem diferenças entre ações que conduzem, por exemplo, ao extermínio de indivíduos pertencentes a determinado grupo e ações que garantem o acesso destes a posições socialmente valorizadas. No primeiro caso, trata-se de discriminação negativa; no segundo, de discriminação positiva.

Como um desdobramento da distinção anterior, temos que a discriminação positiva tem um limite que é dado pela igualdade. Sendo assim, a manutenção da ação afirmativa somente se justifica enquanto a desigualdade perdurar. Trata-se, portanto, de uma medida que é temporária e cuja duração depende da monitoração constante da evolução da desigualdade que se pretende combater.

Conforme destacam Feres Junior e Zoninsein (2008), a ação afirmativa deve cumprir dois requisitos: o da **legalidade** e o da **moralidade**. O requisito da legalidade se refere a que a ação afirmativa tem que respeitar o sistema legal do país onde é implantada, em especial, a norma constitucional. O requisito da moralidade diz respeito à relação com os valores da sociedade onde a ação afirmativa acontece.

Considerando que a Constituição brasileira determina a proteção e a promoção cultural indígena e afro-brasileira, além de garantir direitos especiais para vários grupos discriminados, podemos afirmar que, no caso do Brasil, a ação afirmativa pode ser considerada constitucional. Mesmo não havendo uma provisão específica na Constituição para a implantação de uma política de ação afirmativa para pretos e pardos no ensino superior, por exemplo, essa iniciativa não contradiz o espírito da Carta e não é, de maneira alguma, interditada por ela.

Além de ser coerente com a Constituição de 1988, a ação afirmativa é compatível com outras constituições contemporâneas do mundo todo (SILVA, 2008): além dos **Estados Unidos**, a ação afirmativa e a igualdade substantiva estão presentes nas Constituições do **Canadá**, **Alemanha**, **Finlândia**, **Bulgária**, **Polônia**, **África do Sul**, e **Índia**. A esta lista ainda se poderia acrescer outros nomes. Portanto, seria um equívoco afirmar que a adoção das políticas de ação afirmativa se deve à influência dos Estados Unidos. Ao invés disso, esta é

> ...uma decorrência evolutiva do Estado de Bem-Estar Social, particularmente eficaz em sociedades pós-coloniais, onde minorias anteriormente exploradas pela metrópole passaram a viver sob o regime formal da democracia liberal, após a refundação ou libertação, sem contudo almejarem igualdade substantiva e acesso real aos direitos da cidadania plena' (FERES JUNIOR; ZONINSEIN, 2008:11).

Em termos normativos, a ação afirmativa se refere ao conceito de **igualdade substantiva**, segundo o qual a finalidade de qualquer sistema político-legal é promover a igualdade entre os seus membros, e não somente submetê-los a critérios universais de igualdade formal. A **igualdade universal formal** é um meio (entre outros) para alcançar a igualdade substantiva.

Segundo Feres Junior e Zoninsein (2008), se a universalidade fracassa em produzir igualdade, ou até mesmo contribui para a produção de desigualdades, então se justifica que medidas de discriminação positiva sejam adotadas.

Através do Decreto n. 19.482, de 12 de dezembro de 1930, no governo Getúlio Vargas era exigida uma fração mínima de 2/3 do total de trabalhadores brasileiros nos estabelecimentos comerciais e industriais da época.

Vale lembrar que o conceito de igualdade mudou ao longo do tempo, passando de uma concepção puramente liberal, na qual o papel do Estado era prover a garantia formal da igualdade de direitos, para outra de Bem-Estar Social, na qual o Estado, por meio de medidas de discriminação positiva, regula e interfere nas relações sociais e de mercado visando a produzir maior igualdade substantiva (ABREU, 2008).

Outro tema importante na discussão da ação afirmativa é a relação desta com o mérito e para abordá-lo cabe iniciar fazendo referência aos nexos existentes entre o **mérito** e a **igualdade**. O valor da igualdade tem precedência sobre o mérito, o que significa dizer que, quando se trata de garantir que o princípio da igualdade se realize plenamente, é justificável que haja uma redução na esfera de atuação do princípio do mérito. Tendo em vista esta dependência do mérito em relação ao valor da igualdade é possível afirmar que

> ...nos nossos dias de hoje, só é meritório, digno de prêmio e reconhecimento, aquilo que é conquistado quando os competidores são razoavelmente iguais, ou melhor, metaforicamente, partem da mesma linha de largada. Vantagens desproporcionais e desigualdades agudas cancelam o mérito de qualquer vitória' (Feres Junior; Zoninsein, 2008:17).

É necessário, portanto, estabelecer outra distinção entre o mérito propriamente dito e a perpetuação do privilégio que, em geral, se apresenta como se fosse mérito. No entanto, vale ressaltar que a ação afirmativa não extingue o mérito e não deveria fazê-lo, porque este é parte importante da formação moral dos indivíduos como pessoas capazes de, através de seu próprio esforço e habilidade, contribuir para sua comunidade. É, portanto, é incorreto afirmar que a ação afirmativa é necessariamente contrária ao valor do mérito.

Tópico 2 – **Ações afirmativas na educação**

Negros ainda são maioria entre os pobres

Diversos estudos têm mostrado que a população negra brasileira, comparada com a população branca, tem piores indicadores sócio-econômicos. Isto significa dizer que os negros continuam mais pobres, morrem mais cedo, têm escolaridade mais baixa e menos acesso à saúde (PAIXÃO & CARVANO, 2008; OSÓRIO, 2008; PNUD, 2005, HENRIQUES, 2001).

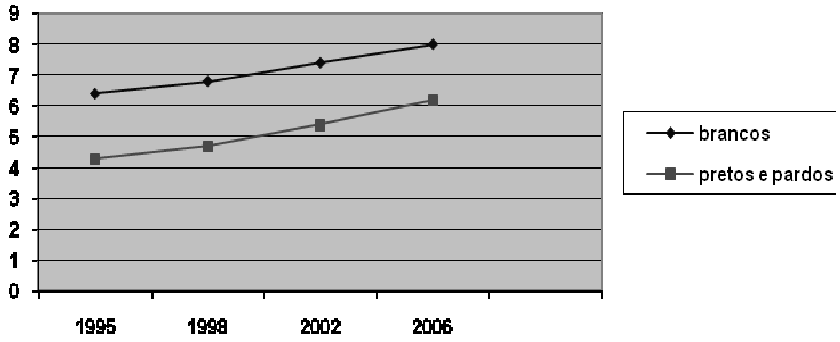
Podemos citar alguns resultados do *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2007-2008*, segundo o qual, em 2006, 43,6% das pessoas pretas e pardas se encontravam abaixo da linha de pobreza em todo o país, enquanto apenas 21,6% dos indivíduos brancos encontravam-se nesta mesma situação.

No que se refere à educação, o documento aponta a existência da disparidade de cor e raça no que diz respeito ao acesso aos sistemas de ensino, mostrando que, do total de analfabetos no Brasil, em 2006, 67% eram pretos e pardos. Se considerarmos a média dos anos de estudo, o relatório mostra que persiste a diferença entre os grupos de cor ou raça, apesar da evolução existente na última década (PAIXÃO & CARVANO,2008).

As desigualdades raciais no Brasil ganham maior visibilidade ainda quando se considera os dados sobre o acesso ao ensino superior, que revelam a grande exclusão de jovens pretos e pardos em idade universitária (HENRIQUES, 2001). No entanto, houve avanços na última década, como mostram os resultados indicando que o número de estudantes pretos e pardos passou de 341,24 mil, em 1995, para 1,7 milhões, em 2006, o que significa um crescimento de 415%.

Neste período, a expansão do ensino superior se deu principalmente no sistema privado, e neste a proporção de pretos e pardos aumentou 124%, enquanto no ensino público este aumento foi de 31,4% (PAIXÃO & CARVANO, 2008).

Gráfico 1 – Anos médios de estudos da população residente de 15 anos de idade ou mais segundo o grupo de cor ou raça no Brasil , 2005-2006.



Fonte: Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, 2007-2008

É neste cenário de marcantes desigualdades e, ao mesmo tempo, de busca por tornar a sociedade brasileira mais democrática e mais igualitária que ganharam força as demandas por políticas de ação afirmativa no Brasil que analisaremos a seguir.

Ações afirmativas na educação

Januário Garcia

Marcha do centenário da Abolição, 1988

No período que se seguiu à promulgação da Constituição de 1988, ano em que também foi celebrado o Centenário da Abolição, se intensificaram as mobilizações de organizações da sociedade civil que denunciavam as desvantagens e os múltiplos problemas enfrentados pela população negra brasileira. Estas denúncias encontraram suporte nas evidências produzidas pelos estudos e pesquisas que demonstraram a existência de desigualdade, discriminação e preconceito contra os pretos e pardos - que não podiam ser explicadas apenas por outros fatores, como classe e educação.

Como resultado destas mobilizações de organizações antirracistas e da produção de evidências (dados) sobre as clivagens raciais, ao longo da década de 1990 cresceu o debate público sobre o racismo no Brasil. Paulatinamente, outros atores entraram em cena e passaram a desempenhar um papel importante nesse debate, como os governos e as organizações internacionais (filantrópicas e outras).

Através do Decreto n. 63.788, de 12 de dezembro de 1968, foram estabelecidas cotas de 30% das vagas dos estabelecimentos de ensino médio agrícola e das escolas superiores de Agricultura e Veterinária mantidos pela União para agricultores ou filhos destes. Esta foi a chamada "Lei do Boi"

No campo educacional, a década de 1990 foi marcada por iniciativas como o **Plano Nacional do Livro Didático (PNL)**, de 1996, que submeteu à uma avaliação, por especialistas, os livros

didáticos do ensino fundamental, enviados pela editoras ao Ministério da Educação (MEC). A equipe de avaliação verificou se havia erros conceituais e estereótipos negativos associados a cor, origem, etnia, gênero etc.

Dois anos depois, os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)** foram divulgados e, com eles, vieram as alterações nos currículos adotados no ensino fundamental e a inclusão de conteúdos sobre a diversidade cultural e racial brasileira através de um dos temas transversais. No ano seguinte, foi produzido pelo MEC o manual **Superando o racismo na escola**, que fornecia subsídios para a discussão do tema entre professoras(es) de escolas públicas de todos o país.

Nesse mesmo período, também surgiram iniciativas não-governamentais voltadas para o combate ao racismo, tanto em sua dimensão individual como institucional; inovando em relação às ações anti-discriminatórias anteriores, que forneciam suporte jurídico para a abertura de processos contra crimes de racismo e incentivavam as expressões culturais afro-brasileiras surgiram projetos de combate à desigualdade racial , como o Geração XXI e outros na área de educação e mercado de trabalho.

No início da década seguinte, com a realização da **3ª. Conferência Internacional de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância** ocorrida em Durban, no ano de 2001, aumentaram as pressões para que fossem dadas respostas aos protestos e denúncias dos movimentos negros e de intelectuais comprometidos com a causa anti-racista. Estas respostas partiram de três segmentos diferentes: o governo, a sociedade civil e as organizações filantrópicas internacionais.

Arestides Baptista – Agência A Tarde

Manifestação por cotas raciais

Após a Conferência de Durban, o Governo brasileiro tomou medidas importantes, como a criação de uma **Secretaria de Estado para a Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)**, que indicavam uma alteração bastante significativa no posicionamento governamental em relação à questão do racismo. Este deixou de se limitar à condenação da discriminação negativa, e passou a adotar medidas de discriminação positiva voltadas para a promoção da população negra. Como exemplos destas medidas, podemos citar a criação de um programa voltado para a regularização das terras das comunidades remanescentes de quilombos, as ações de desenvolvimento de currículo visando à implementação da Lei 10.639 e o Plano Nacional de Saúde da População Negra.

Na educação, existem inúmeras iniciativas que podem ser incluídas no rol das políticas de ação afirmativa: formação de professores, inclusão de novos componentes nos currículos escolares, produção de material didático e paradidático, realização de cursos preparatórios para jovens negros e carentes, financiamento dos estudos universitários, além daqueles mais conhecidos que reservam vagas para estudantes nas universidades públicas.

Resumindo...

Nesta unidade, vimos o que são ações afirmativas, os conceitos a elas relacionados e como este tipo de ação passou de reivindicação dos movimentos sociais a política pública.

Na Unidade 4, trataremos de ações educativas antirracistas que se configuram como ações afirmativas na educação.

Referências Bibliográficas

ABREU, Sérgio. "A afirmação de um princípio jurídico inclusivo". In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JR., João (orgs.). Ação afirmativa no ensino superior brasileiro. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

ARAÚJO, Rosângela (Janja) C. "A África e a Afro descendência: um debate sobre a cultura e o saber". In: SILVA, Cidinha da . *Ações afirmativas em educação*: experiências brasileiras. São Paulo: Summus, 2003.

BARRETO, Paula. *Múltiplas vozes*: racismo e anti-racismo na perspectiva dos universitários de São Paulo. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. "Apoio à permanência de estudantes de escolas públicas e negros em universidades públicas brasileiras: as experiências dos projetos Tutoria e Brasil Afroatitude". In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). *Cotas Raciais no Brasil*: uma primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

BARREYRO, G. B. *Mapa do ensino superior privado*. Brasília: INEP/MEC, 2008. 77 p.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Ação afirmativa e diversidade no trabalho: desafio e possibilidades. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e desigualdade Conselho Regional de Psicologia; Casa do Psicólogo, 2000.

BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Org.). *Levando a raça a sério*: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BRANDÃO, André Augusto (Org.). *Cotas raciais no Brasil*: uma primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

BRASIL.MEC. *Lei nº 11.096* – 13 jan 2005. Institui o Programa Universidade para Todos, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a lei n º 10.981 de 9 de julho de 2004 e dá outras providências. Diário Oficial da União, 14 jan. 2005. Disponível em: www.in.gov.br.

CARNEIRO, Sueli. "A experiência do Geledés: SOS racismo na tutela dos direitos de cidadania da população negra". In: MUNANGA, Kabengelê (org.). *Estratégias de combate à discriminação racial.* São Paulo: EDUSP, 1996. p. 133-139.

_____. "Estratégias legais para promover a justiça social. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio, HUNTLEY, Lynn (org.). *Tirando a máscara:* ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 311-323.

CARVALHO, J. C. B. "O PROUNI como política de inclusão: estudo de campo sobre

as dimensões institucionais e intersubjetivas da inclusão universitária junto a 400 bolsistas no biêmio 2005-2006". Disponível em: www.anped.org.br/reuniões/30ra/trabalhos/GT11-3336--Int.pdf

CARVALHO, Cristina H.A., LOPREATO, Francisco L.C. "Finanças públicas, renúncia fiscal e o Prouni no governo Lula". *Impulso*, Piracicaba, v. 16, n.40, p.93-104, maio-ago. 2005.

CATANI, A. M.; HEY,A. P.;GILIOLI, R. S. "PROUNI**:** Democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?" *Educar*, Curitiba, n.28, p. 125-124, 2006. Editora UFPR.

CESAR, Raquel C. Lenz. "Políticas de inclusão no ensino superior brasileiro: um acerto de contas e de legitimidade". In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). *Cotas raciais no Brasil:* a primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p 13-34.

FERES JR., João; ZONINSEIN, Jonas (Org.). *Ação afirmativa e universidade*: experiências nacionais comparadas. Brasília: Editora da UNB, 2006, 304 p.

GOMES, Joaquim Barbosa. "O debate constitucional sobre as ações afirmativas". In: SANTOS, Renato Emerson; LOBATO, Fátima (orgs.). Ações Afirmativas. Políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2003.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil*: evolução das condições na década de 90. Brasília: IPEA, 2001. Texto para discussão, 807.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. "Is all economic inequality among racial groups caused by racial discrimination?" *Working Paper*, n. 43, feb. 2008. International Poverty Center. United Nations Development Programme.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, M. Luiz (orgs.). *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2007 – 2008*. Rio de Janeiro: Ed Garamond Ltda, 2008.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. *Educação Superior Brasileira 1991-2004*. Brasília: INEP/MEC, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. "Ações afirmativas no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão", 2006. Disponível em: http://www.acoesafirmativas.ufscar.br

SILVA, Cidinha da (Org.). *Ações afirmativas em educação*: experiências brasileiras. São Paulo: Summus, 2003.

SILVA, Martins da, Luís Fernando. "Considerações sobre a juridicidade das políticas de ação afirmativa para negros". In: ZONINSEIN, Jonas, FERES JR., João (orgs.). *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

SOUZA, R. J. "PROUNI: A polêmica inclusão de negros e indígenas na universidade"**.** Observatório Latino Americano, 2004 (Tema em debate). Disponível em: www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0808.pdf

ZONINSEIN, Jonas; FERES JR., João (orgs.). *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro.* Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

www.mec.gov.br/prouni

Para saber mais...

BRAZIL in black and white: skin color and higher education. Thirteen/WNET New York. Robert Stone produtions. Princeton: Films for the Humanities & Sciences, 2007. 1 DVD (57 min.), son., color.

CARVALHO, José Jorge de. *Inclusão étnica e racial no Brasil*: a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar Editorial. 2005.

_____. "Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação negativa. In: QUEIROZ, Delcele Mascarenhas (coord.). O negro na universidade. Salvador: Programa A Cor da Bahia, UFBA/FFCH, 2002. p. 79-99. Coleção Novos Toques, 5.

GRIN, Mônica. "A celebração da diversidade no Brasil". *Revista USP*, São Paulo, n.68, p 36-45, dez./fev. 2005-2006, ISSN 0103-9989.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Acesso às universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, mar. 2003, n. 118, p. 247-268. ISSN 0100-1574.

_____. "Ações afirmativas para a população negra nas universidades brasileiras. In: SANTOS, Renato Emerson, LOBATO, Fátima (org.). *Ações afirmativas*: políticas públicas contra as desigualdades. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 75-82.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. "Política de cotas raciais, os olhos da sociedade e os usos da Antropologia: o caso de vestibular da Universidade de Brasília (UnB)". *Horizontes Antropológicos,* Porto Alegre, v. 11, n. 23. 2005.

OLIVEIRA, Maiara. *Políticas Raciais no Ensino Superior*: A percepção dos estudantes cotista sobre a política de ações afirmativas na universidade Federal da Bahia; Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2007.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas (coord.) O negro na universidade. Salvador: Programa A Cor da Bahia, FFCH/UFBA, 2002. 194 p.

_____, SANTOS, Jocélio Teles dos. "Sistema de cotas e desempenho de estudantes nos cursos da UFBA". In: BRANDÃO, André Augusto (org.). Cotas raciais no Brasil: uma primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SANTOS, Maria C. Elyote Marques. "O sistema de cotas na Universidade do Estado da Bahia: relato de uma experiência. In: PACHECO, Jairo Queiroz, SILVA, Maria Nilza da (orgs.). *O negro na universidade*. O direito à inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

TEIXEIRA, Moema Poli. *Negros na universidade*: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003. 267 p. v. 1.

Unidade IV

EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS

Ao longo do curso, vimos que, apesar de ter sua obrigatoriedade legalmente assegurada nas últimas décadas, o trabalho com uma educação que contemple a história e cultura afro-brasileiras há muito tempo faz parte do cotidiano de organizações da sociedade civil.

Nesta unidade, conheceremos iniciativas governamentais e da sociedade civil que, contemporaneamente, contribuem para a preservação da cultura negra.

A unidade IV está estruturada em dois tópicos:

Tópico 1 – Iniciativas da sociedade civil e de organizações privadas
Tópico 2 – Iniciativas do poder público

É nosso objetivo, ao final desta unidade:

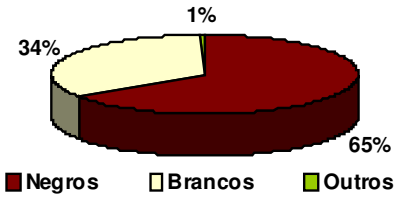
- Conhecer algumas iniciativas contemporâneas, não governamentais e governamentais, para a preservação da cultura negra e combate às desigualdades raciais na educação.

Tópico 1 – **Iniciativas da sociedade civil**

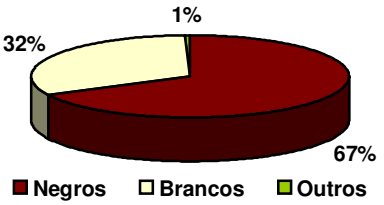
Os números da desigualdade

Brasileiros analfabetos com 15 anos ou mais

1995



2006



Média de anos de estudo

População com mais de 15 anos		
Ano	**Brancos**	**Negros**
1995	6,4	4,3
2006	8	6,2

Média de anos de estudo

Ano	Homens Brancos	Mulheres Brancas	Homens Negros	Mulheres Negras
1995	6,4	6,4	4,1	4,4
2006	7,9	8,1	6	6,4

Observando os números da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) acima, poderíamos dizer: “Puxa, melhoramos as condições educacionais de brancos e negros na população brasileira, estamos praticamente em pé de igualdade!”.

Pois é, lembra aquela figura do copo com água até a metade?

O copo está meio cheio ou meio vazio?

Poderíamos ler esta situação exclusivamente de forma otimista – os números melhoraram, assim como de forma pessimista – a desigualdade racial persiste. As duas leituras são possíveis, mas só fazem sentido juntas. Na educação, estamos caminhando em ritmo mais acelerado rumo à igualdade de gênero do que à igualdade racial, pois em cada grupo racial as mulheres têm mais anos de estudos que os homens. No entanto, se analisamos as diferenças dos brancos em relação a pretos e pardos, a desigualdade persiste.

Iniciativas da sociedade civil

Devido ao caráter persistente das desigualdades raciais, organizações negras de ontem e hoje insistem na reivindicação de melhoria na qualidade da educação da população negra. Veremos de que forma as experiências antirracistas de organizações negras contemporâneas enfrentam não só a desigualdade numérica no acesso à educação como também buscam a melhoria do currículo escolar através da ênfase às contribuições culturais negras.

Diferentemente das reivindicações das organizações do passado, que exigiam, principalmente, igualdade de tratamento, atualmente o que se reivindica é a igualdade de oportunidades. O que está em jogo é a luta pela democracia. Assim, falar do Brasil como uma "democracia racial" não faz mais sentido, mesmo que algumas pessoas ainda acreditem que ela tenha se concretizado. A democracia anunciada, mas não efetivada pelo discurso, está sendo reivindicada na prática.

A seguir, veremos como organizações negras vêm atuando na luta contra o racismo.

Blocos Afro e Afoxés

Ilê Aiyê

O bloco Ilê Aiyê, nascido em 1974, no seio da Liberdade, bairro majoritariamente negro de Salvador, é um grupo cultural inspirado pela religiosidade afro-brasileira, mas especificamente o candomblé de nação jejê-nagô. Iniciou suas atividades como bloco carnavalesco fundado em valores e princípios que nortearam o processo de resistência negra na diáspora.

Afoxé Filhos de Gandhy

O Afoxé Filhos de Gandhy, surgiu em 1948 como um desdobramento do bloco "Comendo Coentro", formado por estivadores baianos. Com uma origem diferenciada em relação ao Ilê Aiyê, que enfatizava a valorização da origem africana dos seus integrantes, o bloco surgiu como a intenção de congregar a categoria dos estivadores durante o Carnaval.

Através do Centro Cultural Gandhy Mirim, desde 1996 desenvolve projetos educativos voltados a crianças, adolescentes e seus familiares.

Além das experiências aqui apresentadas, vale a pena conhecer as iniciativas do *Olodum*, do *Male de Balê*, do *Bloco Os Negões*, do *Bloco Didá* e outros que também desenvolvem ações educativas em nosso Estado.

Comunidades de Terreiro

"O que está no Orum e no Ayê agora está na Educação Sistêmica." (Mãe Stella)

Dentre as propostas educacionais formais surgidas nos terreiros de candomblé, destaca-se a **Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos**, que começou a funcionar em 1978 com o nome de "Mini Comunidade Oba Biyi", no terreiro Ilê Axé Opô Afonjá. Inicialmente voltada ao atendimento de crianças de 6 meses a 5 anos, a escola foi batizada de Eugênia Anna dos Santos em 1986 e municipalizada em 1998. Atualmente, atende crianças de jovens de até 14 anos.

A Escola Mãe Hilda, surgida em 1988, fruto da mobilização cultural do Ilê Aiyê, inicialmente, se dedicou ao enfrentamento de problemas de aprendizagem que afligiam a população infanto-juvenil do Curuzu. Utilizando a música do bloco afro Ilê Aiyê como recurso pedagógico, o modelo educativo adotado pela escola é pautado no respeito à natureza e aos mais velhos, na disciplina e na obediência.

Cursos Pré-vestibulares

Outra importante iniciativa em prol da valorização negra na educação são os cursos preparatórios para jovens negros e carentes que concluíram o ensino médio e pretendem realizar cursos superiores. A criação, durante a década de 1990, dos cursinhos pré-vestibulares para negros e carentes foi motivada pela constatação da existência de barreiras que dificultavam o acesso dos jovens negros às universidades, principalmente as públicas, consideradas de maior prestígio.

Pelo seu pioneirismo e abrangência, dentre as experiências destes cursos, destacam-se o Instituto Steve Biko, em Salvador, o EDUCAFRO, em São Paulo, e o Movimento dos Sem Universidade (MSU – que é uma rede de cursinhos e tem origem nas organizações da Pastoral da Juventude).

Instituto Steve Biko

Criado em 31 de julho de 1992, o Instituto Steve Biko foi a primeira organização nacional a preparar jovens negros para o ingresso na universidade. Grande parte dos jovens formados pelo Instituto a ele retornaram e desenvolvem ações educativas com o objetivo de promover a melhoria das condições educacionais de outros jovens negros.

CEAFRO: um caso especial

Funcionando como um programa do Centro de Estudos Afro-Orientais, da Universidade Federal da Bahia, o CEAFRO é um programa com uma identidade forjada pelo movimento social negro. Desde 1995, através da iniciativa de mulheres negras, vem desenvolvendo ações educativas em prol da igualdade racial e de gênero.

Como vimos, ações educativas em prol de uma educação que valorizem as contribuições negras ao nosso processo de formação vêm sendo desenvolvidas há muito tempo por organizações da sociedade civil. Além das iniciativas aqui citadas, inúmeras outras existem no nosso Estado. Vale a pena conhecê-las.

O fator novo é a emergência do Estado como um promotor de iniciativas desta natureza. No próximo tópico, veremos algumas iniciativas governamentais em prol de uma educação antirracista.

Tópico 1 – **Iniciativas do poder público**

Foto de Arestides Baptista – Agência A Tarde

Como vimos na *Unidade 3 – Ações Afirmativas na educação*, as lutas históricas das organizações negras foram um elemento decisivo para a promoção de políticas públicas de promoção da igualdade racial, que estão sendo implementadas há pouco tempo no Brasil e continuamente passam por alterações e ajustes, até mesmo como resultado do monitoramento que está sendo realizado. Estas políticas não são uniformes e vão além da reserva de vagas para estudantes de graduação nas universidades públicas.

Ações voltadas ao acesso à educação de nível superior

Em relação aos programas que criam alterações no sistema de ingresso nas universidades públicas, a literatura recente mostra que há muita diversidade, existindo diferenças em relação ao modo de implementação, aos segmentos beneficiados, aos modos de identificação e à proporção de reserva de vagas (BRANDÃO, 2007; CÉZAR, 2007; FERES JR. e ZONISEN, 2005; BERNARDINO e GALDINO, 2004). Não há dúvida de que os processos que conduziram à criação de reserva de vagas para estudantes negros, indígenas e de escolas públicas variam entre as instituições de ensino superior que são federais e as que são estaduais, assim como de uma instituição para outra.

Esta diversidade existente entre os programas adotados nas universidades públicas brasileiras se deve, em parte, ao fato de

que estas instituições têm autonomia para decidir sobre os seus processos seletivos e que, em cada uma delas, houve um debate interno que conduziu à criação de um programa de ação afirmativa considerado o mais apropriado e/ou o que contava com maior apoio da comunidade universitária. Não se tratou, portanto, de uma política centralizada, criada no MEC ou em qualquer outra instância do Governo Federal, como ocorreu com outros programas induzidos por órgãos governamentais.

Considerando os procedimentos adotados para a reserva de vagas nas universidades públicas, chama a atenção que, em sua esmagadora maioria, o critério de cor foi aliado ao critério de carência sócio-econômica, seja este medido pela renda e/ou pelos anos de estudos cursados do ensino fundamental e médio em escolas públicas.

Como exceções, temos os casos da Universidade de Brasília (UnB), onde as cotas no vestibular se destinam apenas a estudantes negros, sem nenhum critério socioeconômico, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Universidade de São Paulo, que beneficiam apenas estudantes de baixa renda, sem observarem o pertencimento ao grupo étnico-racial (Vide *Mapa das Ações Afirmativas no Ensino Superior Público*, em *Material de Apoio*).

Em relação aos anos cursados em escola pública, algumas universidades preferem alunos que tenham cursado todo o ensino médio em escola pública, como ocorre na UERJ, UNEB, UEMS, UFPR e UFAL. Algumas universidades, como a UEL, a UFBA e a UFJF adotaram critérios mais rigorosos. A UEL exige que os candidatos à reserva de vagas tenham cursado todo o ensino médio e fundamental no sistema público de ensino; a UFBA exige, além do ensino médio, que o candidato tenha cursado ao menos um ano do ensino fundamental; a Federal Fluminense exige do candidato sete anos cursados no ensino público. As medidas adotadas nas universidades públicas se dividem em duas formas

diferenciadas:

1) **Reserva de vagas** para os estudantes beneficiados - em todos os casos, a reserva de vagas não extrapola o percentual de 50%;

2) **Pontuações extra** adicionadas à nota obtida no processo seletivo pelos estudantes beneficiados. Este último procedimento é utilizado, por exemplo, pela Universidade de Campinas, pela Universidade de São Paulo e também pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Quanto à proporção destinada a cada segmento beneficiado, esta varia de uma instituição para a outra, assim como muda a definição dos grupos beneficiários. Por exemplo, algumas universidades destinam vagas a portadores de deficiência, como a Universidade Estadual de Minas Gerais, Universidade Estadual de Montes Claros e a Universidade Federal de Santa Maria, o que não ocorre em outras universidades.

A adoção de modelos diferenciados é resultado dos processos distintos de implementação, que têm ocorrido de modo relativamente independente em cada instituição, refletindo as características regionais e locais distintas, tanto em termos sócio-demográficos quanto políticos.

No que diz respeito aos grupos beneficiários vale destacar, ainda, que existem casos de universidades que reservam vagas para estudantes indígenas, como ocorre na Universidade Federal da Bahia, variando apenas a proporção.

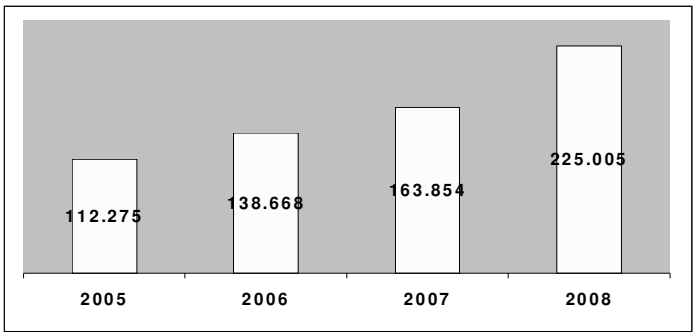
Um bom exemplo de política de ação afirmativa no ensino superior que atinge as universidades particulares é o **Programa Universidade para Todos (ProUni)**, criado pelo Governo Federal em 2004, através da Lei nº. 11.096. O ProUni garante a concessão de bolsas parciais ou integrais em instituições privadas de educação

superior à estudantes de baixa renda, egressos do ensino médio da rede pública.

Em conjunto com o plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, o ProUni foi uma das estratégias utilizadas pelo MEC de expansão do número de vagas no ensino superior, buscando atingir as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece um patamar de 30% de jovens entre 18 e 24 anos na educação superior até 2011.

Segundo o MEC, desde sua criação em 2005 até o processo seletivo do primeiro semestre de 2008, o ProUni já incluiu, em média, 385 mil estudantes no ensino superior, sendo deste total 270 mil com bolsistas integrais de estudo. O número de bolsas foi sempre crescente ano após ano como demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Número bolsas ofertadas por ano (2005-2008)



Fonte: www.mec.gov.br/prouni

Os critérios definidos para seleção dos bolsistas são os seguintes:

> A bolsa integral é destinada a quem tem renda familiar per capita não superior a 1 1/5 salários mínimo e a parcial é designada àqueles cuja renda per capita não exceda três salários mínimos. Seguindo os critérios deste Programa as IES particulares filantrópicas devem oferecer 20% das vagas existentes em bolsas integrais para os alunos provenientes do PROUNI e as IES sem fins lucrativos e as não filantrópicas devem destinar 10% de suas vagas em troca de isenção de alguns impostos. MEC (2005)

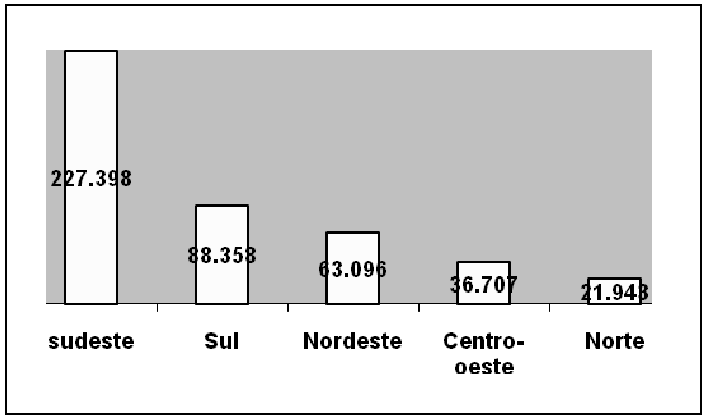
Além dos estudantes de baixa renda que cursaram todo o ensino médio no setor público, também podem concorrer às vagas pelo ProUni estudantes de baixa renda que cursaram o ensino médio na rede particular - na condição de bolsistas integrais, professores da rede pública básica que pleiteiem vagas para cursos de pedagogia ou licenciaturas, além de portadores de necessidades especiais. Além do perfil sócio-econômico descrito acima, os estudantes são selecionados de acordo com a nota obtida no ENADE – Exame Nacional do Ensino Médio que é conjugada à nota recebida no sistema de seleção das IES a que se submeteram.

Em troca da concessão das bolsas de estudo, as IES privadas que aderem ao ProUni ficam isentas de quatro tributos federais: Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Confins); Contribuição para o PIS/PASEP; Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL) e o Imposto de Renda Pessoa Jurídica (IRPJ) durante o período de vigência do termo de adesão que é de 10 anos.

SISPROUNI - sistema informatizado que revela informações sobre o perfil das instituições participantes do programa, assim como traz dados referentes às estudantes beneficiados.

As informações contidas no **SISPROUNI** revelam que, do total de bolsas ofertadas durante os três anos de vigência do ProUni, parte significativa se concentra na região sudeste do país.

Gráfico 2 – Bolsas ofertadas por Região

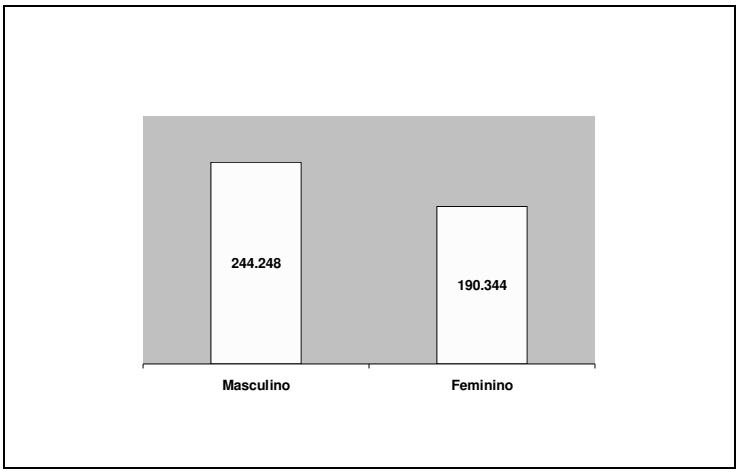


Fonte: www.mec.gov.br/prouni

Esta distribuição das bolsas do ProUni, aparentemente desigual, se explica pelo próprio mapa do ensino superior brasileiro, em que os setores público e privado apresentam uma expansão regional diferenciada. Segundo Barreiro (2008), enquanto as instituições públicas têm mais presença nas regiões Norte e Nordeste do país, as privadas tem mais peso no Sul e Sudeste, o que se justifica pelo fato de que a presença do setor privado ocorre nas regiões do país que possuem maior renda *per capita*.

No que diz respeito à distribuição dos bolsistas segundo o sexo, 56% de vagas foram para bolsistas do sexo masculino. Como demonstra o gráfico:

Gráfico 3 – Número de bolsistas por sexo

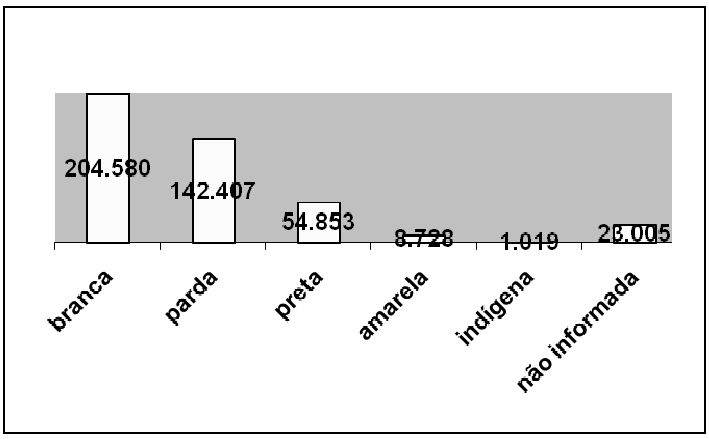


Fonte: www.mec.gov.br/prouni

Segundo Carvalho (2005-2006), esta distribuição diferencia o ProUni da lógica até então operante nas IES filantrópicas, onde a destinação de bolsas de estudos não atingiam os cursos considerados de alto prestígio, que eram voltados apenas aos alunos pagantes, enquanto as bolsas se concentrava nas áreas de licenciaturas. A predominância dos bolsistas do sexo masculino ocorre devido ao fato de que as bolsas estão concentradas em cursos tradicionalmente mais ocupados por homens, como as Engenharias, Economia, Administração, Relações Internacionais, etc.

O ProUni reserva vagas aos estudantes que se auto-declaram indígenas, pardos ou pretos. O percentual das cotas deve ser proporcional à presença dos grupos étnicos em cada Estado, segundo os dados fornecidos pelo IBGE. Dado este critério do ProUni, em considerar a cor e/ou origem étnica, o Gráfico 7 demonstra que há uma proporção total de 45,39% de afrodescendentes entre os bolsistas (12,62% de negros; 32,77% de pardos).

Gráfico 4 – Número de bolsistas por raça (2005-2008)



Fonte: www.mec.gov.br/prouni

O objetivo de promover a inclusão destes jovens no ensino superior particular através de iniciativas associadas à renúncia fiscal está longe de ser uma unanimidade no país e tem provocado opiniões ambíguas e polêmicas, gerando debates que questionam desde os mecanismos que garantem a manutenção do recorte racial e social das bolsas distribuídas, passando pelos possíveis ônus que o programa possa vir a trazer aos cofres públicos, chegando até mesmo ao questionamento sobre a qualidade das IES envolvidas no processo.

Para Souza (2004), o Programa Universidade para Todos (ProUni), assim como as cotas, são uma política que está contribuindo no programa de acesso de negros e indígenas às universidades. Só no período de três anos de vigência do programa, um total de mais de 198 mil vagas foram ocupadas pelos estudantes negros e indígenas. Outros defensores do programa, como o cientista político Rogério José de Souza do Programa Políticas da Cor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, chama a atenção para o fato de que as instituições privadas de ensino superior sempre dispuseram de isenção fiscal mesmo antes do ProUni, e que a inovação do Governo consistiu apenas em reivindicar como contrapartida a estas isenções, a concessão de bolsas à população pobre, negra e indígena. No mais, para ele, a universidade pública brasileira ainda não possui um quantitativo de vagas suficiente que permita suprir de imediato a demanda dessa população. Ou seja, o ProUni representa uma oportunidade em curto prazo que viabiliza, através da conquista de um curso superior, melhores condições para a inclusão destes jovens no mercado de trabalho, por exemplo.

Ações de incentivo à permanência

Programa Políticas da Cor

O Programa Políticas da Cor, lançado em 2001, no Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), foi o primeiro a ser criado visando estimular o surgimento e/ou continuidade de projetos voltados para promover o acesso e a permanência de estudantes oriundos de grupos historicamente sub-representados nas universidades brasileiras.

A UERJ foi a primeira universidade pública brasileira a reservar vagas para estudantes de graduação negros e oriundos de escolas públicas e o Programa Políticas da Cor foi realizado com recursos de uma organização filantrópica internacional, a Fundação Ford. Na sua primeira edição, foram selecionados vinte e sete projetos em uma concorrência nacional.

Projeto Tutoria

Um outro exemplo de ação de apoio à permanência de estudantes negros em cursos de graduação é Projeto Tutoria. Apoiado pelo Programa Políticas da Cor, teve início em 2002 e se encerrou em 2004. Diante da polarização do debate em torno da reserva de vagas nos processos seletivos para o ingresso nas universidades públicas, o Projeto Tutoria assumia que, além de envidar esforços no sentido de garantir o acesso por meio de

No final de 2002, foi criado um Grupo de Trabalho sobre Políticas de Inclusão Social com a atribuição de elaborar uma proposta de "estratégias de inclusão social". Este Grupo de Trabalho finalizou um documento contendo as propostas do atual Programa de Ação Afirmativa na Universidade Federal da Bahia, que foi aprovado em abril de 2004 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e, posteriormente, pelo Conselho Universitário, atendendo às exigências regimentais.

medidas como a adoção de cotas, seria necessário também garantir a permanência dos estudantes negros nas universidades públicas (e particulares) brasileiras com a finalidade de:

a) construir de trajetórias acadêmicas bem-sucedidas nos cursos de graduação, com vistas ao ingresso na pós-graduação;
b) diminuir o *gap* cultural que dificulta e até mesmo impede que os estudantes afro descendentes se adaptem às normas implícitas e explícitas vigentes no ambiente acadêmico.

Projeto de Incentivo à Permanência de Estudantes Cotistas

Como parte do Programa de Ações Afirmativas da UFBA, O Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO/UFBA) promoveu, de agosto de 2006 a junho de 2007, em parceria com o Ministério da Educação, através do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação (UNIAFRO), da Secretaria de Educação Superior, o *Programa Preparatório para a Promoção da Igualdade Étnico-racial na Educação*.

O Programa estruturou-se sobre três eixos:

1. Incentivo à permanência a estudantes que ingressaram na universidade via sistema de cotas;
2. Formação de professores das redes públicas estadual e municipais do Estado da Bahia para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras;
3. Publicação de livros relacionados à temática étnico-racial.

O Projeto de Incentivo à Permanência de Estudantes Cotistas, foi apoiado pelo Programa UNIAFRO, do MEC, teve início em 2006 e atualmente segue suas atividades com o apoio da Fundação Ford. No Projeto, as/os estudantes foram selecionadas/os com

base em critérios como:

a) acesso via sistema de cotas para negros/as ou indígenas,

b) ser aluna(o) do primeiro semestre,

c) possuir renda familiar (até 3 salários mínimos)

Margarida Neide – Agência A Tarde

Desempenho de estudantes cotistas desafia o argumento de queda de qualidade do ensino superior

A seleção dos alunos envolvidos nas ações do Programa foi baseada no critério de auto-identificação por cor. Além da promoção de atividades de complementação de estudos (Língua Portuguesa, Inglês e Informática Básica) foi estimulada a participação dos estudantes nas atividades promovidas pelo Centro de Estudo Afro-Orientais (seminários, palestras etc.). Com as ações de incentivo à permanência do projeto, evitou-se a evasão destes alunos no primeiro semestre (período de adaptação) e foram desenvolvidas habilidades que serão de fundamental importância para os estudantes durante sua trajetória acadêmica.

Programa Conexões de Saberes

Outra iniciativa governamental na área de incentivo à permanência é o **Programa Conexões de Saberes**, um programa nacional que tem como objetivos:

- estimular maior articulação entre a instituição universitária e as comunidades populares, com a devida troca de saberes, experiências e demandas;
- possibilitar que os jovens universitários de origem popular desenvolvam a capacidade de produção de conhecimentos científicos e ampliem sua capacidade de intervenção em seu território de origem, oferecendo apoio financeiro e metodológico para isso;
- realizar diagnósticos e estudos continuados sobre a estrutura universitária e as demandas específicas dos estudantes de origem popular;
- estimular a criação de metodologias, com a participação prioritária dos jovens universitários dessas comunidades,
- voltadas para: o monitoramento e avaliação do impacto das políticas, em particular as da área social;
- o mapeamento das condições econômicas, culturais, educacionais e de sociabilidade, a fim de desenvolver projetos de assistência aos grupos sociais em situação crítica de vulnerabilidade social, em particular as crianças e os adolescentes.

O Programa Conexão de Saberes teve início em 2004, como um projeto piloto que atendeu a 75 bolsistas em 05 universidades e, a partir de 2005, ampliou a sua atuação para atender neste mesmo ano 210 bolsistas em14 universidades, passando em 2006 a atender a 520 bolsistas em 26 universidades, e chegando em 2007 a 775 bolsistas em 31 universidades, e em 2008 a 2.200 bolsistas em 33 universidades.

As ações afirmativas na educação vão além do apoio ao ingresso de estudantes oriundos de segmentos socialmente vulneráveis na universidade, pois contribuem para a construção de um novo olhar sobre África e africanos na diáspora e a efetivação da possibilidade de existência igualitária para negros, negras e outros segmentos sociais, além de promoverem o reconhecimento da importância da cultura dos distintos grupos de que se compõe a nossa população.

Formação de professoras/es e produção de material didático

Assim como as ações educativas, a preocupação com a formação de docentes para o trabalho com a temática étnico-racial também não é recente. Na década de 70 do século XX, foi proposta a "Pedagogia Interétnica"(PI), do Núcleo Cultural Afro-brasileiro, fundado por membros do Movimento Negro Unificado (MNU) em Salvador. Surgida a partir de uma pesquisa realizada por participantes do Núcleo e coordenada pelos sociólogos Roberto Santos e Manoel de Almeida Cruz, a PI foi aplicada, na década de 80, em duas escolas públicas de Salvador e, na década de 90, na Escola Criativa Olodum. Em maio de 1993, foi instituída pela Câmara Municipal nas escolas da rede pública de ensino.

Recentemente, muitos cursos de formação de professores foram criados a partir da necessidade de efetiva implementação da Lei 10.639/03, que obriga a inclusão da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares. Estes cursos propõem uma nova forma de registro da História do Negro no Brasil, recuperando e valorizando a contribuição negra no processo de formação do país. Esta nova forma de apresentar a história do negro no Brasil se traduz, sobretudo, na forma como a África é representada.

A inclusão obrigatória destes conteúdos ocorre num contexto social e político diferente dos que os precederam. As possibilidades trazidas pela democracia facilitam a articulação das organizações no sentido de pressionarem o Governo Federal para que medidas possam ser adotadas visando ampliar o alcance das ações e seguir o que a lei determina. Por outro lado, justamente pela demanda reprimida ao longo de anos de ausência na escola, o trabalho com a temática étnico-racial requer processos de formação em larga escala, para os quais as tecnologias de informação e comunicação podem contribuir significativamente.

O primeiro curso de formação de professores da rede pública da Bahia para o trabalho com a temática étnico-racial foi promovido pelo Centro de Estudos Afro-orientais (CEAO/UFBA), em 1982. Vários anos se passaram até a determinação legal de inclusão dos conteúdos relativos à História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas nos currículos.

Em 2006, o Ministério da Educação (MEC) criou o *Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior* (UNIAFRO). Foram estabelecidos critérios para assistência financeira às instituições de educação superior com o objetivo de fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica e para a elaboração de material didático específico.

Tanto os cursos de formação inicial e continuada como os materiais didáticos visam à implementação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e à promoção do estudo da

História da África e Cultura Afro-Brasileira, com o objetivo de contribuir para a superação dos preconceitos e atitudes discriminatórias do racismo por meio da aplicação de práticas pedagógicas qualificadas nesses temas nas escolas de educação básica no Brasil.

A primeira edição do Curso à Distância de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, ocorrido entre 02 de janeiro e 25 de maio de 2007, realizou-se integralmente através da Internet. Foi utilizada a plataforma *Moodle*, onde cada aluno(a)

fez parte de um grupo orientado por um(a) Professor(a)-Tutor(a), responsável pela orientação sobre os conteúdos e como utilizar o ambiente virtual.

Rede de Educação para a Diversidade

Além do UNIAFRO, o MEC também criou, em 2008, a **Rede de Educação para a Diversidade,** um grupo permanente de instituições públicas de ensino superior dedicado à formação continuada de profissionais de educação. O objetivo da Rede é disseminar e desenvolver metodologias educacionais para a inserção dos temas da diversidade no cotidiano das salas de aula.

São promovidos cursos de formação continuada para professores da rede pública da educação básica em oito áreas da diversidade: relações étnico-raciais, gênero e diversidade, formação de tutores, jovens e adultos, educação do campo, educação integral e integrada, ambiental e diversidade e cidadania.

Os cursos de formação em relações étnicas e raciais que são parte da Rede de Educação para a Diversidade visam melhor preparar os professores para abordarem no cotidiano os conteúdos relacionados à problemática do racismo e da discriminação no Brasil, bem como aspectos históricos, sociais e artísticos da contribuição africana à formação da sociedade brasileira.

O procedimento que tem sido adotado pelo MEC para a seleção das instituições de ensino superior participantes destes programas é a publicação de editais onde são apresentadas as características e as regras de funcionamento dos mesmos aos quais se submetem as universidades que desejam participar.

Como vimos, existe um conjunto bastante amplo de iniciativas em curso na área de educação e esperamos que estas contribuam

para a mobilidade social de um contingente muito maior de indivíduos oriundos de grupos raciais e étnicos sub-representados nas classes média e alta e nas elites brasileiras, e para a redução da desigualdade e da discriminação negativa contra os negros e os povos indígenas no Brasil.

Assim como acontece com outras políticas públicas, existem muitos desafios a serem enfrentados. Um destes desafios é conciliar as políticas de ação afirmativa com outras de caráter universal, que tenham como beneficiários toda a população.

Superar este desafio se reveste de maior importância ainda na área da educação, onde é crucial que haja elevação da qualidade da educação básica e que sejam garantidas melhores condições de trabalho e de formação para as/os professoras/as. Além disso, é imprescindível que sejam destinados recursos suficientes para o enfrentamento do problema da desigualdade racial - que afeta mais de 50% da população brasileira.

Se forem consolidadas as políticas reparatórias já existentes e criadas políticas universais, com os recursos financeiros que ambas requerem, as políticas de ação afirmativa terão os seus impactos cada vez mais ampliados.

Resumindo...

Nesta Unidade, conhecemos algumas iniciativas da sociedade civil e do governo, desenvolvidas em prol da igualdade racial. Vimos também que as políticas públicas na área de educação foram implantadas em resposta a demandas históricas da população negra. Por fim, identificamos alguns desafios a serem vencidos no processo de construção da igualdade na educação.

Na Unidade 5, identificaremos as formas como racismo e sexismo se manifestam na escola e criaremos subsídios para a construção de um currículo escolar que contemple as diferenças.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Rosângela (Janja) C. “A África e a Afro descendência: um debate sobre a cultura e o saber”. In: SILVA, Cidinha da . *Ações afirmativas em educação*: experiências brasileiras. São Paulo: Summus, 2003.

BARRETO, Paula. “Apoio à permanência de estudantes de escolas públicas e negros em universidades públicas brasileiras: as experiências dos projetos Tutoria e Brasil Afroatitude”. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). *Cotas Raciais no Brasil*: uma primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

BARREYRO, G. B. *Mapa do ensino superior privado*. Brasília: INEP/MEC, 2008. 77 p.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Ação afirmativa e diversidade no trabalho: desafio e possibilidades. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e desigualdade Conselho Regional de Psicologia; Casa do Psicólogo, 2000.

BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Org.). **Levando a raça a sério**: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil**: uma primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

BRASIL.MEC. *Lei nº 11.096* – 13 jan 2005. Institui o Programa Universidade para Todos, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a lei n º 10.981 de 9 de julho de 2004 e dá outras providências. Diário Oficial da União, 14 jan. 2005. Disponível em: www.in.gov.br.

CARNEIRO, Sueli. “A experiência do Geledés: SOS racismo na tutela dos direitos de cidadania da população negra”. In: MUNANGA, Kabengelê (org.). *Estratégias de combate à discriminação racial.* São Paulo: EDUSP, 1996. p. 133-139.

_____. “Estratégias legais para promover a justiça social. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio, HUNTLEY, Lynn (org.). *Tirando a máscara:* ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 311-323.

CARVALHO, J. C. B. “O PROUNI como política de inclusão: estudo de campo sobre as dimensões institucionais e intersubjetivas da inclusão universitária junto a 400 bolsistas no biêmio 2005-2006”. Disponível em: www.anped.org.br/reuniões/30ra/trabalhos/GT11-3336--Int.pdf

CARVALHO, Cristina H.A., LOPREATO, Francisco L.C. ”Finanças públicas, renúncia fiscal e o Prouni no governo Lula”. *Impulso*, Piracicaba, v. 16, n.40, p.93-104, maio-ago. 2005.

CATANI, A. M.; HEY,A. P.;GILIOLI, R. S. “PROUNI**:** Democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?” *Educar*, Curitiba, n.28, p. 125-124, 2006. Editora UFPR.

CESAR, Raquel C. Lenz. “Políticas de inclusão no ensino superior brasileiro: um acerto de contas e de legitimidade”. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). *Cotas raciais no Brasil:* a primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p 13-34.

CRUZ, Manuel de Almeida. “Pedagogia interétnica”. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 63, nov. 1987. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/618.pdf

FERES JR., João; ZONINSEIN, Jonas (Org.). *Ação afirmativa e universidade*: experiências nacionais comparadas. Brasília: Editora da UNB, 2006, 304 p.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, M. Luiz (orgs.). *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2007 – 2008*. Rio de Janeiro: Ed Garamond Ltda, 2008.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. *Educação Superior Brasileira 1991-2004*. Brasília: INEP/MEC, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. "Ações afirmativas no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão", 2006. Disponível em: http://www.acoesafirmativas.ufscar.br

SILVA, Cidinha da (Org.). *Ações afirmativas em educação*: experiências brasileiras. São Paulo: Summus, 2003.

SOUZA, R. J. "PROUNI: A polêmica inclusão de negros e indígenas na universidade". Observatório Latino Americano, 2004 (Tema em debate). Disponível em: www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0808.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Site do PROUNI. http://www.mec.gov.br/prouni

Para saber mais...

CARDOSO, Nádia. "Movimento Negro pós-70: a educação como arma contra o racismo". Capítulo II da Dissertação de Mestrado *Instituto Steve Biko – Juventude Negra Mobilizando-se por Políticas de Afirmação dos Negros no Ensino Superior.* Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Universidade Estadual da Bahia, 2005. 19 p. Disponível em: http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-diversidade/RELA%C3%87%C3%95ES%20%C3%89TNICAS/WEBARTIGOS/artigo.pdf

LIMA, Ivan Costa. "As Propostas Pedagógicas do Movimento Negro no Brasil: Pedagogia Interétnica uma Ação de Combate Ao Racismo". Disponível em: http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-diversidade/RELA%C3%87%C3%95ES%20%C3%89TNICAS/WEBARTIGOS/as%20propostas%20pedagogicas%20do%20movimento%20negro%20no%20brasil%20-%20pedagogia%20interetnica....pdf

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. "Bahia, a Roma negra: estratégias comunitárias e educação pluricultural". INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. *XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação* – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002. 18 p.

MARÇAL, Maria Antônia. "Incursões acerca de experiências de educação das relações étnico-raciais". *Revista África e Africanidades* - Ano I - n. 3 - Nov. 2008. Disponível em: www.africaeafricanidades.com

Unidade V

POR UM CURRÍCULO PLURAL

Nesta Unidade, veremos como uma perspectiva que considera as diversas facetas da diversidade é importante para o trabalho educativo preocupado com a promoção da igualdade. Discutiremos sobre o racismo e o sexismo como violências que são reproduzidas e podem ser combatidas na escola.

Por último, refletiremos sobre o que é educação para as relações étnico-raciais e veremos a importância de se construir um currículo que contemple a diversidade.

Tópico 1: Entrecruzando olhares: raça/etnia, gênero e sexualidade
Tópico 2: Racismo e sexismo: violências na escola
Tópico 3: Projeto pedagógico

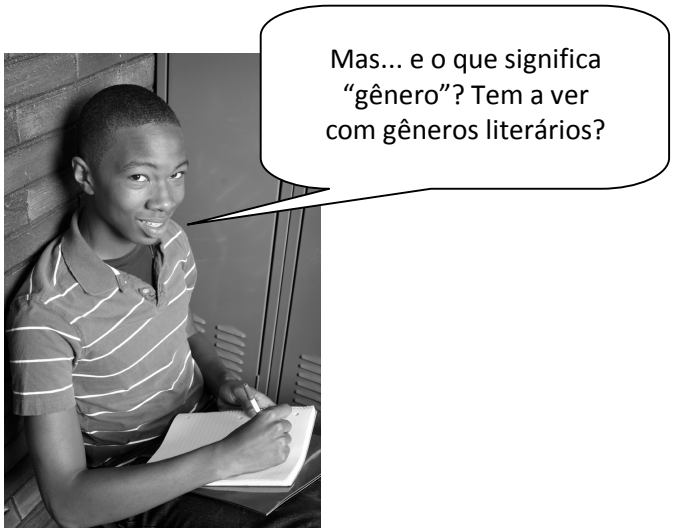
Serão nossos objetivos nesta Unidade:

- ✓ Caracterizar o racismo e o sexismo como formas de violência;
- ✓ Identificar como o racismo e o sexismo se manifestam na escola;
- ✓ discutir estratégias de superação do racismo na escola;
- ✓ criar subsídios para o planejamento de ações pedagógicas antirracistas.

Tópico 1 - **Entrecruzando olhares: raça/etnia, gênero e sexualidade**

> "Cultura é uma matriz de infinitas possibilidades e escolhas. Dentro de uma mesma matriz cultural nós podemos extrair argumentos e estratégias para a degradação e o enaltecimento de nossa espécie, para sua escravidão ou libertação, para a supressão de seu potencial produtivo ou seu aperfeiçoamento."
>
> *Wole Soyinka, escritor nigeriano premiado com o Nobel*

O nosso meio social é permeado por distintos "universos de significação", estruturados segundo o sexo, a idade, a classe etc. Disso decorre uma multiplicidade de perspectivas, de pontos de vistas distintos sobre o meio no qual estão inseridos. Estas diferentes perspectivas estão em constante relação. Gênero, por exemplo, é uma perspectiva importante para a compreensão do modo como lidamos com categorias raciais, como vivemos e percebemos a nós próprios e aos outros.



O termo gênero é antigo, amplamente utilizado no discurso lingüístico para dizer se os substantivos são masculinos, femininos ou neutros. Ele passou a ser usado na linguagem das ciências sociais e da sexologia desde que o sexólogo John Money, ao estudar hermafroditas, em 1955, adotou o termo como um conceito guarda-chuva para distinguir feminilidade ou masculinidade do sexo biológico (macho ou fêmea).

Com o feminismo, o conceito de gênero foi difundido e adquiriu uma conotação política explícita, passando a se referir às relações desiguais e assimétricas de valor e poder atribuídas às pessoas segundo o sexo. Assim, quando esperamos determinados comportamentos de homens e de mulheres tomando como referência o que é definido como tipicamente feminino ou masculino, adotamos um determinado **modelo de gênero**. Muitas vezes, tal modelo hierarquiza homens e mulheres, atribuindo às últimas menor valor social que aos primeiros.

Você se lembra de alguma situação em que percebeu tratamentos ou expectativas diferenciados para homens e mulheres?

Mesmo sabendo que masculino e feminino não são, necessariamente, socialmente construídos de forma rígida, ainda persiste um modelo de gênero que reserva às mulheres uma posição inferior aos homens. A existência desse modelo se confirma através violência de gênero que, pela violência física, atinge a muitas mulheres em nosso país e, pela **violência estrutural**, atinge a todas.

Violência estrutural - segundo Minayo, é a "...violência gerada por estruturas organizadas e institucionalizadas, naturalizada e oculta em estruturas sociais, que se expressa na injustiça e na exploração e que conduz à pressão dos indivíduos" (MINAYO, 1994, p.8)

É importante salientar que a luta das mulheres pelo reconhecimento de direitos tem resultado em avanços significativos. No entanto, muito ainda devemos caminhar até alcançarmos uma sociedade verdadeiramente igualitária. É neste sentido que se torna importante pensar as diferenças de gênero em articulação com outras diferenças, como as raciais e sexuais, pois o combate ao racismo e ao sexismo não diz respeito somente a negros/as e mulheres.

Gênero, raça e sexualidade

Durante muito tempo, ao tratarmos das desigualdades entre homens e mulheres ou entre negros/as e brancos/as em nossa sociedade, foi deixada de lado uma dimensão da identidade igualmente importante: a sexualidade.

Muitas pessoas confundem identidade de gênero e identidade sexual, mas são coisas distintas. Louro (1997) nos diz que a **identidade sexual** tem a ver com a forma como vivemos nossa sexualidade (com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto ou sem parceiros/as); a **identidade de gênero** se refere às formas como nos identificamos social e historicamente como masculinos e femininos. Por isso, não é correto dizer sobre um/a homossexual: "Fulano não é homem porque é gay" ou "Sicrana é muito masculina porque é lésbica" ou "Aquele é um homem de verdade, é um *garanhão*". Uma identidade não exclui a outra, elas interagem e constituem, juntas, a todas/os nós de formas distintas. Não há uma única forma de ser homem, mulher, negro/a, branco/a...

Um exemplo de como gênero e sexualidade se relacionam é a forma como alguns homossexuais tentam transmitir uma imagem pública de macho, de "homem verdadeiro", temendo a intolerância e a rejeição decorrentes da **homofobia**, ou seja, a aversão aos homossexuais. A forma mais grave de manifestação da homofobia é o extermínio do outro considerado diferente ou "anormal".

Na Câmara Federal, está tramitando um projeto que pretende tornar crime a discriminação de gênero, sexo, orientação sexual e identidade de gênero: o PLC 122, de 2006, de autoria da Deputada Federal Iara Bernardi.

Você acha justo alguém ser morto/o por ser homossexual?

Como expressão da diversidade humana, diferenças de gênero, sexuais e raciais podem ser observadas na escola, pois há

variações no modo como homens e mulheres se inserem na sociedade e são identificados como brancos, negros, indígenas ou outros. Os diferentes modos de inserção fazem com que o racismo atinja homens e mulheres, brancos e negros, também de forma diferenciada.

É necessário desfazermos estereótipos sexistas que orientam a prática docente e a conduta de alunos e professores em sala de aula e fora dela, bem como a imagem de que as jovens negras têm menor interesse em estudar que as de outros segmentos e que, por conta disso, mais cedo irão abandonar seus estudos.

Como desfazer estereótipos sexistas e racistas na escola? Adotando um modelo de educação que busque o **empoderamento**, ou seja, que desenvolva a consciência crítica nos estudantes a partir do conhecimento de si próprios e da valorização de suas experiências, tendo como foco o papel que cada um tem no sentido de transformar, para melhor, a sua vida e as vidas daqueles/as com quem convivem.

Empoderamento - processo que visa uma nova forma de lidar com o poder, enfatizando o poder com os outros, não sobre os outros. Busca o conhecimento de si para criar autoconfiança e autonomia nos indivíduos, mas mantendo o senso de responsabilidade com os outros seres humanos.

No próximo tópico, discutiremos sobre o racismo e o sexismo como formas de violência e algumas estratégias de enfrentamento.

Tópico 2 – **Racismo e sexismo: violências na escola**

Todos nós sabemos que a escola não está à parte do restante da sociedade, mas há resistência em reconhecer que este espaço também é afetado pelo racismo, ajuda a reproduzi-lo e contribui para sua manutenção. A discussão sobre racismo no contexto escolar nos leva a refletir sobre um fenômeno a ele diretamente relacionado: a violência. Uma maneira de entender como a violência que se manifesta na escola é afetada pelo racismo é observar as diversas formas que ela assume.

Como podemos identificar a ocorrência de situações violentas na escola?

A violência nem sempre se manifesta através da agressão física, pois muitas vezes observamos situações em que o(a) professor(a) age de forma a violentar o(a) aluno(a) sem agredi-lo(a) fisicamente. Da mesma maneira, temos alunos(as) que se comportam de modo violento em relação ao(à) professor(a). Como podemos observar isto? Quando o(a) professor(a) aproveita-se de sua autoridade em sala de aula para fazer com que a(a) aluno(a) se comporte do modo que julga adequado, muitas vezes utilizando expressões que o(a) caracterizam de modo negativo ("estúpido", por exemplo) e o(a) aluno(a) refere-se ao(à) professor(a) utilizando expressões depreciativas (como "macaca"). No tópico anterior, vimos que o desprezo pelas pessoas que têm orientações sexuais diferentes também é uma forma de violência.

A violência prejudica não somente as atividades em sala de aula, já que impede a boa convivência entre professores(as) e alunos(as), mas repercute na vida social dos indivíduos, que reproduzem em suas relações com familiares, amigos,

conhecidos e outros os estereótipos que são utilizados para identificá-los como negros.

A violência não se restringe apenas às relações interpessoais e, na maioria das vezes, é reflexo de um sistema social que se alimenta da violência institucionalizada. A violência institucionalizada por uma gestão do sistema de ensino que não é orientada para a correção das desigualdades de acesso ao conhecimento também é um dos fatores que contribuem para o quadro de violência verificado na escola (ITANI,1998).

São manifestações da violência institucionalizada: escolas onde não são garantidas condições materiais e afetivas mínimas ao processo educativo nem a remuneração adequadas aos profissionais da educação e desconsideração das diferenças de gênero e culturais no processo de construção do currículo escolar.

Em 09 de janeiro de 2003, foi promulgada a lei federal nº 10.639, que determina a inclusão de conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-brasileiras nos currículos escolares, que mais tarde foi ampliada pela lei nº 11.645/08, para também incluir a conteúdos relacionados à História e Cultura Indígenas.

A promulgação das leis poderá diminuir os efeitos do racismo na escola, mas ainda são obstáculos ao cumprimento das leis o despreparo dos(as) professores(as) em relação ao ensino destas temáticas e o desinteresse de gestores(as) escolares pela inclusão destes temas.

Como sensibilizar um(a) professor(a) ou gestor(a) a respeito da importância do ensino da história e cultura de segmentos sociais que foram historicamente oprimidos quando eles(as) próprios(as) nunca tiveram referências a respeito do tema em sua trajetória educacional ou, pior, sequer questionaram a si próprios(as) sobre sua condição étnico-racial?

De um modo geral, a história dos africanos antes da vinda para o Brasil não é mencionada na escola e a contribuição dos(as) afro-brasileiros(as) para a construção do país é referida de modo parcial e distorcido apenas em datas específicas, como o 13 de maio, no mês do folclore (agosto) e no dia 20 de novembro. Grandes nomes negros são esquecidos.

O racismo, que deveria ser tratado como um tema a ser trabalhado em diversas áreas, somente é discutido quando ocorre algum caso de discriminação, e muitas vezes é considerado um problema que diz respeito apenas aos negros e indígenas ou a organizações de defesa dos direitos destas populações.

Para muitos(as) educadores(as), o descarte da palavra raça é a garantia de que uma educação igualitária está sendo propiciada, o que serve apenas para ocultar o racismo que também ocorre na escola. Outros(as), ainda iludidos pelo argumento de que vivemos numa democracia racial, consideram irrelevante a abordagem do tema numa sociedade "mestiça", onde todos supostamente teriam igualdade de oportunidades.

Como fazer com que a escola deixe de reproduzir o racismo e passe a combatê-lo?

Apesar de ser uma instituição que contribui para a manutenção do racismo, a escola também pode ser um lugar de combate e superação do racismo. Para que isto aconteça, é preciso que seja criado um ambiente propício ao diálogo. Deste modo, as diferenças culturais de alunos(as) e professores(as) poderão ser livremente expressas e, conseqüentemente, criadas novas possibilidades de intervenção pedagógica. Várias iniciativas podem apontar para o alcance deste objetivo, mas aqui citarei três que são de extrema importância:

- **Formação de professores** – é necessário que o(a) professor(a) seja devidamente preparado(a) para lidar com temas como racismo e sexismo. Mesmo que vivencie situações de discriminação no seu cotidiano, é preciso criar formas de abordagem do tema que levem em consideração o grande leque de diferenças existente no grupo com o qual trabalha ou trabalhará. Neste sentido, ao tomar conhecimento de aspectos ligados à história e à cultura de grupos socialmente desprestigiados, poderá melhor planejar as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, evitando o uso de estereótipos e respeitando e valorizando as diferenças.

- **Abordagem frequente de temas relativos à discriminação** – a reflexão de temas diretamente ligados à violência no espaço escolar, como a discriminação motivada pelo racismo ou sexismo, contribui para a formulação de atividades que tenham como objetivo a sensibilização de toda a comunidade escolar para a necessidade do desenvolvimento de ações de combate à violência em suas várias formas. Para isto, é necessário que sejam criados espaços de discussão que envolvam e atinjam a todos(as).

- **Descarte de material didático discriminatório** – para que a reflexão sobre o racismo na escola ocorra de modo satisfatório, é necessário descartar todo material didático que tenha conteúdo discriminatório, que represente os distintos segmentos de nossa sociedade de modo caricato, desrespeitoso, preconceituoso. Um exemplo são os livros que transmitem ideias errôneas sobre os(as) negros(as), que os(as) representam como preguiçosos, menos inteligentes ou menos hábeis.

A abordagem dos temas racismo e sexismo em sala de aula deve se realizar em articulação com os conteúdos já tradicionalmente trabalhados em sala de aula. Como estes são temas que permeiam toda a prática educativa, mas não estão restritos a ela, sua abordagem em sala de aula deve ser orientada por uma postura crítica em relação às realidades vividas por alunos(as) e professores(as).

Um passo fundamental para a busca de alternativas de combate ao racismo e outras formas de discriminação em sala de aula é refletir sobre como nós, professoras(es), percebemos os nossos corpos e os corpos de nossas(os) alunas(os). É importante analisarmos o modo como são atribuídos valores diferenciados aos indivíduos dependendo das características físicas neles percebidas, assim como os resultados desta prática em suas

vidas. Um exemplo é o cabelo crespo, visto como “ruim”. Outro ponto a ser considerado é como as diferenças étnico-raciais são percebidas e classificadas (GOMES, 2003). Várias atividades visando ao combate da discriminação podem ser desenvolvidas em sala de aula. Algumas delas são:

- discussão sobre racismo como forma de violência, buscando identificar alternativas ao seu combate;
- conhecimento da realidade do racismo/sexismo através da narrativa oral de experiências vividas;
- produção de material textual (cartazes, contos, crônicas);
- análise de textos;
- exibição de filmes que tratem das temáticas;
- feiras (mostra cultural);
- peças teatrais

Seria redutor, no entanto, afirmar que a violência na escola é causada pelos indivíduos que dela fazem parte. Alunos(as), professores(as) e os demais integrantes da comunidade escolar em geral estão sujeitos à violência que ocorre extra-muros e muitas vezes manifestam neste ambiente uma violência que também tem suas origens no Estado, que patrocina e se omite em relação à repressão e ao extermínio da juventude negra, por exemplo. O aumento da criminalidade urbana e da impunidade a ela relacionada também criam um clima de instabilidade propício à irrupção da violência.

Um outro fator que contribui para a violência escolar é a ineficiência do Estado na prestação de serviços básicos à comunidade, como saneamento, segurança, saúde e outros que contribuiriam para a melhoria da qualidade de vida das pessoas que moram em áreas periféricas das cidades. O que não quer dizer, contudo, que somente em escolas pobres ocorram situações de violência, pois estudos nos mostram que em escolas destinadas às elites comportamentos muito violentos são

observados (SPOSITO, 2001). No entanto, a situação de exclusãosocial gerada pela ausência de condições mínimas que assegurem uma vida digna à população contribui para o quadro de violência geral.

Pelo que discutimos aqui, podemos afirmar que o combate à violência nas escolas apenas será bem sucedido quando eliminarmos representações e práticas que impedem o reconhecimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo como seres humanos integrais. O racismo, como um dos principais obstáculos ao reconhecimento da igualdade entre homens e mulheres, deve ser considerado uma forma de violência que repercute no contexto escolar e que, aliada a outras formas de violência, se desdobra para outros contextos.

Mas... como fazer com que as ações pensadas para o enfrentamento do racismo se concretizem no cotidiano escolar? De onde poderemos começar? Estas são algumas questões trabalhadas no próximo tópico.

.

Tópico 3 – **Projeto Pedagógico**

Nos tópicos anteriores, vimos como o respeito às diferenças é indispensável na convivência em sociedade e discutimos a importância da promoção de uma educação igualitária, que assegure o alcance deste fim. Neste momento, convido todas(os) vocês a refletirem sobre as questões que orientarão nosso aprendizado sobre educação para as relações étnico-raciais:

- ✓ O que é uma educação antirracista?
- ✓ Por que os sujeitos que fazem parte da escola têm que refletir sobre esta temática?
- ✓ Como promover uma educação antirracista?

A última questão colocada é o fio condutor desta nossa unidade de estudos. Vamos lá!

Retomando...

Qualidade da educação e equidade são dois aspectos que não devem ser dissociadas, pois

> "...a equidade significa não apenas garantir o acesso universal à escola, mas, principalmente, que a permanência e o sucesso na trajetória escolar ocorram em um ambiente propício, com base num projeto político-pedagógico e num currículo que respeite e celebre a diversidade." (SOUZA e CROSOL, 2007).

Vimos que, para promover uma educação antirracista, devemos partir da história da população negra. História contada a partir de África. Muitos são os caminhos trilhados para uma educação anti-racista. Se retomarmos as discussões da Unidade 3 deste módulo, veremos alguns exemplos de propostas pedagógicas que tinham esta finalidade: a proposta da Frente Negra Brasileira e a do Teatro Experimental do Negro (TEN).

Na contemporaneidade, também podemos identificar algumas dessas experiências, como por exemplo a da Escola Mãe Hilda e a da Mini Comunidade Oba Biyi, hoje escola Eugênia Anna dos Santos. Convido você, professor(a), a adentrar os muros dessas duas escolas e conhecer suas práticas pedagógicas:

http://www.ileaiye.org.br/maehilda.htm

http://escolaeugeniaanna.blogspot.com

> Observaram como está estruturado o fazer pedagógico desses espaços de educação? Que caminhos foram trilhados pelas escolas para uma prática educativa anti-racista? Quais foram e são os(as) caminhantes? De onde eles(as) partiram e onde querem chegar? Discuta com as(os) colegas suas observações e reflexões sobre essas experiências.

- ✓ E aí, professor/a, que caminhos trilharemos para construir uma educação antirracista?
- ✓ Como você pensa sua prática incluindo esses temas?
- ✓ Quem você envolverá nesta caminhada?

Para ajudar a avançar nessas idéias, gostaria de convidá-lo a conhecer algumas idéias e práticas pedagógicas anti-racistas, que valorizam a diversidade étnico-racial.

http://www.ceert.org.br/premio4/
http://www.ceert.org.br/educacao_old/pdf/1%20lugar%20EI.pdf

As experiências apresentadas dialogam com a frase “Para além do currículo da escola, existe um mundo diverso!”. Se pretendemos incluir em nossas escolas o mundo que a cerca, um mundo diverso, será preciso repensar e reorganizar o currículo de modo a incluir a história e a cultura afro-brasileiras e africanas em nosso fazer pedagógico, dentro e fora da sala de aula, como preconizam as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Conhecendo o tema

Na escola, o currículo – espaço em que se realiza o processo educativo – pode ser visto como o instrumento central para a promoção da igualdade racial. É por meio do currículo que as ações pedagógicas se desdobram, dentro e fora do espaço da sala de aula. É por meio do currículo que se busca alcançar as ações discutidas e definidas coletivamente no trabalho pedagógico. O currículo corresponde, então, ao verdadeiro "*coração da escola*".

Várias são as reflexões; muitas convergem e outras tantas se distanciam. Daí a necessidade de permanentes discussões sobre o currículo, que nos permitam avançar na compreensão do processo curricular e das relações entre o conhecimento escolar, a sociedade e a cultura, em específico a cultura afro-brasileira e africana.

> É preciso construir estratégias de sensibilização das pessoas para que percebam a necessidade e a urgência de uma educação antirracista. Essa educação requer mudanças profundas nas estruturas organizacionais, administrativas e pedagógicas das escolas, que vão dos projetos político-pedagógicos, currículos e planos didático-pedagógicos, à gestão educacional.

Bem, se estamos ansiando por mudanças, podemos também perceber que as mesmas só são possíveis a partir da ação dos sujeitos. Mas quem são esses sujeitos? Toda a comunidade escolar: professores(as) coordenadores(as), gestores(as), secretários(as), auxiliares... ou seja, todas as pessoas envolvidas no processo educativo de uma escola.

Então, vamos convidar a todos(as) para um mutirão de transformação de nossas escolas, abrindo espaços para que o mundo diverso penetre o muro e encontre outro mundo também diverso, o mundo escolar. A diversidade está na sala de aula – e também fora dela.

Com esse chamado é que convido você, professor(a), a pensar um projeto-pedagógico de aprendizagem em que a história e cultura afro-brasileira seja o fio condutor das atividades.

Para você, gestor(a), o chamado se refere à construção de um plano de ação para a inclusão da história e cultura afro-brasileira no projeto político pedagógico da escola.

Colocando a mão na massa: Re-pensando e re-fazendo as nossas ações

wiki.worldflicks.org

Muitas são as definições sobre o que é projeto pedagógico. Vale lembrar que esta metodologia de ensino não é nova. Ela surge no início do século, com John Dewey e outros representantes da chamada "Pedagogia Ativa". Já nessa época, a discussão estava embasada numa concepção de que *"(...) educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e* a *escola deve representar a vida presente – tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio*" (DEWEY, 1897).

Pensando nesse mundo real que nós e nossos estudantes vivemos, e que é marcado pela diversidade, nos cabem sempre alguns questionamentos:

✓ Minha prática pedagógica tem refletido a vida que meus estudantes vivenciam na sua casa, bairro, pátio?

✓ Tenho contribuído para a valorização positiva do ser negro/a dos estudantes da escola em que atuo?

✓ Suas histórias e de suas famílias são levadas em consideração nas atividades pedagógicas?

Orientadas(os) pelos questionamentos descritos acima, convido vocês professoras(es), a revisitarem sua prática educativa - os temas abordados em suas aulas, as metodologias e as

estratégias avaliativas que utilizam.

De posse destas reflexões, ancoradas nos conhecimentos construídos ao longo deste curso, vamos à construção de nosso projeto. Antes de iniciarmos de fato essa construção, gostaria de compartilhar com vocês algumas etapas que considero imprescindíveis na elaboração e desenvolvimento dos mesmos:

Etapas de desenvolvimento de projetos pedagógicos

I - Problematização

É o ponto de partida do projeto. Nessa etapa inicial, os(as) estudantes irão expressar suas idéias, crenças, conhecimentos sobre o problema ou tema em questão. É a partir daí que a intervenção pedagógica precisa começar, pois, dependendo do nível de compreensão inicial dos estudantes, o processo toma um ou outro caminho. É também a partir das questões levantadas nesta etapa que o projeto é organizado pelo grupo. Esse passo é fundamental, pois dele depende todo o desenvolvimento do projeto.

II - Desenvolvimento

Esta etapa é o momento de exploração: ida a bibliotecas, conversas com pessoas convidadas a irem à escola, aulas de campo... Durante esse processo, os(as) estudantes devem utilizar todas as estratégias possíveis para buscar respostas às questões e hipóteses levantadas na problematização. É preciso que os(as) estudantes se defrontem com situações que os obriguem a comparar pontos de vista, rever suas hipóteses, colocar-se novas questões, deparar-se com outros elementos postos pelas Ciências.

III - Síntese (sistematização dos conhecimentos)

Em todo esse processo, as convicções iniciais vão sendo superadas e outras mais complexas vão sendo construídas. As novas aprendizagens passam a fazer parte dos esquemas de conhecimento dos alunos e vão servir de conhecimento prévio para outras situações.

Apesar de serem destacadas três etapas para o desenvolvimento de um projeto, é importante frisar que esses momentos fazem parte de um processo, e não são etapas estanques. Esses momentos ocorrem a todo tempo no desenvolvimento das ações do projeto. Os

projetos são processos contínuos que não podem ser reduzidos a uma lista de objetivos e etapas.

Os projetos pedagógicos não se inserem apenas numa proposta de renovação de atividades – tornando-as mais criativas – e sim numa mudança de postura, o que exige um repensar constante da

prática pedagógica e das teorias que a estão informando.

Projeto Político Pedagógico (PPP): uma condução da gestão escolar

O projeto político-pedagógico (PPP) se constitui como elemento norteador do ser e do fazer da escola. É a identidade de uma escola. Ao observarmos o PPP de uma escola, temos nele retratada a imagem dessa escola, o que ela pensa sobre seu processo de ensino-aprendizagem, como este processo dialoga com as pessoas que lá estão inseridas.

- ✓ Então, gestor(a), como anda o PPP de sua escola?
- ✓ Podemos ver nele o retrato dela?
- ✓ Podemos, ao lê-lo, encontrar as "carinhas" dos(as) estudantes com toda a sua diversidade?
- ✓ Os conteúdos curriculares dialogam com a diversidade presente na escola? Incluem a história e cultura afro-brasileira e africana?
- ✓ E a avaliação, como está apresentada? Considera o modo de ser e de pensar do povo negro?
- ✓ A relação com a comunidade se dá pelo órgão colegiado (conselho escolar)? Como é esta relação, pensando nas relações étnico-raciais?

Com essas questões é que convido, você, gestor(a), a revisitar o seu PPP, buscando nele a imagem que reflita toda a diversidade presente na escola. Neste sentido, propomos que construa um plano de ação para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no PPP de sua escola.

> Lembre-se, gestor(a), que o PPP é a "rota" construída pela escola (gestores(as), equipe técnico-pedagógica, professores(as), funcionários, estudantes, mães e pais) que vai guiar a ação pedagógica da instituição, tendo um ponto de partida e outro de chegada. Durante o processo de construção do conhecimento, haverá pontos variados e interligados entre si, constituindo-se o corpo da rota. Essa rota da construção do conhecimento tem o gestor(a) como um(a) dos(as) condutores(as) dessa viagem... E que viagem!!!!

Seguem alguns aspectos que consideramos essenciais para inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no PPP de uma escola.

COMPONENTES /ETAPAS do PPP	MARCO REFERENCIAL	DIAGNÓSTICO (aspectos a observar)	PROGRAMAÇÃO (ações possíveis)	AVALIAÇÃO
CONTEÚDOS CURRICULARES	Reflete a diversidade presente na escola Apresenta a história e cultura afro de forma positiva e articulada em todas as áreas de conhecimento, de forma interdiscilinar	Fatores de desarticulação curricular, causas de deficiências de aprendizagem ; Como a evasão e repetência se relacionam com a identidade dos estudantes	Revisão curricular, atendimento aos PCNs e à lei 10.639/03 Desenvolvimento de currículos integrados.	Cumprimento das revisões, impacto sobre a taxa de repetência e evasão
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	Diversidade nos métodos avaliativos, periodicidade e poder de aferição dos métodos avaliativos, avaliação diagnóstica, taxas de sucesso na aprendizagem dos estudantes.	Eficácia dos métodos e capacidade de identificação precoce de alunos com dificuldades de aprendizagem.	Criação de turmas de recuperação paralela, redimensionamento dos instrumentos de avaliação.	% de metas cumpridas e seus impactos sobre o ensino.
RECURSOS DIDÁTICOS	A presença do negro e de sua história de forma positiva nos recursos pedagógicos (livros, vídeos e CD-Rom didáticos, materiais para atividades dos alunos e para o professor)	O grau de utilização dos recursos pedagógicos disponíveis com a presença do negro e de sua história de forma positiva	Assegurar disponibilidade de recursos didáticos que tragam recurso pedagógicos no início do ano escolar, ampliar o estoque e variedade, etc.	Graus de atendimento das solicitações feitas.
RELAÇÕES COM A COMUNIDADE	Periodicidade e taxas ideais de freqüência às assembléias e reuniões colegiadas, sistemas de atendimento e de contato da escola com mães, pais de alunos etc.	Causas de funcionamento precário dos colegiados, da baixa expectativa das mães e pais em relação à escola.	Programar reuniões para discutir problemas escolares e comunitários, no caso específico sobre temas relacionados às relações étnico-raciais presentes na escola e na sociedade	% de comparecimento das mães e pais à escola. % de presença nas reuniões de colegiado e outras.

Resumindo...

Nesta Unidade, analisamos como o racismo e sexismo se manifestam como violências na escola e vimos algumas estratégias para o combate ao racismo e sexismo. Além disto, discutimos como o planejamento político pedagógico e os projetos são subsídios importantes para a transformação da escola um espaço inclusivo.

Nas unidades 6 e 7, finalizaremos a construção dos projetos pedagógicos e faremos os ajustes finais.

Referências Bibliográficas

BARROS, Zelinda. "Raça ou etnia? Notas acerca de uma confusão persistente. Paper preparado para o "Curso de Formação de Monitores" do Centro Humanitário de apoio à Mulher (CHAME), out. 2003.

BERGER, P. T., LUCKMANN, T. *A construção social da realidade***.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p.147.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa.* [online]. 2003, vol.29, n.1, p. 167-182 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1517-9702. doi: 10.1590/S1517-97022003000100012.

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira, SPOSITO, Marilia Pontes. "Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil". *Cadernos de Pesquisa.* [online]. 2002, n.115, p. 101-138 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0100-1574. doi: 10.1590/S0100-15742002000100004.

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

ITANI, Alice. "Violência no imaginário dos agentes educativos". Cadernos CEDES [online], dez. 1998, v. 19, nº 47. Disponível na World Wide Web: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-32621998000400004&lng=pt&nrm=iso. ISSN 0101-3262.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 179 p.

MINAYO, Maria Cecília de S. (1994). "A violência social sob a perspectiva da saúde pública". *Caderno de Saúde Pública.* Rio de Janeiro, n. 10, suplemento 1, p. 7-18. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csp/v10s1/v10supl1a02.pdf

SOUZA, Ana Lúcia Silva, CROSOL, Camila (Coord.). *Igualdade das relações étnico-raciais na escola*: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/03. São Paulo; Petrópolis: Ação Educativa, CEAFRO e CEERT, 2007.

SPOSITO, Marília Pontes. “Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Educação e Pesquisa [online], jan-jun, 2001, v. 27, n. 1. Disponível na World Wide Web: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid S1517-97022001000100007&lng=pt&nrm=iso. ISSN 1517-9702.

Para saber mais...

*ARAÚJO, Elaine Sampaio. “*O Projeto Pedagógico como (des)encadeador do trabalho coletivo na escola”. *Educação*: Teoria e Prática. v.14, nº 26, jan-jun.-2006, p.95-111.

GOMES, Nilma Lino. “Cultura negra e educação”. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, nº 23, p. 75-85.

_____. *“Educação e identidade negra”. Aletria*: alteridades em questão, Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.06, n.09, dez/2002, p. 38-47.

MEC. “Pressupostos do projeto pedagógico”. In: Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. *Brasília, DF: 1994. p. 576-581. Disponível em:* http://ecivaldomatos.sites.uol.com.br/DidaticaFEUSP/04.PDF

MUNANGA, K. Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil”. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), set./dez. 2007, p. 489-506. disponível em: http://www.moodle.ufba.br/file.php/10155/Aprender_ensinar_-_Petronilha.pdf

TRINDADE, Azoilda Loretto da. “Reinventando a roda: experiências multiculturais de uma educação para todos”. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/mee/meetxt5.htm>

VÁRIOS. *Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira*. Disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175527Relraciais.pdf Salto para o Futuro/TV Escola. Boletim n. 20, out. 2006. 66 p.

VÁRIOS. *Educação anti-racista*: c*aminhos abertos* pela lei federal n. *10.639*/03. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf

VÁRIOS. Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. Coleção Educação para Todos. 476 p.*

VÁRIOS. *Projetos sociais e práticas educativas*. Disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/182250Projetos.pdf. Salto para o Futuro/TV Escola. Boletim n. 10, ano XVIII, Jun. 2008. 33 p.

CONSTRUINDO O PROJETO PEDAGÓGICO

1. O que é um projeto pedagógico?

Segundo Moura e Barbosa (2006, p. 23)

> "...projeto educacional é um empreendimento de duração finita, com objetivos claramente definidos em função de problemas, oportunidades, necessidades, desafios ou interesses de um sistema educacional, de um educador ou grupo de educadores, com a finalidade de planejar, coordenar e executar ações voltadas para melhoria de processos educativos e de formação humana, em seus diferentes níveis e contextos."

Tomando o conceito acima, vimos que o projeto que começaremos a construir nesta unidade é voltado à satisfação da necessidade urgente de inclusão de conteúdos voltados à educação para as relações étnico-raciais nos currículos escolares. O fato de ter duração definida não significa que ele deverá ser pontual, restrito a uma disciplina ou realizado apenas por imposição do governo ou da direção da escola. Justamente pela longa ausência na escola, o trabalho com conteúdos que visam à promoção da igualdade e ao respeito à diversidade deve envolver a todas(os) e o trabalho por projetos só terminará quando houver uma mudança na cultura escolar.

Os projetos que construiremos podem ser: "projetos de desenvolvimento" (projetos político-pedagógicos), visando à mudança da organização curricular da escola, ou "projetos de ensino" (projetos pedagógicos), elaborados por professoras(es) de uma ou mais disciplinas para a inclusão dos conteúdos História e Cultura Afro-brasileiras.

É preciso que gestoras(es), professoras(es) e estudantes se unam no esforço de construção de um novo modelo de ação educativa, que valoriza a diversidade de todos os membros da comunidade escolar.

2. Diagnóstico

Conforme vimos durante o nosso curso, a inserção da população negra no contexto educacional formal ocorreu de forma bastante lenta. A inclusão de indivíduos negros na escola não significou, contudo, a adaptação dos conteúdos trabalhados a este público, o que, por muito tempo, resultou num currículo referenciado na matriz cultural européia.

Visando superar este quadro de exclusão e promover o respeito à diversidade na escola e fora dela, convidamos vocês a refletirem sobre o tema a ser desenvolvido no projeto pedagógico a ser elaborado durante esta unidade.

Esperamos que este projeto possa ser aplicado na(s) escola(s) onde atua(m) e que multiplique as possibilidades de promoção da inclusão no contexto escolar.

Para iniciarmos o processo de construção, pense sobre a realidade da sua escola e responda as questões abaixo:

- Como a diversidade étnico-racial é trabalhada?
- Você percebe resistência por parte dos membros da comunidade escolar ao trabalho com esta temática? Em que situações?

Depois de refletir sobre suas respostas, siga os seguintes passos:

1 - apresente e discuta com as(os) colegas no Fórum desta unidade buscando semelhanças e diferenças entre as realidades e;

2 – faça um esboço do projeto a ser desenvolvido, seguindo o roteiro abaixo.

- Que tipo de ação será proposta?
- Quais são os objetivos da ação?
- Que conteúdos serão trabalhados?
- Serão estabelecidas parcerias com professoras(es) de outras áreas? Quais?
- Qual a duração prevista?
- Quantos alunas(os) serão envolvidos?

Estas questões fazem parte de um diagnóstico inicial. No decorrer do Módulo, aprofundaremos o projeto.

Referência bibliográfica:

MOURA, Dacio G., BARBOSA, Eduardo F. *Trabalhando com projetos*: planejamentos e gestão de projetos educacionais. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2006.

3. Elaborando o projeto

Agora que já sabemos que tema será trabalhado no projeto pedagógico, precisamos criar os subsídios para o seu desenvolvimento.

Devemos retomar o esboço inicial e, em seguida, refletir sobre os objetivos propostos a partir do tema selecionado.,

- ✓ Por que você acredita que é importante desenvolver esta ação?
- ✓ Está adequada ao contexto no qual estão inseridos os seus alunos?
- ✓ Ela tem o potencial de mobilizar a comunidade escolar para a melhoria das relações étnico-raciais?
- ✓ Ela desperta o aluno para o reconhecimento das diferenças como ponto de partida para

a construção da igualdade?

- ✓ Ela estimula o respeito às diferenças sexuais, religiosas, geracionais etc.?

Respondendo a estas perguntas, teremos condições de definir a justificativa do projeto. Os temas trabalhados nas duas primeiras unidades serão fundamentais para compor a justificativa.

Não esqueça de registrar suas reflexões num arquivo específico em seu computador. Assim, teremos condições de elaborar de forma rápida e objetiva o projeto.

> **IMPORTANTE**
>
> Lembrem-se de que não estamos construindo um Projeto de Pesquisa e sim um **Projeto Pedagógico**, com a intenção expressa de ser operacionalizado na escola.

4. Construindo competências

Antes de qualquer coisa, é preciso que saibamos que o trabalho com um tema como o que está sendo proposto requer uma nova postura do/a educador/a, pois o/a docente que apenas transmite a informação, sem se preocupar em perceber em que medida os conteúdos trabalhados podem repercutir na classe e não estimula a criação de conexões, pelos alunos, entre o que é trabalhado em classe e o próprio saber que cada um dos alunos possui, tem grandes possibilidades de não ser bem sucedido/a. A interação de conhecimentos na produção de novos saberes é o principal foco da educação. Despertar o aluno para as possibilidades que são dadas por esta interação é fazer com que ele tenha maiores condições de desenvolver competências.

Mas... e o que é competência?

> Competência é a capacidade que temos de - tendo o conhecimento do contexto no qual estamos inseridos - acionar os elementos cognitivos, emocionais e éticos que, organizados sistemicamente e postos em funcionamento, possibilitarão uma melhor atuação em determinada área.

Um/a educador/a é competente quando contribui para o processo de construção de conhecimento de forma a:

- ✓ respeitar a diversidade sociocultural e econômica dos alunos;
- ✓ estimular, nos alunos e em si próprio, o interesse pelo aprendizado de novos temas;
- ✓ criar um ambiente de segurança emocional e de troca afetiva;
- ✓ fomentar, nos alunos e em si próprio, a percepção do contexto sócio-econômico no qual estão inseridos e prepará-los para participarem de forma ativa neste contexto;
- ✓ aliar o conhecimento técnico à responsabilidade social;
- ✓ suscitar nos alunos a percepção da educação como um processo de fundamental importância para a vida em sociedade;
- ✓ incentivar a criatividade e autonomia dos alunos.

Em nosso fazer pedagógico, determinadas práticas podem ajudar a qualificar o nosso trabalho ou, por outro lado, dificultar o processo educativo.

Prática Pedagógica	
Sim	**Não**
▪ Incentivar o aluno a refletir sobre suas experiências e, a partir daí, estabelecer nexos com os conteúdos trabalhados; ▪ Fazer ver que o conhecimento é fruto de uma construção coletiva, para a qual os alunos também contribuem; ▪ Estimular o comportamento assertivo dos alunos, valorizando suas diferenças e especificidades; ▪ Permitir a livre expressão com a compreensão de que limites existem; ▪ Transmitir valores através do exemplo; ▪ Nas avaliações, o professor deve considerar não apenas o desempenho do aluno individualmente, como também da turma considerada como um todo; ▪ Ser avaliado pelos/as alunos/as e reorientar suas práticas a partir dos resultados da avaliação; ▪ Considerar que o desenvolvimento cognitivo não prescinde de afetividade e compreensão.	▪ Adotar um tratamento verticalizado, em que o professor manda e o aluno obedece; ▪ Demonstrar intolerância à diversidade; ▪ Impedir o diálogo e o questionamento por parte do aluno, inclusive das práticas do professor; ▪ Desconsiderar os saberes que os alunos também possuem; ▪ Deixar de explorar as potencialidades dos alunos; ▪ Desconsiderar a importância da afetividade no relacionamento entre alunos e professores; ▪ Privilegiar os que apresentam melhor rendimento em detrimento dos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem; ▪ Estimular a competição desmedida, sem atentar para a criação de laços de solidariedade.

Ensino e aprendizagem, para alguns/mas professores/as, são vistos como fases distintas, quando, na verdade, interagem durante todo o processo educativo. O cumprimento da missão educativa do/a professor/a vai além da mera transmissão dos conteúdos, pois ecessita da participação ativa dos estudantes e do uso adequado dos recursos didáticos.

O processo educativo contemporâneo deve valorizar não apenas a interação entre professor/a e estudantes, mas uma interação com sentido para ambos, pois os conteúdos trabalhados precisam ser articulados à realidade vivida pelos participantes. Assim, todos/as se sentirão partes ativas no processo.

5. Construindo o Plano de Ensino e a Matriz de Aprendizagem do Projeto

No tópico anterior, discutimos a importância, para o professor, da construção de competências para o trabalho com o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras.

Na Unidade 4, construiremos o *Plano de Ensino* e a *Matriz de Aprendizagem* do projeto. Com eles, teremos um detalhamento das ações, um roteiro que desdobra o que está sendo proposto. Com este detalhamento, poderemos traçar as competências esperadas do aluno, os objetivos de aprendizagem a serem alcançados na ação pedagógica proposta.

Para apoiar a construção deste trabalho, disponibilizamos modelos de *Plano de Ensino* e *Matriz de Aprendizagem*.

Modelo de Plano de Ensino

PLANO DE ENSINO Nome do Projeto			
Ementa[1]		Objetivos[2]	
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
Módulo[3]	Conteúdos[4]		Carga Horária[5]
Metodologia[6]			
Avaliação			
Tipo[7]	Situações de Avaliação[8]	Critérios[9]	
Referências Bibliográficas[10]			
Outras fontes[11]			

Modelo de Matriz de Aprendizagem

MATRIZ DE APRENDIZAGEM					
Módulo[1]	Unidade[2]	Conteúdos[3]	Objetivos[4]	Atividades[5]	Duração[6]
Avaliação					
Tipo[7]		Situações de Avaliação[8]	Critérios[9]		
Bibliografia indicada[10]					
Bibliografia complementar[11]					
Outras fontes[12]					

6. Avaliação

A avaliação é uma tarefa que requer do/a professor/a o entendimento do que está sendo proposto em sua ação educativa. Neste processo, é necessário que sejam levados em consideração os objetivos de aprendizagem inicialmente traçados, pois, a partir deles, avaliaremos o desenvolvimento dos/as alunos/as.

No trabalho com temas como os propostos por nós neste curso, que requerem não somente a aquisição de habilidades cognitivas, mas a mudança de comportamentos e atitudes, é necessário acompanhar e registrar o processo de formação do aluno do início ao fim da ação pedagógica. Os/As alunos/as devem ser envolvidos/as no processo avaliativo a fim de que tenham condições de observar como suas experiências podem ser mobilizadas na produção de novos conhecimentos e entender que são sujeitos históricos, marcados pelas culturas das coletividades das quais fazem parte e agentes na produção destas culturas. Além disso, é importante que sejam estimulados a refletirem sobre o que sabiam e o que estão aprendendo a respeito de si mesmos/as e dos/das outros/as com quem interagem.

É imprescindível que as situações de avaliação criadas tenham como foco não apenas a verificação do rendimento escolar, indo além do objetivo de promover ou não os/as alunos/as para um outro nível/série. Marcos importantes para a orientação do processo de ensino/aprendizagem são os critérios de avaliação, indicadores do cumprimento dos objetivos de aprendizagem propostos. Dependendo da concepção pedagógica do projeto, estes critérios podem ser construídos com a participação dos/as alunos/as.

A avaliação pode ser de três tipos:

- **Diagnóstica** – realizada no início da ação educativa, permite ao/à professor/a identificar o que os/as alunos/as já sabem e orienta o planejamento pedagógico a partir da identificação da realidade sociocognitiva do/a aluno/a, permitindo ao/à professor/a definir os objetivos de aprendizagem e conteúdos a serem trabalhados;
- **Formativa** – realizada em todo o processo de ensino/aprendizagem, objetiva acompanhar o desenvolvimento da ação pedagógica a fim de dar um retorno ao aluno sobre o seu desempenho e reorientar a atuação do/a professor/a;
- **Somativa** – feita no final de uma unidade, de um módulo e/ou de um curso, indica o que o/a aluno/a aprendeu. Por ser pontual e não levar em consideração fatores emocionais e outros aspectos que interferem no desempenho do/a aluno/a, não é recomendável que este tipo de avaliação seja utilizada de modo exclusivo.

Bem, professores/as, sugiro que pesquisem e reflitam um pouco mais sobre o processo de avaliação e definam as situações e procedimentos mais adequados ao projeto pedagógico proposto por vocês. Bom trabalho!

Sobre as Autoras

Zelinda dos Santos Barros

Doutoranda em Estudos Étnicos e Africanos (CEAO/UFBA), possui Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2003) e Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2000). Especialista em Educação à Distância pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (2008). Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Gênero e Relações Raciais, atuando principalmente nas seguintes sub-áreas temáticas: História e Cultura Afro-brasileiras, Educação e Relações Étnico-raciais, Educação e Tecnologias Digitais, Mulher e Relações de Gênero, Representações Sociais, Família.

Paula Cristina da Silva Barreto

Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2002), possui Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal da Bahia (1993). Realizou Pós-doutorado no Center for Latin American and Iberian Studies (CLAIS) da Vanderbilt University, Estados Unidos (2007-2008). Atualmente, é Coordenadora do Centro de Estudos Afro-Orientais, Coordenadora do *Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras* (SECAD-MEC/UAB-CAPES), Coordenadora Local do *Projeto Acesso e Igualdade na Educação Superior no Brasil e nos Estados Unidos* (CAPES-FIPSE 2008-2011), professora adjunta do Departamento de Sociologia, docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Sociologia, atuando principalmente nas seguintes áreas temáticas: racismo, anti-racismo, cultura e identidade.

Maiara Alves Oliveira

Mestra em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (POSAFRO/CEAO). Ex-bolsista do Programa Capes/Fipse de intercâmbio no Programa "Race, Development and Social Inequality: Issues of Equity in Education in Brazil and the United States", Vanderbilt University (U.S.A). Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia das Relações Raciais, atuando principalmente nas seguintes áreas temáticas: racismo, políticas de ações afirmativas, representações raciais.

Marta Alencar dos Santos

Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2008). Graduada em Pedagogia - Habilitação em Séries Iniciais pela Universidade do Estado da Bahia (2003). Gestora da Prefeitura Municipal de Salvador, atuou como formadora do Projeto Esola Plural da Universidade Federal da Bahia. Técnica pedagógica do CEAFRO, coordenou o projeto Diálogos Cotistas para qualificação e permanência de estudantes cotistas na Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão, atuando principalmente nos seguintes temas: relações raciais, educação infantil, políticas públicas, formação de professor.