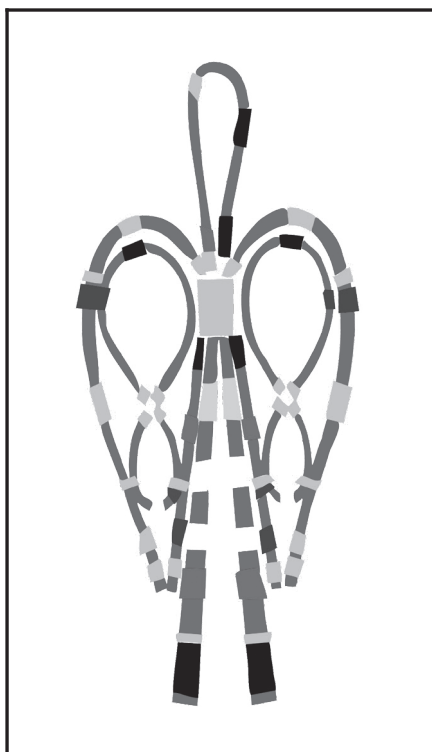


Educação e Relações Étnico-Raciais

Entre diálogos contemporâneos e políticas públicas



VENDA PROIBIDA

**Educação e Relações Étnico-Raciais:
Entre diálogos contemporâneos e políticas públicas**

Fernando César Ferreira Gouvêa
Luiz Fernandes de Oliveira
Sandra Regina Sales (Orgs.)

Editoração e capa
Fátima Kneipp

Imagem da capa
Mestre Didi

Revisão
Talita Cabral

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

E26

Educação e relações étnico-raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas / organização Fernando César Ferreira Gouvêa; Luiz Fernandes de Oliveira; Sandra Regina Sales. - 1. ed. - Petrópolis, RJ : De Petrus et Alii ; Brasília, DF: CAPES, 2014.

192 p. : il. ; 21 cm.

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-8427-018-7

1. Educação - Brasil. 2. Educação - Aspectos sociais. 3. Ensino - Metodologia. I. Gouvêa, Fernando César Ferreira ; II. Oliveira, Luiz Fernandes de ; III. Sales, Sandra Regina. IV. Brasil. Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

14-16430

CDD: 371.928
CDU: 376.2

29/09/2014 01/10/2014

Educação e Relações Étnico-Raciais:

**Entre diálogos contemporâneos
e políticas públicas**

**Fernando César Ferreira Gouvêa
Luiz Fernandes de Oliveira
Sandra Regina Sales (Orgs.)**

**Aristóteles de Paula Berino
Carlos Prado Mendoza
Carlos Roberto de Carvalho
Cláudia Miranda
Janelle Scott
Jorge Luís Rodrigues dos Santos
Maira Gomes de Souza da Rocha
Márcia Denise Pletsch**

**Maria Elena Viana Souza
Michele S. Moses
Mônica Rosa
Neuza M. Sant' Anna de Oliveira
Simone D'Avila Almeida
Stela Guedes Caputo
Úrsula Pinto Lopes de Farias**



© De Petrus et Alii Editora Ltda.

Conselho editorial:

Alfredo Veiga-Neto (UFRGS); Betânia Ramalho (UFRN);
Elizabeth Macedo (UERJ); Elizeu Clementino de Souza (UNEB);
Juarez Dayrell (UFMG); Silvio Gallo (UNICAMP);
Timothy Ireland (UNESCO).

Proibida a reprodução, total ou parcial, por qualquer meio ou processo, seja reprográfico, fotográfico, gráfico, microfilmagem etc. Estas proibições aplicam-se também às características gráficas e/ou editoriais. A violação dos direitos autorais é punível como crime (Código Penal art. 184 e §§; Lei 6.895/80), com busca, apreensão e indenizações diversas (Lei 9.610/98 – Lei dos Direitos Autorais – arts. 122, 123, 124 e 126).

VENDA PROIBIDA

DP et Alii Editora Ltda.

Rua Henrique Raffard, 197A – Bingen – 25665-062
PETRÓPOLIS – RJ – BR – Tel./Fax: (24) 2233.2101
editora@depetrus.com.br – Home page: www.depetrus.com.br

Impresso no Brasil
2014

Sumário

Prefácio, 07

A lei 10.639/03, a formação e a prática docentes: contextos, problematizações e respostas, 19

Diálogos internacionais

Para além da raça e da cegueira racial? Oportunidades educacionais e ação afirmativa, 29

Fundamentos e desenvolvimento da rede de políticas de planejamento das escolas *charter* norte-americanas: implicações para uma educação democrática e para os direitos civis, 45

A saúde do meio ambiente a partir da cosmovisão andina e da interculturalidade, 69

Diálogos Nacionais

A África e o negro nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios para a escola, 87

História de mulheres negras no curso de pós-graduação *stricto sensu*, 105

Conversas de grupo de pesquisa sobre a dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais recentes, 121

Igualdade étnico-racial na sala de aula: práticas interculturais em uma escola pública do município de Duque de Caxias-RJ, 139

De A(bdias) à Z(umbi): lembrando que nossa luta não começou agora, e nem termina aqui..., 165

Besouro na roda da capoeira e da educação, 189

Sobre os autores, 201



Prefácio

*Mônica Lima e Souza*¹



Como posso saber de onde eu venho
Se a semente profunda eu não toquei?
(*Sêmen*, canção de Siba e Bráulio Tavares)

Vivemos um tempo em que os discursos sobre a diversidade aparecem em diferentes campos do conhecimento. Esses discursos têm trazido quase sempre como eixos o elogio da diferença, a valorização do diverso, a riqueza do que é múltiplo e plural. Na área da Educação, em especial, os recentes anos receberam ventos renovadores trazidos pelas perspectivas do multiculturalismo e inclusão de novos sujeitos nos estudos e ações desenvolvidas. Na luta por uma Educação antirracista, crítica ao eurocentrismo e aos preconceitos geradores de distorções e invisibilidades, surgiram cursos e pesquisas renovadoras que reforçaram a importância da diversidade nos currículos, na vida escolar e no destino das políticas públicas.

No entanto, quando se trata de um tema que envolve, mais que uma escolha pedagógica, uma postura perante o mundo e as pessoas, os diferentes matizes que assumem os discursos sobre a diversidade fazem toda a diferença. Nunca é demais lembrar que com base no direito à diferença cultural se construíram argumentos na África do Sul do *apartheid* para justificar a teoria do “de-

1. Coordenadora do Laboratório de Estudos Africanos (LEÁFRICA) e professora de História da África do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

envolvimento desigual e separado”, justificativa para a segregação racial. Portanto, há que se estar atento ao sentido do texto e da fala que chama e fortalece a ideia da diversidade enquanto valor e eixo definidor. As velhas e boas perguntas – porquê?, para quê? e para quem? – devem ser feitas sobre esses discursos a fim de que se possa perceber as orientações político-ideológicas que trazem. E, portanto, a que(m) servem.

Este livro, nascido de intercâmbios acadêmicos no âmbito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, responde em seus textos com inteireza às questões-chave que propomos, e deixa transparente sua opção por uma concepção de diversidade que não tem medo de ser radical, que se reconhece como um campo de lutas e que inclui a questão racial, os desafios de diferentes experiências escolares, o meio ambiente e a saúde como subtemas necessários. Os diferentes autores, desde pontos de partidas e trajetórias distintas, trouxeram a temática para a discussão em seus muitos desdobramentos. E, assim, enriqueceram as perspectivas de análise e de compreensão dos muitos assuntos que se relacionam aos debates que envolvem essa ampla questão.

Se tomarmos como exemplo o caso brasileiro, o debate referente à diversidade no campo da Educação foi muito dinamizado nos últimos anos como resultante dos efeitos provocados pelas alterações efetuadas pela legislação e diretrizes que passaram a incidir sobre os currículos, abrangendo diferentes áreas do conhecimento. Ainda que temáticas referentes à diversidade e à inclusão nos espaços escolares fossem desde há tempos frequentadas por pesquisadores e professores no Brasil, essa discussão assumiu novos contornos, de caráter não apenas acadêmico. O contexto social deu uma marca especial às discussões sobre a temática: confe-

riu-lhe uma *cor política*, e, portanto, uma posição. E esse lugar de referência entrelaçou os estudos sobre a inclusão e a diversidade no nosso país às reflexões sobre o racismo e a desigualdade.

Quando a lei 10.639/2003 foi promulgada, a impressão que se teve, a princípio, era que obrigatoriedade recairia apenas sobre o trabalho dos professores da Educação Básica que, a partir dali, teriam que dar conta de todas as lacunas de sua formação no que se referia à história da África e dos negros no Brasil e às relações raciais na escola. Mas, em março de 2004, o Conselho Nacional de Educação colocou a público as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, em junho daquele mesmo ano, aprovou a resolução 17, a qual, sem deixar margem a dúvidas, estabeleceu que as demandas apresentadas se estendiam também aos docentes e gestores do ensino universitário. A partir daí, instituições de ensino superior passaram a ter que lidar com esse desafio e deram início, muitas pela primeira vez, a uma discussão interna sobre essas temáticas.

Os assuntos solicitados pela lei e pelo parecer eram praticamente ausentes nos currículos das universidades e faculdades no Brasil até então. Quando apareciam, era de forma isolada e, na maior parte das vezes, como iniciativa de professores atuando individualmente. Os temas algumas vezes se encontravam inseridos em disciplinas acadêmicas de caráter abrangente, o que levava muitas vezes a certa perda de visibilidade. Em raros casos, havia disciplinas específicas. Mas, em grande parte, essas disciplinas tinham caráter optativo, o que fazia com que uma interrupção de seu oferecimento, por qualquer razão, levasse ao desaparecimento das mesmas nos cursos. Raras exceções confirmavam a regra.

Além da oferta de disciplinas havia a questão da pesquisa. Nesse campo, o panorama na época da lei tampouco era muito promissor. Os centros de estudos existentes lutavam contra a falta de fontes de financiamento e a pouca visibilidade dada a sua produção. Vale ressaltar a histórica presença do Centro de Estudos Afro-Orientais, desde 1959 na Universidade Federal da Bahia, o Centro de Estudos Africanos, desde 1963 na Universidade de São Paulo e o Centro de Estudos Afro-Asiáticos, desde 1973 na Universidade Cândido Mendes no Rio de Janeiro. No caso desse último, à época da lei já promovia, desde 1996, um curso de pós-graduação *latu sensu* (360h) de História da África, que tinha entre seus estudantes uma maioria de professores da rede de ensino da Educação Básica e militantes do movimento negro. Após a lei 10.639/2003, esse curso passou a incluir as temáticas referentes à história dos negros no Brasil. A partir dessas iniciativas, outros cursos foram surgindo e hoje existem inclusive opções não só em formato de cursos de extensão e especialização, como em formação pós-graduada estrito senso. E mais recentemente ainda, foram surgindo linhas de pesquisa e programas de pós-graduação, como o Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da UFRRJ, que iniciou suas atividades acadêmicas em 2008.

O ensino e a produção de conhecimento na academia enfrentam outro obstáculo: a insuficiência da bibliografia específica acessível. No caso da pesquisa e publicação sobre temas ligados à história dos negros no Brasil, a atuação dos movimentos sociais e a dinâmica dos cursos de pós-graduação em História e Ciências Sociais nas universidades brasileiras, desde a década de oitenta, vêm trazendo novos ares ao campo de estudos. Mas, quanto aos con-

teúdos e debates sobre história da África e às relações raciais nos contextos escolares a produção escrita ainda se encontra distante do necessário. Apesar de considerável avanço mencionado, falta espaço para esses assuntos nas salas de aula do ensino superior e, sobretudo, nos cursos de formação de professores. As pesquisas realizadas, algumas premiadas e celebradas na academia, pouco atingiam aquele público estudantil nas universidades que poderia levar a temática às salas de aula. E quando atingiam não se incluía a discussão sobre como aquelas novas abordagens poderiam ser objeto da transposição didática que faria delas matéria e estratégia de ensino-aprendizagem na Educação Básica. Um exemplo da distância existente é o caso da produção acadêmica resultante de pesquisas sobre a vida dos africanos escravizados no Brasil, tema que teve considerável desenvolvimento na academia mesmo antes da lei 10.639/2003. Mas, passou-se um longo tempo até que as novas abordagens alcançassem as salas de aulas, bem como a bibliografia didática da Educação Básica e de cursos de licenciatura, levando em consideração a importância desses temas para a Educação. Esse livro consiste numa mais que bem-vinda contribuição para trazer mais um conjunto de referências na formação de educadores. E o que mais o torna especial é trazer reflexões desde diferentes campos do conhecimento e distintas experiências, permitindo ao leitor perspectivas comparativas. Para ilustrar melhor essa contribuição, a seguir selecionamos alguns aspectos trazidos pelos autores, articulando-os à discussão central da obra.

Nessa linha de reflexão, ressaltamos o que dizem Jorge Luís Rodrigues dos Santos e Maria Helena Viana Souza, em seu texto “De A(bdias) a Z(umbi), lembrando que nossa luta não começou agora, nem termina aqui...”:

A necessidade (e obrigatoriedade) de trabalhar a temática racial em uma sociedade racialmente desigual como a brasileira, acaba por revelar (e desvelar) tensões, conflitos, resistências (de naturezas sociais, políticas e pedagógicas), que dificultam a efetiva implementação do que é determinado nos parâmetros legais.

Certamente sabemos que nenhuma legislação ou diretriz governamental por si só é capaz de produzir transformações, principalmente no campo da produção e transmissão de conhecimentos que por séculos estiveram fora do espaço acadêmico ou nele foram colocados de forma marginal e secundária. Conforme Úrsula Pinto de Farias e Luiz Fernandes de Oliveira, em “A África e o Negro nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios para a escola”:

A construção de uma “história outra” não é apenas uma questão de cumprir uma lei federal para a educação nacional. É questão de desconstrução de paradigmas curriculares formais e ocultos. Esse processo se dá em um campo de conflitos, pois superar a colonialidade do poder, do saber e do ser tensiona todas as dimensões da educação: políticas públicas, formação inicial e continuada de professores, produção e distribuição de material didático, relações interpessoais na escola e relação escola e comunidade.

O que trouxe a mudança de ares e vem consagrando a entrada dos estudos sobre as matrizes históricas africanas nas universidades brasileiras, bem como os estudos afro-brasileiros, é resultante de um trabalho de militância profissional, acadêmica e política, dentro e fora do espaço das instituições de ensino. No caso dos temas referentes às relações raciais e a Educação, em especial, a academia vem respondendo e abrindo uma maior interlocução muito em função do avanço numa discussão que não se realiza somente em espaços reconhecidos como acadêmicos. A literatura,

a música, a dança e o cinema têm criado obras que suscitam instigantes debates no campo das humanidades. Os autores Aristóteles Berino e Stela Guedes Caputo em “*Besouro* na roda da capoeira e da Educação” trazem na análise do filme *Besouro* uma reflexão sobre história e memória que surge motivada por essa produção, e destacam novas possibilidades no seu uso em sala de aula:

Apesar da emoção, vertigens e recalques, experimentados muitas vezes intimamente, memórias são paisagens que imprimem a nossa própria imagem um enlace entre o vivido por cada um e o herdado de outras existências. Como retorno, a memória é uma viagem que ninguém faz sozinho. É um barco imenso, que recebe aventureiros e naufragos, ainda que para percorrer um rio que parece existir só na nossa cabeça. Mas, na verdade, um rio que sempre flui para outro corpo d’água, para outras paragens. E que não tem uma só nascente.

Retomando a reflexão inicial deste Prefácio, caberia citarmos as autoras Simone D’Avila Almeida, Maíra Gomes da Rocha e Márcia Denise Pletsch, em “Conversas de grupo de pesquisa sobre a dialética da inclusão e exclusão nas políticas educacionais recentes” as quais fazem a ressalva, a partir da análise da situação de alunos especiais: “No entanto, é preciso ressaltar que o discurso da diferença não pode ser usado para negar as especificidades e as singularidades humanas [...]”. De fato, as múltiplas faces das nossas diferenças devem aproximar e não separar, enquanto experiências humanas. E nunca seria demais lembrar que nos processos de inclusão de novos conteúdos devemos estar atentos para a inclusão de novos sujeitos, também – e principalmente.

Entre esses novos sujeitos na Educação brasileira encontram-se as populações originárias das Américas, ou seja, os povos indígenas, e os afrodescendentes, em toda a sua complexidade. Cer-

tamente esses não seriam os únicos marcadores de identidade que as pessoas que se integram nesses grupos assumem, porém ressaltar esse pertencimento caracteriza uma forma de afirmar o poder e a beleza das diferenças no campo étnico-racial. Como ressaltam Claudia Miranda e Monica Rosa, em “Igualdade étnico-racial em sala de aula: práticas culturais em uma escola pública no município de Caxias-RJ” :

A realidade multicultural brasileira é a justificativa para a defesa de propostas que possam pôr em cena a questão da diferença que nos constitui como país de forte expressão afrodescendente e indígena. Isso por conta do desequilíbrio gerado pela supremacia colonial europeia e o fenômeno do autorreferenciamento – o ser humano de referência é o europeu, o homem branco do ocidente com o seu projeto civilizatório.

Há que se recordar que, na luta pela inserção desses conteúdos e sujeitos na pauta universitária, os estudantes também tiveram um forte papel, e continuam tendo, pressionando as instâncias decisórias em suas instituições de ensino a abrirem concursos para professores de história da África, inscrevendo-se massivamente nas disciplinas sobre esses temas quando oferecidas, promovendo eventos para dialogar com especialistas e criar o interesse entre colegas e professores. Muitos professores, hoje mais mobilizados, tem reconhecido a necessidade de se contemplar essas áreas nas disputas sempre acirradas por vagas de concurso. As autoridades universitárias, atentas às demandas legais, em geral vem acolhendo quando solicitadas a abrir espaço para profissionais desse campo. O governo tem contribuído com importantes iniciativas, como o apoio a eventos e a projetos de pesquisa e de extensão universitária.

E nem só exclusivamente na esfera governamental que essas iniciativas podem florescer. Experiências vividas e desenvolvidas em outras partes do mundo podem iluminar novas escolhas e contribuir para pensar caminhos e possibilidades. Neste sentido, o texto de Janelle Scott “Fundamentos e desenvolvimento da rede de políticas de planejamento das escolas *charter* norte-americanas: implicações para uma educação democrática e para os Direitos Civis” traz a história da importância desses tipos de estabelecimento de ensino na luta pelos direitos humanos nos Estados Unidos e elementos de reflexão sobre caminhos encontrados no campo de Educação em situações em que a desigualdade social e racial se entrelaça. A criação dessas escolas de base comunitária, que em parte pela fragilidade da escola pública estadunidense, “tornou-se uma estratégia proeminente, especialmente nas áreas urbanas que atendem primariamente crianças negras e pobres”.

Igualmente vinda de outras terras, tão próximas geográfica e culturalmente e ainda tão pouco conhecidas pela escola brasileira, são as reflexões trazidas por Carlos Prado, em “A saúde do meio ambiente a partir da cosmovisão andina e da interculturalidade”, texto que nos brinda com a importantíssima e radical concepção da relação com o ecossistema a partir de conceitos dos povos ameríndios daquela região de nosso continente, destacando que: “[...] na verdade, o tema ‘meio ambiente’ não é um termo utilizado na cultura andina. Usamos uma palavra em quéchua que se chama *pachamama*. *Pachamama* significa duas coisas: tanto o meio ambiente, quanto a sociedade que está incluída dentro dele”.

Portanto, ao ler esse texto de Carlos Prado, podemos refletir sobre como lidar com outras questões que trazem a diversidade e o antirracismo para as nossas salas de aula, as quais nos possi-

bilitam também questionar as formas de se trabalhar com temas que não são exclusivos do campo das chamadas “humanidades”, e desenvolvermos um olhar mais amplo sobre a Educação. Caminhos que se trilham a partir desses outros olhares sobre o mundo podem tornar possível a compreensão de conceitos fundamentais, e que embasam demandas contemporâneas, tal como o de “racismo ambiental”.

Para avançar nas experiências e atuar com consistência nos debates trazidos por todas essas reflexões e interpretações, e uma vez tendo sido alcançado o diploma de Graduação, a busca por uma formação pós-graduada vem se colocando como uma alternativa cada vez mais frequente entre os educadores, e em especial os educadores negros. O universo acadêmico também é um campo de luta e afirmação, e saber-se ao mesmo tempo como sujeito e objeto de estudo requer não apenas consistência nos estudos e na prática como estudante, como uma sofisticação epistemológica ao olhar a si mesmo e os outros – tão próximos que são parte de si. Neuza Maria Sant’Anna de Oliveira e Carlos Roberto Carvalho em “Histórias de mulheres negras no curso de pós-graduação stricto sensu” descobrem, e nos fazem descobrir que

A expressão “não há caminhos”, mais que negar as possibilidades de sua existência, quer indicar-nos as possibilidades de sua condição: a de que o método só passa a existir pelos passos de cada caminhante. Só passa a existir quando vivemos uma história e podemos narrar uma história a respeito do acontecido. O método não existe no princípio. O método também não está no fim. O método é o meio que se descobre em meio às armadilhas do mundo, entre os espinhos e as pedras do caminho. Emerge do desejo de uma procura, procura que não termina.

Nesse sentido, e novamente partindo de elementos de realidades outras que nos ajudam a refletir sobre as nossas, o texto de Michelle Moses, “Para além da raça e da cegueira racial? Oportunidades educacionais e ação afirmativa” traz as atuais discussões sobre os resultados das ações afirmativas nos Estados Unidos – tão equivocadamente utilizados nos argumentos contrários a essas políticas públicas no Brasil. A autora afirma, após a apresentação de uma série de dados oriundos de pesquisas e referências de artigos acadêmicos que: “Embora imperfeita, a ação afirmativa abriu e continua a abrir portas para oportunidade à educação superior seletiva. Como tal, a ação afirmativa apoia o desenvolvimento crítico dos cidadãos democráticos de todas as raças e etnias”. Nunca é demais perceber como os caminhos trilhados por outras sociedades que já acumulam uma experiência política nesse campo podem ajudar a refletir sobre nossas demandas para as políticas públicas nacionais.

E finalmente, mais além das nossas reivindicações e da nossa luta dentro do espaço universitário que partilhamos, esse livro nos permite avaliar que avançarmos mais firmemente em direção a uma Educação inclusiva e solidária na medida em que sejam criados espaços de troca entre o mundo acadêmico universitário e o público externo: integrantes de movimentos sociais, professores que atuam na Educação Básica e pessoas interessadas em conhecer e atuar sobre a discussão da diversidade na escola. Há que se criar e renovar espaços de interação, exercitar o diálogo de muitas vozes. Trata-se de um campo do conhecimento que teve sua inserção pautada pelos movimentos sociais – deve a esses compartilhar suas reflexões e resultados, o que só terá a fortalecer sua existência. Sem esquecermos que

O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva.

É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.

(Mia Couto – *Terra Sonâmbula*)

A lei 10.639/03, a formação e a prática docentes: contextos, problematizações e respostas

*Luiz Fernandes de Oliveira**

*Sandra Regina Sales***

*Fernando César Ferreira Gouvêa****



No ano de 2013 a lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de conteúdos de História da África e dos negros no Brasil em todo o currículo dos sistemas de ensino, completou 10 anos. A lei foi regulamentada pelo parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas. Em 2008, a lei foi modificada, sendo acrescida a obrigatoriedade da história indígena no Brasil (lei 11.645/08).

A referida legislação, além da normatização, lança importantes desafios político-pedagógicos para todos os sujeitos envolvidos nos processos educacionais na Educação Básica, mas também para a formação de professores como recomenda o parecer 03/2004:

* Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

** Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

*** Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. [...]. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (BRASIL, 2004, p. 08).

O marco histórico da lei 10.639/03 aponta a necessidade que os docentes, bem como as instituições formadoras, se coloquem como protagonistas para uma efetiva implementação desse dispositivo legal, pedagógico e político. Como citado acima, o parecer 03/2004 propõe que o cumprimento da lei pressupõe que as escolas pratiquem currículos voltados para a diversidade dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Assim, uma reforma educacional deste porte requer múltiplas ações de natureza política, acadêmica e também pessoal na medida em que as ausências, invisibilidades e concepções hegemônicas racialistas do currículo sobre relações étnico-raciais ainda se fazem fortemente presentes. Apesar da conquista de importante dispositivo constitucional formal, que mesmo sendo fruto de um intenso processo de lutas, disputas, debates, e de certa, forma, do convencimento de grupos e pessoas para essa causa, sabemos que sua implantação requer transformações profundas nas concepções, nas práticas e nas relações étnico-raciais no cotidiano escolar, na formação docente e na sociedade em geral.

Formação de professores: problematizações necessárias

[...] instituir a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos Negros no Brasil, requer um investimento na formação docente e uma problematização dos referenciais teóricos e pedagógicos dos cursos de graduação e licenciatura (OLIVEIRA, 2012, p. 26).

Exigir dos docentes a aplicação das novas diretrizes, significa mobilizar novas perspectivas de interpretação da História e desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial (OLIVEIRA, 2012, p. 27).

Oliveira (2012) destaca importantes aspectos, a serem problematizados na forma como vêm sendo oferecidos os cursos de formação docente para que a lei 10.639/03 seja praticada. Mas, qual seria o significado desta problematização dos referenciais teóricos e pedagógicos dos cursos de graduação, licenciatura e também de pós-graduação?

Entendemos que pensar a dimensão formativa dos professores no âmbito da universidade não é tarefa simples, pois requer esforços e investimentos em função da necessidade de descolonização epistêmica (GOMES, 2008), de problematização da visão monocultural nas concepções de ciência e conhecimento (CANDA, 2006) e de um novo compromisso com a teoria sobre as questões raciais na educação (PEREIRA, 2004).

A formação dos professores está sendo chamada a uma reorganização em termos de conhecimento, bem como em termos pedagógicos. Relevante ainda é o fato de que a reeducação para as relações étnico-raciais, ao transformar uma demanda formativa em direito, faz surgir a necessidade e a possibilidade de rever um passado pedagógico marcado pela voz uníssona do eurocentris-

mo na formação das novas gerações. A exigência que se anuncia é a tomada de posição política, epistemológica e identitária, na perspectiva de abertura de um novo diálogo entre diferentes conhecimentos, culturas e sujeitos históricos.

O surgimento da lei 10.639/03 iniciou uma demanda de formação docente que tenciona os cursos de formação de professores a repensarem seus currículos e práticas, pois a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas tornam-se conteúdos obrigatórios nos cursos de graduação e licenciatura, passando a ser, inclusive, objeto de avaliação dos cursos por parte do Ministério da Educação (MEC).

A partir das dinâmicas desenvolvidas em resposta a legislação e das movimentações acadêmicas, governamentais e dos movimentos sociais, há experiências que estão deixando suas marcas e ações que assinalam o surgimento de uma política pública sobre a questão étnico-racial na educação. Um dos atores neste processo é o MEC que implementou ações como a produção de novos materiais didáticos como livros e vídeos que seguem as orientações da lei, bem como fóruns de discussão e debate. Além disso, a realização de concursos públicos para docentes em diversos níveis indicam a realização de estudos mais sistemáticos sobre a questão étnico-racial.

Do ponto de vista acadêmico, foram e estão sendo realizados diversos cursos de pós-graduação *lato sensu* em diversas universidades brasileiras, iniciativas de pesquisa e de formação continuada mediante parcerias governamentais com Organizações não Governamentais. Alastrou-se também, por conta da força da mobilização de professores e estudantes de licenciaturas, a cria-

ção de disciplinas de história da África ou estudos africanos em faculdades de história e de relações étnico-raciais nos cursos de pedagogia e licenciatura. Cabe, ainda, destacar a intensificação na produção de pesquisas, publicações, fóruns de discussão e debates que denunciam entraves e desafios no cumprimento da lei, mas que também anunciam alternativas que vêm sendo desenvolvidas em redes públicas e universidades.

Iniciativas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

A presença cada vez maior de intelectuais negros e de especialistas no campo das relações étnico-raciais nos espaços acadêmicos estão reforçando a presença de tais temáticas nos cursos de graduação e também de pós-graduação, principalmente na área de educação. A UFRRJ tem assumido importantes compromissos e desenvolvido expressivas ações em diversos cursos de graduação, nas atividades de pesquisa e extensão e também em convênios com o MEC como o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) de 2006 à 2008 e o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) a partir de 2008.

Nesse processo, destacamos a criação das disciplinas Cultura Afro-brasileira e Africana e Educação em Sociedades Indígenas no câmpus de Nova Iguaçu e, mais recentemente, em 2013, a aprovação da disciplina Educação e Relações Étnico-raciais na Escola como obrigatória para todas as licenciaturas do câmpus de Seropédica. Também em 2013, a UFRRJ adotou as cotas raciais em todos os seus cursos, sendo uma das primeiras a cumprir a lei 12.711/12 que determina que universidades e escolas do sistema federal de ensino reservem

50% das vagas para alunos oriundos de escolas públicas, combinando critérios socioeconômicos e étnico-raciais por região.

Cabe ressaltar, ainda, a presença ativa do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros (Leafro), que integra a rede nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neab). O Leafro vem realizando, desde a sua criação em 2007, pesquisas, seminários, cursos de extensão e de pós-graduação *lato senso* que mobilizam professores da educação básica, estudantes e professores pesquisadores de outras universidades.

No âmbito da pós-graduação *stricto senso*, o Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) também tem dado sua contribuição para a consolidação do debate sobre as relações étnico-raciais. O Programa foi criado em 2009, a partir de demandas de formação na educação na Baixada Fluminense, por professores do Instituto de Educação e do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ. Inicialmente composto por duas linhas de pesquisa, a saber: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas e Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais e Educação, já em 2011, em função da grande demanda de formação na questão étnico-racial, criou uma terceira linha de pesquisa denominada Educação e Diversidades Étnico-Raciais que já conta com seis professores especialistas e mais de vinte estudantes se dedicando à pesquisa na área.

Além de realizar pesquisas no campo das relações étnico-raciais, o PPGEduc também tem o compromisso de mobilizar e aglutinar diferentes atores interessados no tema, promover debates e divulgar pesquisas, inclusive em parceria com o Leafro. Nesse sentido, em função do aniversário de 10 anos da lei 10.639/03,

realizamos com o apoio do Programa *de Apoio a Eventos no País (Paep)* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) o primeiro Seminário Internacional Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

A compreensão de que a questão étnico-racial não se restringe apenas aos pesquisadores da Linha Educação e Diversidades Étnico-Raciais, sendo, ao contrário, compromisso de todo o Programa, resulta no estabelecimento de diálogos sistemáticos com pesquisadores das outras linhas de pesquisa, no sentido de ampliar conhecimentos e construir intersecções entre a questão das relações étnico-raciais e áreas como as políticas educacionais, o meio ambiente e a educação especial.

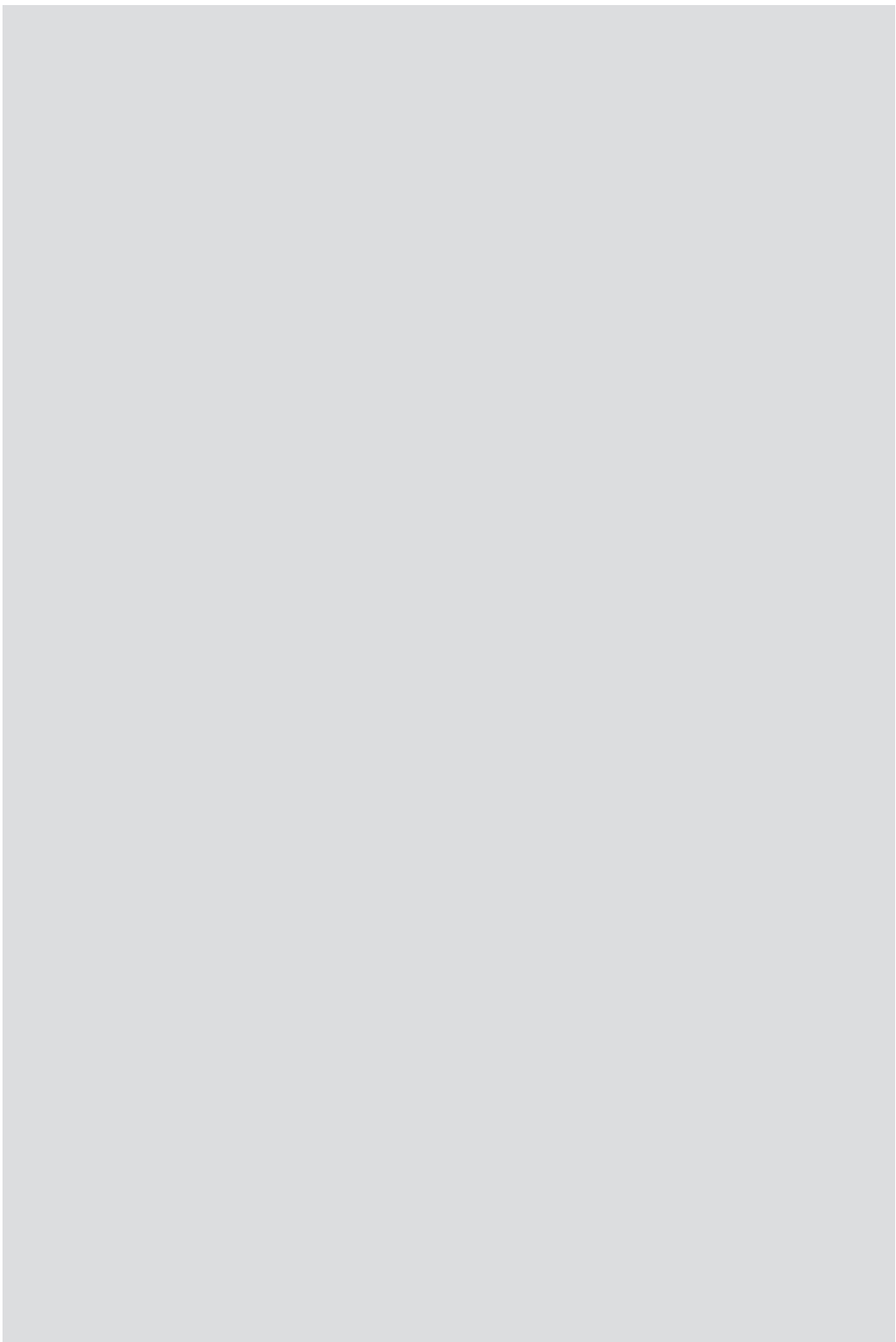
Tais diálogos também têm ocorrido com pesquisadores de outros programas sediados no país e, especialmente no Rio de Janeiro, bem como com pesquisadores de outros países com os quais temos produzido pesquisas e outras parcerias como participação em qualificações e defesas, a realização de debates e conferências.

Temos o prazer de apresentar alguns desses diálogos neste livro.

Referências

- BRASIL. Congresso Nacional. Lei 10.639/2003. [S.l.: s.n., s/d].
- _____. Congresso Nacional. Lei 11.645/2008. [S.l.: s.n., s/d].
- _____. Congresso Nacional. Lei 12.711/2012. [S.l.: s.n., s/d].
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.
- CANDAU, Vera Maria. A diferença na universidade ainda é mais um esbarrão do que um encontro. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges. (Orgs.). Cotidiano e diferentes saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 41-58.
- GOMES, Nilma Lino. Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XIV. Anais... Porto Alegre: PUCRS, 2008, p. 516-527.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. História da África e dos africanos na escola. Desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de história. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.
- PEREIRA, Amauri Mendes. História e Cultura Afro-Brasileira: Parâmetros e desafios. Tempo e presença, v. 26, n. 337, p. 30-32, 2004.

Diálogos Internacionais



Para além da raça e da cegueira racial? Oportunidades educacionais e ação afirmativa

Michele S. Moses*



Em 1978, ao *sustentar* a constitucionalidade da ação afirmativa com base na raça, Harry Blackmun, juiz da Suprema Corte, explicou: “A fim de ir além do racismo, devemos primeiro considerar a raça. Não há outra maneira. E para tratarmos algumas pessoas igualmente, devemos tratá-las diferentemente”. Quase 30 anos depois, o juiz da Suprema Corte John Roberts deliberou *contra* as políticas oficiais de “consciência racial” (ou da identidade racial), relatando na decisão da maioria da corte: “O modo de se parar a discriminação baseada na raça é parar a discriminação baseada na raça”.

Gostaria de examinar este aparente paradoxo. Quando *devemos* levar a raça em consideração na política educacional, especialmente em relação à ação afirmativa no ingresso à educação superior? Nós agora estamos vivendo numa sociedade “pós-racial”, como sugerem alguns comentaristas? (BAI, 2008; BILLUPS; SANDS, 2008; SCHORR, 2008; TARANTO, 2009). Políticas como a ação afirmativa nada mais são do que artefatos de velhas guerras culturais que desapareceram há muito tempo?

* Professora da Universidade do Colorado em Boulder – Estados Unidos da América.

Igualitarismo racial e cegueira racial

As ideias colocadas pelos juízes Blackmun e Roberts representam dois paradigmas morais opostos em relação à raça nos Estados Unidos: Igualitarismo racial e cegueira racial (LOURY, 2002). Os defensores do igualitarismo racial acreditam, como o juiz Blackmun, que o racismo passado e presente e a desigualdade nos EUA obrigam o estado a permitir a consciência racial nas políticas públicas relacionadas às oportunidades educacionais e de emprego (LOURY, 2002). Ao contrário, os defensores da cegueira racial, como o juiz Roberts, acreditam que é perigoso considerar a raça através de políticas públicas.

Estes pontos de vista contrários resultam não somente em debates acalorados sobre a conscientização racial, mas também em diferentes prescrições de políticas públicas (LAKOFF, 2002). E eles têm suas raízes em teorias mais profundas de justiça baseadas nas filosofias liberal igualitária e política libertária. Igualitaristas e libertários veem o ideal democrático de igualdade de maneira diferente, portanto, irei apresentar as interpretações conflitantes do conceito de “tratamento igual”.

A diferença tem raízes na distinção conceitual entre ser tratado *igualmente* e ser tratado *como um igual*. Ser tratado igualmente significa igualdade de tratamento, independente da história ou do contexto. Ao contrário, o tratamento *como um igual* exige reconhecer as diferenças importantes nas situações de vida das pessoas e tratar as pessoas de acordo para ser justo (DWORKIN, 2000; GUTMANN, 1999). Falarei aqui um pouco mais sobre a origem destas visões.

Uma linha da teoria liberal igualitária sustenta que a igualdade é o ideal moral fundamental (DWORKIN, 2000; KYMLICKA, 1992). De acordo com Ronald Dworkin (2000, p. 1), “a igual consideração é a virtude soberana da comunidade política – sem ela o governo seria apenas tirania – e quando a riqueza de uma nação é distribuída de forma muito desigual, como agora é a riqueza até mesmo das nações mais prósperas, então a sua igual consideração é suspeita”. Para que as pessoas sejam tratadas com igual consideração, elas precisam ter igualdade de recursos. Por recursos, Dworkin entende algo parecido com oportunidades e possibilidades para prosperar.

Para que uma teoria de justiça seja levada a sério, Dworkin conclui que cada pessoa tem que ser considerada igualmente, ser tratada como *um igual*. Outra linha da teoria liberal igualitária segue mais de perto o trabalho de John Rawls (1971, 1993, 2001) enfatizando a igualdade de oportunidade. Como consequência, o tratamento como *um igual* requer igualdade de oportunidade. Todas as pessoas têm direito às liberdades básicas iguais, as posições e ocupações estão abertas a todos dentro do princípio da igualdade justa de oportunidade e a desigualdade é admissível desde que nenhuma desigualdade resulte na maximização da posição daqueles que estão em piores condições financeiras, isto é, aqueles com menos bens primários. Para Rawls, os talentos, capacidades e circunstâncias iniciais da vida das pessoas são “arbitrários do ponto de vista moral” e, como tal, é injusto recompensá-las como se elas *merecessem* o que ganhassem nas loterias naturais e sociais.

Ao contrário, para os libertários, o tratamento igual significa respeito pela posse da propriedade de uma pessoa – por ele ou ela próprios e também pelos seus bens materiais. O fato de que este

princípio primário possa resultar numa ampla desigualdade socioeconômica não é problemática dentro da teoria política libertária, desde que os direitos e procedimentos de propriedade para a aquisição e transferência de propriedade sejam justos. Há muito tempo, Robert Nozick (1974) se apresenta como o representante da filosofia política libertária, propondo uma teoria de justiça libertária como “direito de posse”, caracterizado pelo respeito aos direitos de posse da própria pessoa e da propriedade, o que permite às pessoas a liberdade de escolher como querem viver suas vidas sem intromissão do estado. Porque os bens adquiridos dentro do mercado livre devem ser redistribuídos quando os talentos, as habilidades, a ética de trabalho e as posses de uma pessoa pertencem apenas a ela?

O libertarismo sustenta que as grandes desigualdades estruturais podem ser justas, isto é, elas podem acontecer de forma justa, mesmo se forem inadequadas. Pode haver falta de sorte envolvida no início da vida das pessoas, mas não injustiça. Desde que os direitos de propriedade das pessoas sejam respeitados e o estado promova a liberdade e não seja coercitivo, a distribuição de bens resultante pode ser considerada justa. Da mesma forma, a raça não deve exercer nenhum papel na vida pública; leis e políticas devem ser não discriminatórias. Como consequência, uma noção formalista de oportunidade (HOWE, 1997) que sustenta o igual acesso, isto é, sem barreiras oficiais, à educação é considerada justa.

Com esta breve explicação, gostaria de incorporar minhas observações filosóficas em uma consideração de ação afirmativa dentro de um contexto mais amplo. A seguir, apresento o contexto sociopolítico para esta discussão de ação afirmativa numa suposta

América “pós-racial”. Pretendo demonstrar que a ação afirmativa é relevante pela igualdade de oportunidade educacional, mesmo que os críticos de direita e de esquerda desafiem sua justiça e sua eficácia.

Contexto sociopolítico

O governador do estado de Virgínia declarou o mês de abril como o Mês da História Confederada no seu estado, glorificando os defensores da escravidão. Quando os líderes dos direitos civis criticaram o movimento, ele explicou que sua proclamação foi feita para promover o turismo (KUMAR; HELDERMAN, 2010). Em 2008, nos Estados Unidos vimos não somente a eleição do primeiro presidente negro do país, mas também a primeira candidata feminina viável. Este ano trouxe a campanha “Super Terça-Feira por Direitos Iguais”, durante a qual Ward Connerly e seu grupo, o Instituto Americano dos Direitos Civis, promoveram cinco propostas de votação estadual contra a ação afirmativa no Arizona, Colorado, Missouri, Oklahoma e Nebraska. A proposta foi aprovada em Nebraska, seguida da Califórnia, Washington e Michigan como o quarto estado a abolir a ação afirmativa na educação pública, emprego e contratação. A mesma proposta foi aprovada em Arizona em 2010.

Numa outra inovação, em 2009, uma latina foi indicada e confirmada como juíza na Suprema Corte. Durante a audiência de confirmação de Sonia Sotomayor, o senador Tom Coburn de Oklahoma disse à candidata que ela “teria muitas ‘splicações’ a dar” sobre suas opiniões, parodiando Ricky Ricardo da série televisiva “I Love Lucy” (RICH, 2009, p. 4). Também em 2009, o professor Henry Louis Gates da Universidade de Harvard foi preso

por tentar entrar em sua própria casa, gerando uma nova rodada de análises raciais na chamada América “pós-racial”. “Não posso usar minha toga de Harvard em lugar algum que vou”, disse o professor Gates. “Nós – nós todos na geração de múltiplos discursos – temos múltiplas identidades e ser negro supera todas estas outras identidades” (COOPER, 2009, p. 21).

Nesse contexto, a discordância moral sobre a ação afirmativa no acesso à educação superior continua, principalmente através das propostas de votos estaduais e contestações na corte. Por exemplo, os demandantes brancos que recentemente foram rejeitados no ingresso à universidade processaram a Universidade de Texas-Austin. Eles perderam na corte distrital americana, mas prometeram recorrer da decisão. Em resposta, a administração Obama lançou um documento oficial tomando uma forte posição a favor da ação afirmativa no acesso à educação superior como suporte aos benefícios educacionais e sociais de um corpo estudantil racialmente e eticamente diversificado (JASCHIK, 2010b). Esta posição é fundamentada na filosofia igualitária racial com o entendimento de que raça e etnia continuam a exercer um importante papel na sociedade americana. Parte da importância da ação afirmativa é que ela é usada principalmente nas instituições de educação superior mais seletivas, os verdadeiros locais que educam muitos dos líderes, detentores de cargos públicos e profissionais de nossa nação.

O estado do sistema de educação pública dos EUA é tal que muitos alunos negros são malservidos e conseqüentemente não tão competitivos nas suas propostas de admissão à universidade (YOSSO et al., 2004). Os alunos negros e latinos são sub-representados nos programas de Colocação Avançada (JASCHIK, 2010a) e

nos cursos preparatórios para a universidade em geral. Estas realidades levam à sub-representação dos alunos negros em faculdades e universidades seletivas. Isto, por sua vez, produz uma escassez de cientistas negros, advogados negros e doutores negros, para citar alguns exemplos (HAYCOCK; LYNCH; ENGLE, 2009; JBHE, 2010). As pesquisas têm mostrado que, sem a ação afirmativa, as faculdades e universidades seletivas iriam sofrer redução significativa na matrícula de alunos negros sub-representados (HINRICHS, 2009; HOWELL, 2010; LONG, 2007; LONG; TIENDA, 2008). Os mais prestigiosos e seletivos *campi* da Universidade da Califórnia, de fato, sofreram esta redução após as políticas de ação afirmativa terem sido banidas no estado, mesmo que o número dos alunos minoritários sub-representados graduados do ensino médio tenha aumentado (MOSES; YUN; MARIN, 2009; SAENZ, 2010).

Mesmo assim, estas realidades não reduzem a discordância moral sobre ação afirmativa que, como mencionei anteriormente, é caracterizada pelos paradigmas conflitantes do igualitarismo racial e cegueira racial (MOSES, 2004). O debate é marcado também por uma fuga da sociedade de reconhecer e discutir questões relacionadas à raça e etnia. Consideremos o fenômeno de “branquear” um *curriculum vitae*; alguns jovens profissionais negros sentem a necessidade de mudar seus nomes para nomes “que soam mais branco” a fim de conseguir entrevistas de empregos (BERTRAND; MULLAINATHAN, 2004; LUO, 2009). Na verdade, Marianne Bertrand e Sendhil Mullainathan (2004) descobriram que estes nomes “que soam como branco” nos currículos receberam 50% mais chamadas para entrevistas. É neste contexto sociopolítico que permanece importante considerar raça e etnia publicamente.

A relação entre tratamento igual e levar raça em consideração

O Ato dos Direitos Civis de 1964 dos EUA teve como foco a não discriminação em reação, entre outras coisas, aos ingressos ostensivos e sutis nas universidades e às práticas de emprego discriminatórias para com os asiático-americanos, negros, latinos, nativos americanos, e alunas e trabalhadoras (GRAHAM, 1990).

Uma lei federal estabeleceu políticas para compensar as desigualdades sociais com base na raça, etnia e sexo, sancionando a ideia de que o *status* desta minoria podia ser vista como o que Amy Gutmann (1999) chamou de “qualificações relevantes para o ingresso na educação superior”. Este argumento de “qualificações” sustenta que a raça, etnia ou gênero de um candidato pode ser importante para ajudar o cumprimento da missão social das universidades, que inclui educar profissionais e líderes que podem servir à democracia em geral e diferentes comunidades em particular.

Igualdade formal vs. oportunidades importantes

Adversários afirmam que a ação afirmativa diminui a igualdade de oportunidade para os não beneficiários (CONNERLY, 2009; THERNSTROM; THERNSTROM, 1997). Este argumento tem raízes na crença de que a igualdade formal, isto é, a ausência de barreiras formais ou legais às oportunidades é suficiente para uma sociedade igualitária (MOSES, 2004; CONNERLY, 2000; HOWE, 1997).

Esta afirmação, contudo, contrasta com a interpretação liberal igualitária de igualdade descrita anteriormente (DWORKIN, 2000). De acordo com a interpretação de John Dewey (1927, p.

151), “igualdade não significa aquele tipo de *equivalência matemática ou física* pelo qual qualquer elemento pode ser substituído por outro. Ela denota cuidado efetivo para tudo o que for diferente e único em cada um, independente das desigualdades físicas e psicológicas” (grifo nosso).

Mesmo assim, os adversários da noção de consciência racial que seguem o paradigma da discriminação, como Connerly (2000; 2009), interpretam os conceitos de tratamento igual, igualdade e direitos iguais usando uma concepção formalista de igualdade e igualdade de oportunidade. Nesta escola de pensamento, a noção de tratamento igual sempre significa o mesmo tratamento, sem considerar a história, contexto e discriminação passada e presente (DWORKIN, 2000; HOWE, 1997). Nesta visão, nas palavras de Connerly (2009, p. 1-2), as políticas de ação afirmativa foram “além do nível de tratamento igual” e “reduziram... os direitos das não minorias e dos homens”.

Além disto, Connerly (2009, p.2) entende as políticas dos direitos civis como tendo “suspensão a garantia constitucional de igual proteção a alguns cidadãos, particularmente os brancos, para compensar os negros já que seus direitos civis haviam sido negados por muitos anos”, em vez de entendê-las como o arranjo de uma solução de política para as desigualdades de raça, etnia e gênero. Esta segunda solução reconhece as importantes diferenças relacionadas à raça, etnia e gênero; a concepção de Connerly não. Como resultado destas interpretações, Connerly (2009, p. 2) vê a ação afirmativa como “tratamento preferencial” – anátema ao Ato dos Direitos Civis e “campanhas para propostas de votação para eliminar ação não afirmativa servem para restaurar o princípio de tratamento igualitário para todos” (p. 3). Ele vê este princípio

apoiado “no cerne da democracia americana” (p. 3). Eu concordo com Connerly quanto ao último ponto: o tratamento igual está no cerne da nossa democracia. Apenas temos maneiras diferentes de chegarmos ao “tratamento igual para todos”. O reconhecimento das diferenças relevantes que eu e outros sustentamos requer um modelo mais sofisticado do que a noção formalista de tratamento igualitário como *mesmo* tratamento pode proporcionar.

Dadas as desigualdades sociais disseminadas nos EUA, as noções formais de não discriminação podem servir para perpetuar a opressão sobre os grupos desfavorecidos. Gutmann (1999, p. 114) chamou isto de “não discriminação repressiva”, significando que a não discriminação passiva põe em risco a deliberação da república democrática e outras funções sociais da educação superior.

A filósofa Iris Marion Young (1990, p. 197) sustenta que a ação afirmativa desafia a não discriminação passiva dos grupos minoritários. Ela afirma que “se a discriminação tem como objetivo enfraquecer a opressão sobre um grupo, ela não pode ser apenas permitida, mas moralmente necessária”. Considerar raça e etnia para ingresso na educação superior pode potencialmente ultrapassar os efeitos repressivos na democracia dos grupos desproporcionalmente e predominantemente compostos de alunos brancos (GUTMANN, 1999).

Ação afirmativa e igualdade de oportunidade educacional

De acordo com Paul Hodapp (2008, p. 1), “na medida em que de fato alguns cidadãos americanos não têm tudo o que precisam para participar plenamente da nossa sociedade democrática, então a ação afirmativa é necessária para criar as habilidades demo-

cráticas de cada cidadão”. Este argumento segue a teoria da educação democrática de Gutmann (1999) e a consideração de filósofo Ken Howe (1997) sobre igualdade de oportunidade educacional. As políticas de ação afirmativa são construídas sobre uma interpretação democrática deliberativa e participatória de igualdade, uma que vê a mera ausência de barreiras – isto é, a igualdade formal – como insuficiente para promover a igualdade de oportunidade educacional.

Contudo, alguns teóricos da raça crítica criticam a ação afirmativa não por causa de sua consideração explícita de raça, mas porque sustentam que ela serve meramente como um *band-aid* para problemas maiores de racismo e desigualdade na sociedade e acaba servindo aos interesses da maioria (BELL, 2004; CRENSHAW, 1988; DELGADO, 1991; DONAHOO, 2008; YOSSO; PARKER; SOLÓRZANO; LYNN, 2004). Em particular, Derrick Bell (2004) sustenta que uma política como a ação afirmativa faz apenas uma pequena marca na desigualdade racial, mas ela serve para pacificar as pessoas e as permite pensar que alguma coisa importante está sendo feita para abordar as desigualdades, quando na verdade muito pouco está sendo feito. Bell argumenta que isto é pior do que não ter esta política porque ela serve aos interesses da maioria acalmando aqueles que poderiam estar lutando por políticas mais importantes. Eu concordo que a ação afirmativa é apenas um caminho de se aumentar a igualdade de oportunidade educacional e que ela precisa fazer parte de um sistema mais amplo e abrangente para melhorar todos os níveis de educação de serviços sociais para os alunos negros sub-representados e mal-atendidos. Mesmo assim, este argumento contra a política de ação afirmativa não ganha força suficiente.

Embora imperfeita, a ação afirmativa abriu e continua a abrir portas para oportunidade à educação superior seletiva. Como tal, a ação afirmativa apoia o desenvolvimento crítico dos cidadãos democráticos de todas as raças e etnias. Elizabeth Anderson (2002, p. 1270-1271) sustenta um ponto importante:

A não ser que os grupos raciais desfavorecidos estejam integrados nas principais instituições sociais, eles irão continuar a sofrer segregação e discriminação. Mas a perda não é somente deles. É uma perda sentida pelo público americano em geral no seu fracasso total de criar uma sociedade civil – amplos espaços sociais nos quais os cidadãos de todas as origens troquem ideais e cooperem em termos de igualdade – que é a condição social indispensável da própria democracia.

Tratamento igual em condições sociais desiguais

A ação afirmativa, então, é uma política que promove o tratamento igual de candidatos em condições sociais desiguais. A ação afirmativa não se ocupa, prática e simbolicamente, de desenvolver cidadãos democráticos que possam participar e liderar nas suas comunidades. Ela se ocupa de todos os níveis das políticas e da sociedade democráticas. Para dar apenas um exemplo, as políticas de ação afirmativa criam oportunidades para mais médicos negros (SAHA; GUITON; WIMMERS; WILKERSON, 2010), que, por sua vez, têm mais chances de trabalhar nos bairros mal-atendidos (BOWEN; BOK, 1998). Ela também cria um ambiente educacional melhor para todos os alunos (ANTONIO; CHANG; HAKUTA; KENNY; LEVIN; MILEM, 2004; CHANG, 2001; SAHA; GUITON; WIMMERS; WILKERSON, 2008). Este é, com certeza, um argumento dentro do escopo do sistema, mas este é o sistema que temos e para que haja qualquer chance de mudança mais radical, os negros precisam ter lugar e voz à mesa.

Conclusão: Contra a tese do “pós-racial”

Então, para concluir, os EUA são pós-raciais? Seria o debate sobre ação afirmativa e outras políticas de consciência racial apenas um artefato de guerras de culturas, com pouco significado para os alunos atualmente sub-representados nas instituições seletivas de educação superior? Acho que a primeira parte da minha resposta é: “depende”. As respostas a estas questões dependem da sua visão de mundo, se você acha que os direitos civis e a igualdade demandam a pura igualdade de tratamento ou se você acha que eles demandam diferenças de tratamento em certas circunstâncias.

Mas, a segunda parte da minha resposta é: “Não”... “não somos na verdade pós-raciais e a ação afirmativa continua a ser uma forma importante de aumentar as oportunidades para os alunos sub-representados na educação superior seletiva.” Glenn Loury (2002, p. 1.320) coloca bem a questão: “o processo de seleção daqueles que irão entrar em faculdades e universidades prestigiosas é um exercício cívico visível de alto risco. E a legitimidade percebida destes ‘rituais de seleção’ anuais é uma questão de interesse público vital”. Com toda a atenção voltada para as teorias pós-modernas e antiuniversalismo, existe, eu acho, um resposta correta aqui. Como ressaltou o juiz Blackmun, porque raça e etnia importam muito nas vidas diárias dos alunos, “a fim de tratar algumas pessoas igualmente, devemos tratá-las diferente”.

Eu suspeito que os discípulos do paradigma da cegueira racial continuarão a discordar, como é seu direito. E eu continuarei a argumentar contra eles, como é meu direito. Contudo, como pretendi mostrar aqui, a diferença é que a evidência e a razão estão do meu lado.

Referências

- ANDERSON, E. Integration, affirmative action, and strict scrutiny. *77 N.Y.U. L. Rev.* 1195, 2002.
- ANTONIO, A.L.; CHANG, M. J.; HAKUTA, K.; KENNY, D. A.; LEVIN, S.; MILEM, J.F. Effects of racial diversity on complex thinking in college students. *Psychological Science*, 15(8), 507-510, 2004.
- BAI, M. Is Obama the end of Black politics? *The New York Times*, August, 10, 2008. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2008/08/10/magazine/10politics-t.html>>.
- BELL, D. *Silent covenants: Brown v. Board of Education and the unfulfilled hopes for racial reform*. Oxford, U.K.: Oxford University Press, 2004.
- BERTRAND, M.; MULLAINATHAN, S. Are Emily and Greg more employable than Lakisha and Jamal? A field experiment on labor market discrimination. *American Economic Review*, 94(4), 991-1013, 2004.
- BILLUPS, A.; SANDS, D. R. Obama term expected to be post-racial. *The Washington Times*, November, 9, 2008. Disponível em: <<http://www.washingtontimes.com/news/2008/nov/09/obama-presidency-expected-to-be-post-racial/>>
- BOWEN, W.G.; BOK, D. *The shape of the river: Long-term consequences of considering race in college and university admissions*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1998.
- CHANG, M. J. The positive educational effects of racial diversity on campus. In: ORFIELD, G. (Ed.). *Diversity challenged: Evidence on the impact of affirmative action* (pp. 175–186). Cambridge, MA: The Civil Rights Project, Harvard University, & Harvard Education Publishing Group, 2001.
- CONNERLY, W. *Creating equal: My fight against race preferences*. San Francisco: Encounter Books, 2000.
- CONNERLY, W. Achieving equal treatment through the ballot box. *32 Harv. J.L. & Pub. Pol'y* 105. Cooper, H., 2009.
- CRENSHAW, K. Race, reform and retrenchment: Transformation and legitimation in antidiscrimination law. *Harvard Law Review*. 101: 1331-1387, 1988.
- DELGADO, R. Affirmative action as a majoritarian device: Or, do you really want to be a role model? *Michigan Law Review*, 89(5) (Mar., 1991), pp. 1222-1231, 1991.
- DEWEY, J. *The public and its problems*. New York: Capricorn, 1927.
- DONAHOO, S. Reflections on race: Affirmative action policies influencing higher education in France and the United States. *Teachers College Record*, 110(2), pp. 251-277, feb. 2008.
- DWORKIN, R. *Sovereign virtue: The theory and practice of equality*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000.
- GRAHAM, H.D. *The civil rights era: Origins and development of national policy 1960-1972*. New York: Oxford University Press, 1990.
- GUTMANN, A. *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press, 1999.
- HAYCOCK, K.; LYNCH, M.; ENGLE, J. *Opportunity adrift: Our flagship universities are straying from their public mission*. Washington, D.C.: The Education Trust, 2010.

HINRICHS, P. *The effects of affirmative action bans on college enrollment, educational attainment, and the demographic composition of universities*. Washington, DC: Georgetown Public Policy Institute, 2009.

HODAPP, P. *Affirmative action and the philosophy of Martha Nussbaum*. Paper presented at the annual meeting of The Law and Society Association, Montreal, Canada, May 27, 2008. Disponível em: <http://www.allacademic.com/meta/p235588_index.html>.

HOWE, K. R. *Understanding equal educational opportunity: Social justice, democracy, and schooling*. New York: Teachers College Press, 1997.

HOWELL, J. Assessing the impact of eliminating affirmative action. *Journal of Labor Economics*, 28(1), 2010.

JASCHIK, S. AP: More pass and more fail. *InsideHigherEd*, February, 11, 2010a. Disponível em: <<http://www.insidehighered.com/news/2010/02/11/ap>>.

_____. Strong backing for affirmative action. *InsideHigherEd*, April 1, 2010b. Disponível em: <<http://www.insidehighered.com/news/2010/04/01/affirm>>.

JOURNAL OF BLACKS IN HIGHER EDUCATION. The major racial shortfall in earned doctorates in scientific fields. *JBHE Weekly Bulletin*, January, 7, 2010. Disponível em: <<http://www.jbhe.com/latest/index010710.html>>.

KUMAR, A.; HELDERMAN, R. S. McDonnell's Confederate History Month proclamation irks civil rights leaders. *The Washington Post*, April, 7, 2010. Disponível em: <<http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2010/04/06/AR2010040604416.html>>.

KYMLICKA, W. *Contemporary political philosophy*. Oxford: Clarendon Press, 1992.

LAKOFF, G. *Moral politics: How liberals and conservatives think*. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 2002.

LONG, M. C. Affirmative action and its alternatives in public universities: What do we know? *Public Administration Review*. 67(1), 311-325, 2007.

LONG, M. C.; TIENDA, M. Winners and losers: Changes in Texas university admissions post-Hopwood. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 30(3), 255-280, 2008.

LOURY, G. C. *The anatomy of racial inequality*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2002.

LUO, M.. "Whitening" the résumé. *The New York Times*, December, 5, 2009.

MOSES, M. S. Contested ideals: Understanding moral disagreements over education policy. *Journal of Social Philosophy*, 35(4), 471-482, 2004.

MOSES, M. S.; YUN, J. T.; MARIN, P. Affirmative action's fate: Are 20 more years enough? *Education Policy Analysis Archives*, 17(17), 2009. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v17n17/>>.

NATIONAL PUBLIC RADIO. *The promise of diversity is yet to be fulfilled*, January 11, 2010. Disponível em: <<http://www.npr.org/templates/transcript/transcript.php?storyId=122370935>>.

NOZICK, R. *Anarchy, state, and utopia*. New York: Basic Books, 1974.

- RAWLS, J. *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971.
- _____. *Political liberalism*. New York: Columbia University Press, 1993.
- _____. *Justice as fairness: A restatement*. Cambridge, MA: The Belknap Press, 2001.
- REGENTS OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA V. BAKKE. 438 U.S. 265 Blackmun, J., Separate Opinion, 1978. Disponível em: <http://www.law.cornell.edu/supct/html/historics/USSC_CR_0438_0265_ZX3.html>.
- RICH, F. They got some “splainin’” to do. *The New York Times*, July 18, 2009. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2009/07/19/opinion/19rich.html>>.
- SAENZ, L. *Education policy by ballot box: Examining the impact of anti-affirmative action initiatives*. Unpublished doctoral dissertation, University of Colorado at Boulder, April 2010.
- SAHA, S.; GUITON, G.; WIMMERS, P. F.; WILKERSON, L. Student body racial and ethnic composition and diversity-related outcomes in US medical schools. *Journal of the American Medical Association*, 300(10), pp. 1135-1145, 2008.
- SCHORR, D. A new, “post-racial” political era in America. National Public Radio, 2008. Disponível em: <<http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=18489466>>.
- TARANTO, J. Obama’s postracial America. *The Wall Street Journal*, 2009. Disponível em: <<http://online.wsj.com/article/SB10001424052970203917304574414923099147990.html>>.
- THERNSTROM, S.; THERNSTROM, A. *America in black and white*. New York: Simon and Schuster, 1997.
- YOSSO, T. J.; PARKER, L.; SOLORZANO, D. G.; LYNN, M. From Jim Crow to affirmative action and back again: A critical race discussion of racialized rationales and access to higher education. *Review of Research in Education*, 28, 1-25, 2004.
- YOUNG, I. M. *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1990.

Fundamentos e Desenvolvimento da Rede de Políticas de Planejamento das Escolas Charter Norte-americanas:

Implicações para uma Educação Democrática e para os Direitos Civis

Janelle Scott*



Introdução

Após uma breve desaceleração no início dos anos 2000 (WELLS, 2002), a reforma das charter schools¹ foi reenergizada em todos os níveis de governo. Um fator determinante no sucesso dos estados na aplicação da primeira rodada da Race to the Top (Corrida para o Topo) foi sua receptividade à expansão das escolas charter (ANDERSON; SHEAR, 2010; OBAMA, 2009). Fundações e seus defensores apoiaram, e de muitas formas, provocaram este chamamento do governo em favor da abertura de mais escolas charter (SCOTT, 2009). Por exemplo, o programa federal Investing in Innovation Education (I3) (Investimento em Educação Inovadora) requer que os possíveis selecionados demonstrem capacidade para conseguir recursos junto a fundações em contrapartida àqueles a serem investidos pelo governo federal. Dado o clima atual de financiamento para a educação, os programas favoráveis às fundações tendem a se

* Professora da Universidade da Califórnia em Berkeley – Estados Unidos da América.

1. Escolas cooperativadas administradas por associações, universidades ou empresas contam com autonomia curricular e pedagógica.

caracterizar por oferecerem a possibilidade de escolha de escola ou um componente de marketing, como por exemplo, o Knowledge is Power Program (KIPP) (Programa Conhecimento é Poder), uma rede de escolas charter sem fins lucrativos em funcionamento em vários estados.

Este investimento público e privado está se intensificando, apesar dos resultados do desempenho das escolas *charter* continuarem sendo altamente contestados (MIRON, 2010) e persistirem as preocupações com a extensão e o impacto da segregação racial e da exclusão dos alunos de educação especial e dos aprendizes de língua inglesa nas escolas *charter* (FRANKENBERG; SIEGEL-HAWLEY; WANG, 2010). Além disso, esta reforma continua a ser altamente politizada e seus numerosos grupos de defensores competem por influência. Este ambiente um tanto volátil para a formulação de políticas contribui para um contexto político único para a investigação da existência de redes públicas e privadas para onde expandir as escolas *charter* e em que medida estas redes se cruzam, se sobrepõem e apoiam uma à outra. Entretanto, ainda é comum defensores do sistema afirmarem que as escolas *charter* são voltadas principalmente para famílias pobres em busca de empoderamento através da educação e que as escolas *charter* são a complementação do trabalho do Movimento dos Direitos Civis (Bloomberg, 2008).

Durante pelo menos duas décadas, conservadores argumentaram que a escolha da escola foi o último direito civil não alcançado. Em 2010, algumas poderosas vozes moderadas ecoaram essa visão e invocaram o nome de Rosa Parks para apoiá-la. Em uma apresentação inicial do documentário *Waiting for Superman*, que considera as *charters* a solução para o problema do persistente fra-

casso das escolas públicas urbanas, o secretário de educação Arne Duncan declara que o filme marcou “um momento Rosa Parks” que seria o início de um novo movimento de escolha de escolas.

Com essa declaração, Duncan e seus aliados – filantropos, defensores de políticas de direitos civis e importantes especialistas – reduziram o boicote de ônibus de Montgomery de 1955 a um simples ato de uma mulher corajosa. De fato, aquele evento crucial foi o resultado do trabalho de milhares de afro-americanos e seus apoiadores que lutaram por quase treze meses para abolir a segregação do transporte público na capital do Alabama após a recusa de Parks de ceder seu lugar para um passageiro branco. Além do mais, as preocupações dos ativistas de direitos civis se estenderam muito além da questão do transporte público; sua luta era para pôr um fim à versão norte-americana do *apartheid* e conquistar todos os direitos da cidadania. À medida que o movimento cresceu, passou também a advogar o fim da pobreza e a retirada das tropas do Vietnam.

Este entendimento errôneo sobre a história da luta dos direitos civis revela uma das falhas-chave da tentativa de buscar soluções educacionais baseadas no mercado. A abordagem gerencial autoritária e determinada, perseguida por Duncan e seus aliados, ignora os esforços vitais de base em andamento nas comunidades de baixa renda, muitos dos quais desafiam diretamente a abordagem de mercado das escolas que as envolve em competição, escolha sem provisão de equidade e privatização. Estes ativistas locais estão profundamente preocupados com problemas que impedem as escolas públicas de dar às crianças pobres e das classes trabalhadoras uma boa educação: desemprego crescente, falta de moradia a preços acessíveis, degradação ambiental e uma políti-

ca de imigração falha. Querem que o estado distribua recursos equitativos e suficientes para toda a comunidade, não apenas para pais ou escolas individualmente. E se preocupam que o sistema de escolha possa agravar a estratificação das comunidades por raça e poder. Ainda assim, faltam as suas redes de organização o poder e a influência que as redes da política de escolas *charter* têm.

Tendo em vista tais questões, este trabalho oferece um mapeamento conceitual para o exame, e até certo ponto, para a explicação de como as escolas *charter* continuam a motivar a esperança e a fé dos formuladores de políticas, fundações, pais e defensores em um ambiente empírico inconclusivo e em um terreno político imprevisível. Enquanto a relação entre pesquisa e a formulação de políticas tem sido sempre difusa, no caso da reforma das escolas *charter*, a política parece particularmente insensível aos resultados indefinidos das escolas, assim como também é altamente influenciada pelo conhecimento gerado por essas escolas (HENIG, 2009).

Fowler (2008) apresentou o conceito de redes de planejamento de políticas no campo da política da educação. Ela define uma rede de planejamento de políticas como uma série multifacetada de organizações e indivíduos que dão forma e tornam possível a formulação, implantação e avaliação de políticas. Este trabalho amplia o conceito de rede de planejamento de políticas para instituições que emergem como agentes de poder dos movimentos de escolas *charter* e do processo de “mercantilização” relacionado a elas. A conceituação de redes de planejamento de políticas surgiu primeiramente das disciplinas de Ciência Política e Sociologia Política e tem sido utilizada para examinar como o poder se move entre as redes e como as elites políticas e corporativas utilizam as redes para preservar e concentrar poder (DOMHOFF, 2006). Pes-

quisadores têm se dedicado a estudos empíricos em diversas áreas de política pública, mais notadamente no exame do crescimento de “usinas de ideias” conservadoras e grupos defensores (BURRIS, 2008; RICH, 2004).

Eu utilizo o conceito para entender melhor como a reforma das escolas *charter* se tornou uma estratégia proeminente, especialmente nas áreas urbanas que atendem primariamente crianças negras e pobres. Em seguida, identifico componentes das emergentes redes de planejamento de políticas das escolas *charter*. Com base em redes sociais e análise de documentos – obtidos de relatórios financeiros das fundações, exames de conselhos diretores e conselheiros, críticas de trabalhos citados em relatórios de defesa e pesquisa, discursos e matérias da mídia – este trabalho propõe que a rede de política de planejamento das escolas *charter* é composta de cinco categorias ocupadas por empreendedores-chave de políticas e formas institucionais particulares. Especificamente, a rede se caracteriza por: 1) financiamento, 2) organizações de escolas *charter*, 3) organizações de capital humano, 4) grupos de disseminação e 5) atores e grupos de política e defesa. Os componentes de cada grupo serão discutidos na terceira parte deste trabalho.

Apresento o argumento de que os financiadores das escolas *charter* têm sido particularmente influentes no desenvolvimento da rede de políticas e que a sobreposição e a interconexão de indivíduos e organizações podem ser largamente atribuídas ao apoio fiscal concedido por doadores. Este trabalho infere ainda que a coordenação desta rede resultou em um clima de vigorosa defesa de direitos, no qual modelos específicos de escolas *charter* estão florescendo, particularmente em cidades que alguns membros do

movimento identificaram como laboratórios de escolha de escolas. Concluo que pesquisadores de políticas de educação e política educacional devem prestar atenção à crescente influência de intermediários não governamentais na formação e implantação de políticas, especialmente no que diz respeito à educação de crianças de áreas urbanas, que com frequência são negras e pobres, haja vista a história complexa dessa interação.

Arcabouço Conceitual: Redes de Planejamento de Políticas e Política Educacional

Os historiadores David Tyack e Larry Cuban (1995) observaram que tentativas de controlar o ensino norte-americano são abundantes na história da educação pública. Estas tentativas tocam um aspecto crítico do sistema federalista de governo dos Estados Unidos, que é a questão de quem governa em contextos de política local e estadual dentro de um sistema político carente de controles fortes centralizados (DAHL, 1961). Tentativas de reconciliar a questão de quem governa, inevitavelmente invocam questões de poder e influência – quem domina, com que resultados e quem tem a menor capacidade de exercer poder e influência. No caso da educação pública, Tyack e Cuban argumentam que houve um momento crucial em que o poder foi transferido das escolas locais aninhadas dentro de comunidades – com todo o potencial para receber informações da comunidade, assim como o potencial para o provincianismo e a corrupção – e redirecionado para as elites que criaram os sistemas de ensino que absorveram as escolas e distritos locais e concentraram o poder sobre a operação e administração do ensino nas mãos das elites brancas. Eles explicam:

Estes homens brancos – poucas mulheres e nenhum negro foram admitidos no círculo interno de influência – construíram car-

reiras em educação como superintendentes locais, funcionários estaduais ou federais, líderes de organizações profissionais, como a National Education Association (NEA) (Associação Nacional de Educação) e funcionários de fundações... Ocupando posições chave e compartilhando definições de problemas e soluções, deram forma à agenda e à implantação da reforma do ensino de maneira mais vigorosa de 1900 a 1950 do que qualquer outro grupo tinha feito antes ou até então (p. 17).

Já argumentei em um trabalho anterior que a educação pública está passando por transformações semelhantes (SCOTT, 2008). Girando em torno das políticas de escolha de escolas, defensores criaram novas “usinas de ideias”, institutos de pesquisa e reavivaram alguns já existentes para proporcionar a justificativa intelectual para reformas baseadas no mercado, primariamente em distritos escolares urbanos.

Utilizo conceituações e estudos empíricos sobre o surgimento das redes conservadoras de planejamento de políticas como arcabouço deste trabalho sobre escolas *charter*. Há uma sobreposição importante entre os dois setores, embora haja importantes distinções ideológicas, tópico este ao qual retornarei mais adiante neste trabalho. Pesquisadores de políticas têm examinado a forma como ideologias conservadoras, muitas das quais já haviam sido consideradas no passado um tanto radicais, vieram a ser aceitas pela maioria dos norte-americanos. Esta pesquisa revelou que havia considerável coordenação da comunidade empresarial e dos doadores conservadores para o financiamento de múltiplas organizações com o objetivo de modificar a crença dominante sobre o papel do governo dos Estados Unidos logo após o colapso das alianças pelos direitos civis dos anos de 1960 e 1970.

De acordo com David Harvey (2005), a elite empresarial capitalizou essas fissuras. A Business Roundtable (Mesa Redonda de Negócios) foi criada em 1972. Gastou anualmente 900 milhões de dólares em lobby político, financiamento de “usinas de ideias” como o Heritage Foundation, o Hoover Institute, o American Enterprise Institute e o National Bureau of Economic Research. As fundações Olin, Scaife e Pew fundaram uma versão televisiva do show *Free to Choose* de Milton Friedman’s. Em Nova York, financistas orquestraram um resgate financeiro da cidade, forçando a redução de benefícios dos trabalhadores municipais e dos investimentos em infraestrutura. “O bem-estar corporativo substituiu o bem-estar individual” (p. 47). Andrew Rich (2001) argumenta que o resultado deste pesado investimento significou que pela primeira vez, a maioria das “usinas de ideias” do país tornou-se ideologicamente identificável e que a ideologia e os valores organizacionais compartilhados resultaram em uma mensagem consistente formatada para o público norte-americano através de uma diversidade de veículos de transmissão. O resultado deste investimento concentrado, Rich argumenta, foi que as “usinas de ideias” tornaram-se uma fonte importante de defesa de uma política pública conservadora. Talvez, e ainda mais importante, foi a forma como as “usinas de ideias” tornaram-se capazes de definir até as opções políticas disponíveis para o governo. Segundo ele, “Porém, oportunidades mais substantivas e importantes podem ocorrer mais cedo no processo de formulação de políticas, afetando a definição das questões e os tipos de alternativas disponíveis para abordar problemas novos” (p. 54).

Um aspecto final do surgimento de uma rede de elite de planejamento de políticas na política dos Estados Unidos é a natureza

do que significa pertencer à “elite”. Aqui, o trabalho de Domhoff (2006) sobre a elite de poder é útil. Ele argumenta que proprietários corporativos e executivos de alto nível formam uma elite, uma classe dominante, alimentada por suas próprias instituições: escolas, clubes, bailes, vizinhanças e locais de diversão. “Além disso, os proprietários e executivos suplementam seus números reduzidos financiando e dirigindo uma diversidade de organizações sem fins lucrativos – por exemplo, fundações isentas de impostos, “usinas de ideias” e grupos de discussão de políticas – para ajudá-los no desenvolvimento de alternativas de políticas que sirvam a seus interesses” (p. 12). Funcionários de alto nível destes grupos completam a elite de poder. Domhoff afirma que as elites operam através de quatro redes de poder: 1) O processo de formulação de políticas, composto de fundações, “usinas de ideias” e grupos de discussão de políticas, que formulam os interesses da comunidade corporativa. 2) O processo de interesses especiais, que diz respeito aos interesses das famílias ricas, das corporações e dos setores de negócios. 3) O processo de seleção de candidatos, que funciona para eleger candidatos que apoiem a agenda da elite. E 4) O processo de formação de opinião, que busca influenciar a opinião pública ao mesmo tempo que insere algumas questões e tenta manter outras fora da agenda pública. “Analisados em conjunto, os indivíduos e organizações que operam estas quatro redes constituem o braço político ativo da comunidade corporativa e da classe dominante” (p. 16).

Estendo essa análise a uma consideração da rede de formulação de política das escolas *charter* como uma elite de situação semelhante e um amálgama de organizações, indivíduos e interesses com forte apoio de base, elite esta que foi cuidadosamente

cultivada e, em algum grau, nomeada pelas elites políticas. Também identifiquei diferenças e desvios, mais notadamente na relativa diversidade ideológica dessa rede, assim como na inclusão nela de alguns grupos “novos” de direitos civis. Minha análise é primariamente conceitual e descritiva; uma tentativa de mapear um cenário crescentemente complexo e em rápida transformação.

A Rede de Planejamento de Políticas das Escolas *Charter*

Ofereço aqui um esquema da rede de planejamento de políticas das escolas *charter* nos Estados Unidos, baseado fortemente na minha análise em progresso dos empreendimentos filantrópicos no crescimento do movimento das escolas *charter* (SCOTT, 2009). Empreendimentos filantrópicos constituem uma forma de filantropia que teve origem no Vale do Silício, na Califórnia sob a liderança de John Doerr (classificado pela Forbes como o 582º homem mais rico do mundo) e seus associados. Juntos fundaram o New Schools Venture Fund em 1998, uma organização cujo objetivo é semear a inovação em reformas de escolas empreendedoras, que têm produzido ganhos estudantis visíveis. Outras fundações com objetivos semelhantes surgiram no mesmo período. Essas iniciativas tinham em comum o foco em modelos de negócios para reformas de escolas, uma postura agressiva no financiamento de investimentos e uma crítica ao que viam como impedimentos para mudanças fundamentais na educação pública – sindicatos de professores, escolas de educação das universidades e filantropias tradicionais². À medida que examinei os relatórios IRS 990 de doações filantrópicas, tornou-se claro que havia investimentos dirigidos não apenas a escolas *charter*, mas também

2. Ver Scott, 2009, para uma descrição extensa de empreendimentos filantrópicos.

a organizações cujo crescimento simultâneo apoiava a reforma dessas escolas. Além disso, as filantropias tendiam a concentrar seus financiamentos geograficamente em locais com ambientes políticos favoráveis, como por exemplo, controle da prefeitura ou aquisições pelo estado. Através desse trabalho inicial, apoiado em análises anteriores e subsequentes de outros pesquisadores, concluí que empreendimentos filantrópicos são a argamassa da rede de planejamento de políticas.

Tendo como base minha análise dos dados financeiros, propus inicialmente que um documento incipiente da rede de planejamento da política das escolas *charter* estava sendo construído e que esta rede era formada de cinco componentes: escolas *charter* locais, organizações gerenciais *charter*, grupos *charter* de defesa de direitos, programas alternativos de preparação de professores e líderes, unidades de pesquisa e organizações de desenvolvimento de bens imóveis para essas escolas. O quadro abaixo representa esse mapa.

Componentes da Rede de Planejamento de políticas das Escolas Charter

Escolas <i>Charter</i>	Política e Ações de Defesa de Direitos
Gerenciamento das organizações	Formuladores de Políticas/ Lobistas
Grupos de Desenvolvimento de Bens Imobiliários	Novos Grupos de Direitos Civis
Associações Estaduais e Nacionais de Escolas <i>Charter</i>	
Escolas <i>Charter</i> Locais	

Financiamento

Empreendimentos Filantrópicos
 Doadores de Fundos de Cobertura
 Fundações Tradicionais
 Financiamento Estadual e Federal

Capital Humano	Disseminação
Preparação de Liderança Distrital	Documentação Advocatícia
Programas Alternativos de Preparação de Professores e Lideranças	Pesquisadores/ Centros de Pesquisa
	Mídia

Componentes da Rede: Passo agora à descrição breve de cada componente desta rede e também à indicação de como cada componente se conecta ao outro, observando que o papel desempenhado pelos empreendimentos filantrópicos em coordenação com outros financiamentos públicos e privados é fundamental a cada faceta.

Escolas Charter: A primeira categoria é formada pelas escolas *charter*. Incluídos nesta categoria estão as escolas *charter* locais, as organizações de gerenciamento, as associações de escolas *charter* e os grupos de desenvolvimento de bens imobiliários. Um relatório de 2009, feito pela organização apartidária de defesa de direitos, Education Sector, favorável às escolas *charter*, reflete sobre os desafios e oportunidades para o crescimento do sistema *charter*. O relatório começa com uma descrição da Amistad Academy como “uma estrela brilhante na reforma da escola pública”, chamando a atenção para sua colocação no portfólio de escolas

do CMO Achievement First. Amistad depende de financiamento privado que gerou um adicional de 4.200 dólares por criança em 2008-2009; o relatório descreve a rede através da qual este financiamento chega à escola:

Para gerar essa receita adicional, Amistad conta com uma ambiciosa rede de captação de recursos liderada por dois bem relacionados habitantes de New Haven que participaram do conselho curador de escolas privadas locais de elite... e que ajudaram a garantir que os muitos visitantes de Amistad incluam um fluxo constante de doadores prósperos de Greenwich, New Canaan, Westport e outros enclaves afluentes de Connecticut (p. 1).

Reckhow (2010) argumentou que o apoio de fundações coordenado por todo o sistema de organizações de escolas *charter* colaborou para o desenvolvimento de um novo setor e que esse desenvolvimento coordenado proporcionou legitimidade a organizações ainda incipientes. Além disso, sua pesquisa mostra o entrelaçamento da engrenagem da rede que se origina no fato de indivíduos participarem de vários conselhos dentro do sistema de organização das escolas *charter*³. O aspecto final da categoria escola *charter* são as organizações de desenvolvimento de bens imobiliários, que representaram um fator chave em uma reforma na qual o acesso a imóveis públicos não é garantido. O repórter Juan Gonzalez (2010) descobriu a existência de um benefício fiscal obscuro para estes grupos. Sob a legislação New Market Tax Credit, do ano 2000, bancos e fundos que investem em propriedades de escolas *charter* podem obter um desconto de 39% em impostos, além dos juros cobrados às escolas por empréstimos e aluguéis. Um bom número desses grupos emergiu dessa desco-

3. Reckhow usa o software de análise de redes sociais, Ucinet, versão 6.216 para analisar e representar as engrenagens entre organizações. O próximo passo do projeto será empregar SNA semelhante.

berta, incluindo o Pacific Charter School Development e o Low Income Investment Fund.

Política e Defesa de Direitos: Outro componente importante da rede de planejamento de política das escolas *charter* situa-se na área da formação e implantação de políticas e das ações de promoção pela defesa de direitos civis por novos grupos. Na formação da rede conservadora de planejamento de políticas, a ocorrência de sectarismo era bastante previsível. No terreno das escolas *charter*, o fenômeno não foi tão facilmente identificável como sectarismo. Muitos dos mais ativos ou generosos apoiadores do sistema proclamam publicamente sua filiação ao partido Democrata, por exemplo. Eli Broad é um excelente exemplo dessa afinidade. Embora muitos defensores das escolas *charter* baseiem este apoio na primazia do mercado – um ideal geralmente associado aos conservadores, eles tentam aproximar o pensamento democrático dessa postura ao invés de alinhar-se ideologicamente com os conservadores em todas as questões de políticas públicas.

O executivo de fundo de cobertura Whitney Tilson, que é membro do conselho da KIPP e que também ajudou Wendy Kopp a iniciar o movimento Teach for America, foi cofundador do grupo lobista Democrats for Educational Reform (DEF) favorável às escolas *charter*, e que tem sido ativo na recusa de auxílio financeiro aos candidatos democratas que não apoiam abertamente a escolha de escolas e outras medidas orientadas para o mercado.

Outro aspecto da questão da rede de planejamento de políticas tem sido o surgimento de novas organizações de direitos civis. Estes grupos existem há pouco mais de dez anos. Incluem a Black Alliance for Educational Options (Baeo), o Hispanic Council

for Reform and Educational Options (HCREO), que receberam apoio filantrópico e federal e são tipicamente organizações de um único objetivo, diferentemente de outros grupos de direitos civis mais estabelecidos. Baeo e HCREO têm como foco primário expandir as opções de escolha de escola, formar um eleitorado que defenda essas opções e criar subgrupos regionais. Outro grupo formado mais recentemente é o Parent Revolution, iniciado sob a liderança de Steve Barr, que antes liderou o Green Dot CMO. Parent Revolution organiza os pais para aderirem à controversa lei californiana “Parent Trigger Law”, através da qual os pais podem através do voto entregar a administração da escola ao setor de escolas *charter*, entre outras opções. É aqui que o alinhamento dentro dessa área é evidente: a autora da lei foi a senadora democrata Gloria Romero, que no momento lidera a seção californiana do movimento Democrats for Education Reform. O blog The Schools Matter observou que em sua mal sucedida candidatura a Superintendente de Instrução Pública em 2010, a organização das escolas *charter* e empreendimentos filantrópicos contribuíram significativamente para sua campanha.

Um subproduto da Teacher for America, Leadership for Educational Equity, é agnóstica com relação à filiação política e busca apoiar ex-membros do TFA na conquista de postos na política. Muitos deles tornaram-se defensores declarados das escolas *charter*, da meritocracia, do relaxamento da estabilidade dos professores e dos direitos por tempo de serviço. Muitos desses líderes tiveram destaque na reunião de cúpula do 20º Aniversário da TFA em 2011, onde as organizações de escolas *charter* também tiveram uma presença significativa e recrutaram membros das associações para ensinar em suas escolas ou dirigi-las.

Capital Humano: Outro componente da rede de planejamento de políticas das escolas *charter* tem sido o desenvolvimento de canais alternativos para professores, construção de escolas e liderança no distrito escolar. A lógica por trás desse desenvolvimento é que modelos de ensino empreendedores não podem ter um quadro de professores ou líderes treinados em universidades, já que os programas de treinamento das universidades são excessivamente normativos, deficientes em qualidade e fracassam na preparação dos alunos para preencher a lacuna de conhecimento existente (TEITEL, 2006). Além disso, há uma sensação de que a corrente força de trabalho é de baixa qualidade e de que há a necessidade, nas palavras dos consultores da McKinsey & Company, de preencher “o hiato de talento”. O consenso na perspectiva de um financiador é de que o talento reside em indivíduos voltados para um pensamento empreendedor e inovador e em programas altamente seletivos, que criam barreiras elevadas para os candidatos em termos das qualidades que identificam como meritórias: prestígio da instituição secundária, potencial de liderança, resultados do SAT e médias altas. Teach for America refinou seu processo de seleção na busca de candidatos com alto quociente de liderança. Foi beneficiado de forma significativa pela fé em programas alternativos, tendo recebido recentemente uma injeção de recursos de 100 milhões de dólares do Broad Foundation e de vários outros programas para a criação de um fundo. Outros grupos incluem New Leaders for New Schools e os programas Broad Foundation’s Urban Residency and Urban Superintendents. Uma boa parte do staff de professores e líderes das escolas *charter* vem desses programas. Um estudo recente relatou que TFA produz um número significativo de líderes ou staff empreendedores em tais organizações (HIGGINS; HESS; WEINER; ROBINSON, 2011).

Disseminação: O aspecto final da rede de planejamento de políticas das escolas *charter* está na área da disseminação. Fundações e doadores apoiaram a recente inundação de documentários sobre a defesa de direitos, tais como *Waiting for Superman*, *The Cartel* e *The Lottery*, os quais consideram as escolas *charter* como a última esperança de reforma da escola pública. Esses filmes foram pesadamente divulgados para o público em geral, mas também dentro de redes, como a rede TFA de ex-alunos⁴. Há também investimentos em comunicações através da mídia. Por exemplo, a Broad Foundation custeou uma matéria no programa *The Merrow Report* do canal PBS de TV com foco na escolha de escolas, assim como também subscreveu reuniões de jornalistas através do Hechinger Institute da Universidade de Columbia. Alguns grupos, como o Cato Institute, desenvolveram seu próprio canal de televisão on-line e produzem relatórios com notícias favoráveis ao sistema de escolha. Em 2010, a fundação da Família Gleason contratou o estrategista republicano Frank Luntz para desenvolver comunicações eficientes sobre escolha de escolas. Na apresentação deste trabalho em uma reunião sobre escolha de escolas em 2010⁵, Luntz conduziu centenas de participantes que incluíam defensores do sistema de escolha, apresentadores de programas de rádio, formuladores de políticas e representantes de treinamento de mídia de “usinas de ideias” a comunicar os aspectos positivos da escolha de escolas.

A disseminação da questão da escolha da escola também acontece através do trabalho de “usinas de ideias”, de pesquisa-

4. Por exemplo, uma reunião de assuntos de ex-alunos da TFA com a duração de três dias em setembro de 2010 em New Orleans incluiu uma apresentação do documentário *The Lottery* assim como uma happy hour com KIPP.

5. A conferência foi intitulada “*Where’s the Outrage? Lighting a Fire Under the School Choice Movement.*”

dores de universidades em unidades de pesquisa independentes e de grupos de promoção da defesa de direitos. Exemplos incluem Education Sector, The Center for Education Reform, The Center for Reinventing Public Education na Universidade de Washington, The American Enterprise Institute, e a fundação Thomas B. Fordham. Uma boa parte desses trabalhos ignora a revisão crítica de colegas acadêmicos e é enviada diretamente para ser acessível ao público em geral e repórteres, com frequência desprovida de jargão problemático, mas também de detalhes metodológicos. Como tal, com frequência é recebida de forma não crítica e citada por jornalistas mais frequentemente do que trabalhos acadêmicos (HAAS, 2007).

Discussão, Conclusões e Importância

O que emerge desta análise descritiva é o cenário de uma rede robusta, bem financiada e de elite que subsidiou as políticas estaduais e federais de reforma do sistema escolar, ao que tudo indica de forma bem-coordenada. Por enquanto, este trabalho só teoriza sobre essa coordenação e é necessária uma testagem dessa teoria através de uma análise empírica. Ainda assim, a partir desse cenário inicial de uma rede de planejamento de políticas para escolas *charter*, surgem algumas implicações baseadas em lições retiradas da história da educação. O trabalho tem início com uma descrição do controle da elite na virada do século XX, controle este que largamente excluía a liderança e a participação de comunidades marginalizadas do processo de tomada de decisões e se baseava fortemente em modelos corporativos de governança e administração escolares (TYACK; CUBAN, 1995).

A questão não é apenas o envolvimento das elites na política e na defesa das escolas *charter*, visto que movimentos por justiça social seriam grandemente reduzidos sem a participação, apoio e até mesmo liderança das elites. Exemplos-chave a este respeito são os movimentos Abolicionista, Sufragista e o Movimento pelos Direitos Civis dos anos de 1950 e 1960. O pensamento popular dominante com relação à reforma das escolas *charter* continua a ser o de um movimento guiado por pais ou por comunidades de base. O exame das raízes e das atividades de uma rede de planejamento de políticas de escolas *charter* vem complicar essa concepção, mas também vem contribuir para um entendimento empírico e conceitual mais amplo do processo de formulação de políticas. Cohen (2007) argumenta que “O apoio para o crédito educativo, para a escolha de escolas e créditos na forma de descontos no Imposto de Renda não existe apenas em função das aspirações, decepções e frustrações dos pais das crianças em idade escolar. Sua consciência das opções de privatização do sistema de ensino é apoiada por um sem número de instituições de defesa de direitos, usinas de ideias e organizações que oferecem bolsas de estudo que funcionam para criar uma consciência de que há alternativas para as escolas públicas tradicionais” (p. 30).

Mais de um século de oscilação entre modelos de ensino centralizados e descentralizados sempre incluiu o setor privado. No entanto, há algo de especial sobre este momento histórico no qual atores do setor privado estão alinhados fundamentalmente para formatar a reforma do setor público quando as oportunidades de deliberação pública sobre a direção da reforma estão cada vez mais restritas. Mais pesquisas se fazem necessárias para estabelecer os processos pelos quais os reformadores se alinham e aderem,

assim como as questões sobre as quais há discordância. Iniciei este trabalho com uma consideração sobre o papel das elites na modelagem da reforma escolar na virada do século XX. A resposta das comunidades locais com relação à exclusão de uma participação significativa no processo, em parte levou ao prolongamento dos conflitos pelo controle do ensino por parte da comunidade.

A rede de formulação de políticas das escolas *charter* é sem dúvida sincera em seu desejo declarado de emular os objetivos e os heróis do movimento dos Direitos Civis. E realmente há escolas *charter* de alta qualidade e de postura igualitária que resistem à concepção mercadológica de suas escolas e alunos. Porém tensões persistem com relação à defesa do sistema de escolha de escolas como a questão fundamental dos direitos civis quando o foco é com frequência no empoderamento dos pais individualmente. Podemos observar este foco na tentativa de fazer da National School Choice Week, lançada em 2011, um evento no qual histórias de luta e triunfo de pais e alunos com relação a políticas de mercado são apresentadas na mídia nacional e local. A mensagem é que direitos individuais se equiparam a um movimento de massas. É claro que os principais defensores de reformas no sistema escolar parecem ver a luta pelos direitos civis como o esforço de indivíduos isolados e de forma consistente denigrem os ativistas contemporâneos cujas ideias de como modificar as escolas urbanas se chocam com as suas.

Certamente, a liberdade e dignidade de cada indivíduo foram a doutrina-chave do movimento dos direitos civis. Mas ativistas defensores da liberdade mantiveram seu olhar nos inúmeros benefícios para comunidades inteiras e batalharam para democratizar escolas e outras instituições para que não continuassem a

ser dirigidas por aqueles que já gozavam os privilégios da riqueza e de um lugar no topo, ou próximo a ele, da hierarquia racial. Hoje, quando a crise econômica já provocou a erosão dos ganhos da classe média negra e latina e aprofundou a pobreza de outros grupos étnicos no país, e quando a Suprema Corte anulou uma disposição-chave do Voting Rights Act em 2013, os defensores de reformas no sistema escolar continuam a insistir que a pobreza, a revogação do direito de voto e o desemprego não são “desculpa” para o mau desempenho em testes padronizados e ridicularizam quem critica os efeitos privatizantes e de segregação de algumas políticas como defensores de um *status quo* desigual. De fato, esses críticos do mercado buscam um sistema escolar muito mais equitativo que romperia com o que Jonathon Kozol chamou de “desigualdades selvagens” no título de seu famoso livro de 1991, *Savage Inequalities*.

Seria possível imaginar líderes do movimento de Direitos Civis como Martin Luther King, Jr., A. Philip Randolph, Ella Baker, ou Rosa Parks participando de uma manifestação em Washington para defender o direito dos pais de competir em casas lotéricas por espaços em escolas de livre mercado? Ao invés desses personagens, os promotores dessas reformas de fato parecem estar seguindo o exemplo de outro ícone cultural: Milton Friedman, o economista libertário vencedor do Prêmio Nobel, cujo best-seller de 1962 tem o título de *Free to Choose* (Livre para Escolher).

Referências

- ANDERSON, N.; SHEAR, M. D. Obama to promote more education spending in State of the Union speech. *Washington Post*. Disponível em: <<http://www.washingtonpost.com/wpdyn/content/article/2010/2001/2026/AR2010012604586.html>>. Acesso em: 27 jan. 2010.
- BLOOMBERG, M. *Empowering parents*: Charter schools. Disponível em: <<http://www.mikebloomberg.com>>. Acesso em: 14 dez. 2008.
- BURRIS, V. The interlock structure of the policy-planning network and the right turn in U.S. state policy. *Research in Political Sociology*, 17, 2008.
- COHEN, R. *Strategic grantmaking*: Foundations and the school privatization movement. Washington, DC: National Committee for Responsive Philanthropy, 2007.
- DAHL, R. A. *Who governs? Democracy and power in an American city*. New Haven: Yale University Press, 1961.
- DOMHOFF, G. W. *Who rules America? Power, politics, and social change* (Fifth ed.). New York: McGraw-Hill, 2006.
- FOWLER, F. *Policy studies for educational leaders*: An introduction. Saddle River: Prentice Hall, 2008.
- FRANKENBERG, E.; SIEGEL-HAWLEY, G.; WANG, J. *Choice without equity*: Charter school segregation and the need for civil rights standards. Los Angeles: The Civil Rights Project/Proyecto Derechos Civiles em UCLA, 2010. Disponível em: <www.civilrightsproject.ucla.edu>.
- HAAS, E. False equivalency: Think tank references on education in the news media. *Peabody Journal of Education*, 82(1), 63-102, 2007.
- HARVEY, D. A brief history of neoliberalism. New York: Oxford Press, 2005.
- HENIG, J. *Spin cycle*: How research is used in policy debates. New York: Russell Sage Foundation, 2009.
- HIGGINS, M.; HESS, F.; WEINER, J.; ROBINSON, W. Creating a corps of change agents. *Education Next*, 11(3), 1-9, 2011.
- MCKINSEY & CO. *Closing the talent gap*: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching. [S.l.: s.n.], 2010.
- MIRON, G. Performance of charter schools and implications for policy makers. In: LUBIENSKI, C.; WEITZEL, P. (Eds.). *The charter school experiment*: Expectations, evidence, and limitations (pp. 74-92). Cambridge: Harvard Education Press, 2010.
- OBAMA, B. *Remarks by the President to the Hispanic Chamber of Commerce on a complete and competitive American education*. Washington, D.C.: The White House Office of the Press Secretary, 2009.
- RICH, A. *Think tanks, public policy, and the politics of expertise*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- SCHOOLS MATTER. *How to Buy a Candidate*: Gloria Romero for CA Superintendent of Public Instruction. [S.l.: s.n.], 2010. Disponível em: <[http:// www.schoolsmatter.info/2010/03/how-to-buy-candidate-gloria-romero-for.html](http://www.schoolsmatter.info/2010/03/how-to-buy-candidate-gloria-romero-for.html)>. Acesso em: 21 abr. 2011

SCOTT, J. Managers of choice: Race, gender, and the political ideology of the “new” urban school leadership. In: FEINBERG, W.; LUBIENSKI, C. (Eds.). *School choice policies and outcomes: Philosophical and empirical perspectives on limits to choice in liberal democracies* (pp. 149-176). Albany: SUNY Press, 2008.

_____. The politics of venture philanthropy in charter school policy and advocacy. *Educational Policy*, 23(1), pp. 106-136, 2009.

TEITEL, L. Mapping the terrain of ‘alternative’ leadership education: Lessons for universities. *Phi Delta Kappan*, 87(7), 500-507, 2006.

TYACK, D.; CUBAN, L. *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

WELLS, A. S. (Ed.). *Where charter school policy fails: The problems of accountability and equity*. New York: Teachers College Press, 2002.



A saúde do meio ambiente a partir da cosmovisão andina e da interculturalidade

*Carlos Prado**



Introdução

A saúde, no conceito ocidental, se refere ao equilíbrio biopsi-cossocial. A “saúde” no pensamento andino não é individual, unilateral, não se reduz a considerar somente a saúde humana, mas o bem-estar geral tanto da sociedade como do meio ambiente. Este bem-estar integral é o bem-viver, o viver bem, é o Sumaq Kawsay, Sumaq Qamaña, Yandereco.

Para certos grupos sociais, o meio ambiente ainda se considera como objeto, um recurso e, finalmente, como uma mercadoria, enquanto nas culturas com sabedorias milenares (como a nossa), o meio ambiente se converte em “Mãe Terra”, ou seja, um ser vivo como todos nós, formando parte de nossa família e nos protegendo como lar.

A partir disto, deduz-se que existe um erro na visão ocidental (cientista) por ser reducionista e parcial, em relação à visão holística e integral que têm nossas culturas. Outro erro crucial nas políticas de saúde hegemônica, racionalista e cartesiana, é o de ser socioantropocêntrica, que nos leva a supervalorizar a vida humana em detrimento da vida de outros seres vivos do planeta, enquanto, a partir de nossas culturas, a visão é cosmo-agroecocên-

trica¹, onde todos os componentes do planeta têm o mesmo valor e importância. Não existe a relação piramidal, mas a circular.

Para entendê-lo melhor, é necessário recordar os princípios da cosmovisão andina²:

1. Relacionamento: “Todas as coisas se relacionam entre si”. Nada existe sem sua relação com algo.
2. Complementaridade: “Todas as coisas têm seu complemento oposto”. Também se descreve como o princípio da bipolaridade.
3. Correspondência: “O pequeno também representa o todo”. Ou o todo representa as partes, como o microcosmos e o macrocosmos.
4. Reciprocidade: “Todo ato recíproco gera harmonia. Não só deve-se receber, também deve-se saber dar”. A prática deste princípio permite o equilíbrio permanente entre a Mãe Terra, o cosmos, os deuses e a sociedade.
5. Espiritualidade – animismo: “Todas as coisas possuem um espírito (energia) grande ou pequeno” (kallpa em quéchua). Este princípio é a origem de todas as crenças, comportamentos de espiritualidade e até mesmo das entidades religiosas que há em nossa sociedade atual.

Aplicando estes princípios à “saúde” (Sumaq Kawsay) no conceito de nossos antepassados, é a relação de equilíbrio e de reciprocidade do homem (Warmi-Jari, pelo princípio da complementaridade) com seu entorno familiar, com sua comunidade, com a natureza, o planeta, o universo, o cosmos e suas divindades.

* Presidente do Centro Cultural KUSKA, Cochabamba – Bolívia.

1. Os seres humanos estão incluídos no ecossistema.

2. Tais conceitos serão utilizados nas partes seguintes deste artigo.

A perda desta lógica e forma de pensamento holístico em nossa atual sociedade consumista, tem nos levado ao colapso e a uma forma de vida insustentável, sobretudo de péssima qualidade e com altos índices de morbimortalidade.

Portanto, é necessário aceitar nossa realidade: vivemos uma crise global profunda em nosso planeta, pelo desequilíbrio do meio ambiente e da sociedade, causada pela mão do homem precisamente. Podemos ver alguns exemplos:

A destruição da pequena economia campesina que passou da produção de alimentos básicos à produção de flores de exportação, até os alimentos transgênicos, deixando de produzir para a vida e passando a produzir para o mercado e o consumo com regras de jogo alheias à sua economia, enfrentando-os até produzir o desequilíbrio que rompe finalmente a estrutura social comunitária com a qual estavam acostumados.

O despojo de recursos naturais, a privatização da água, a superexploração da natureza estão associados à destruição dos ecossistemas, desde a exploração selvagem de minérios nos Andes, até a depredação irresponsável de nossa flora amazônica.

De modo geral, os desequilíbrios que causam a perda deste pensamento holístico no contexto latino-americano, também não são satisfatórios, já que os modelos hegemônicos da prática profissional na área da saúde, instalados no campo da ciência “oficial” mediante sua institucionalização, lamentavelmente se impõem como os únicos capazes de atribuir-se a legitimação social que o caráter “científico” lhes outorga, deixando de lado outros conhecimentos que, arbitrariamente, são declarados como “empíricos” (incluídas as medicinas tradicionais de nossos povos indígenas, como as malchamadas medicinas alternativas).

Desta maneira, o modelo médico hegemônico vigente perde a visão crítica e se cerca do prestígio acadêmico e da legalidade social para evitar que seja questionado como “mentalidade colonizadora” ou “pró-capitalista” (não é segredo para ninguém o grande favor que fazem à megaindústria transnacional farmacêutica).

Na formação acadêmica do médico alopata, tanto de graduação quanto de pós-graduação, aprende a manipular a enfermidade nos termos dos paradigmas biológicos. Em consequência, esta formação biologicista se converte em uma limitante para compreender a dimensão holística dos fenômenos relacionados à vida.

Por outro lado, em relação aos direitos humanos, a malcompreendida neutralidade médica e as omissões relacionadas à responsabilidade ético-política que, com caráter de obrigatoriedade, têm o Estado e suas instituições para a procuração de justiça na área da saúde, se tornam inevitáveis.

Por este motivo, é inadiável a urgente necessidade de romper com os paradigmas que não permitem as transformações que favorecem o equilíbrio global de nosso planeta. Acreditamos que já basta dessa postura cômoda que muitos de nós adotamos como observadores passivos e irresponsáveis.

Em sociedades multiétnicas e pluriculturais o domínio exclusivo da biomedicina (alopática) inibe o desenvolvimento de capacidades e estratégias para a recuperação dos conhecimentos e práticas de nossas medicinas nativas, que são deslocadas permanentemente. Consideramos que esta seja uma das causas pela qual em alguns países latino-americanos não existe uma estratégia oficial que vincule ditas políticas com os Direitos Humanos, a ética e a interculturalidade.

Sabemos que o princípio fundamental dos Direitos Humanos é o cumprimento paulatino das obrigações do poder público, encaminhadas para conseguir o bem-estar comum para superar a desigualdade, a pobreza e a discriminação, possíveis somente em uma situação de justiça, paz e liberdade.

Finalmente, a ausência de conhecimento dos Direitos Humanos na formação universitária, principalmente na carreira de medicina e profissões afins, é inevitável e insustentável.

A nossa inter-relação com o meio ambiente

O objetivo proposto sobre o tema é “como nos inter-relacionamos com a natureza no meio ambiente”. E, na verdade, o tema “meio ambiente” não é um termo utilizado na cultura andina. Usamos uma palavra em quéchua que se chama *pachamama*. *Pachamama* significa duas coisas: tanto o meio ambiente, quanto a sociedade que está incluída dentro dele. Há duas características: uma é que questionamos a forma como se tem enfrentado, como se ensina a educação ambiental em escolas, colégios e nas universidades. Mas, há um fundamento pelo qual estamos questionando, claro! A outra é que o tema é bastante conflitivo ao mesmo tempo porque há o pensamento e o científico também; e eu peço desculpas por isso, com antecipação. Eu não quero brigar com isso, não quero lutar contra nada nem contra ninguém. Só quero expor os sentimentos que há em nossas culturas no tema *meio ambiental* ou no tema sobre o que acontece com a saúde do meio ambiente.

A saúde do meio ambiente aparece como uma alternativa de dizer que ele continua como um ser vivo. Por isso o consideramos uma pessoa e dizemos “a saúde” ou podemos dizer “a enfermi-

dade” do meio ambiente também. E é nesse contexto que iremos desenvolver o nosso tema.

Os grupos *quéchuas aymaras*, através de sua história na Bolívia, sempre lutaram, não somente para o bem-estar econômico ou social, mas também porque temos visto muita hegemonia do sistema não capitalista que prejudicou muito os nossos povos, tanto indígenas como também da cidade, todos em um contexto boliviano. Então, se falamos da interculturalidade, temos o científico, o conhecimento que se aproveita, se aprende nas universidades. Essa aprendizagem é boa, certamente; é positiva sempre, enquanto haja uma interação e não haja uma contradição com nossos conhecimentos ou com nossas necessidades. Isso é o que estamos pedindo: que haja uma articulação, ou como chamamos, uma complementação. Essa tendência é boa, mas se se opõe ou se contrapõe, aí está o problema, é o “cuello de botella”, não? “Cuello de botella” é um desafio, um ponto difícil de resolver.

Então, estabeleceremos duas definições. Quando se fala de saúde, falamos a partir de dois pontos de vista: um conceito da Organização Mundial (OMS) de Saúde diz que é o equilíbrio biopsicossocial, espiritual e inclusive ecológico. Tudo isso é uma definição teórica da OMS. Porém, para nós, isso é insuficiente, essa definição não é completa.

Em nossa visão de mundo existe uma palavra para definir a saúde, se chama *alinkay* que significa bem-estar integral. Bem-estar não parcial, integral. Isso tem outro nome, se chama cosmo-agroecocêntrico. Então, não só inclui a *pachamama*, mas também o sol, a lua, o planeta, o cosmos em geral, o universo. Então, é muito grande o pensamento que temos; não é suficiente o planeta Terra... não é suficiente!

Desta forma, *allinkay* significa a relação de equilíbrio holístico. Holístico significa integral, totalmente integral. O bem-estar tem que começar a partir de cada um individualmente, pessoa; depois, familiar; depois, comunidade completa ou uma cidade também; depois, meio ambiente, relação comunidade/meio ambiente; finalmente, a crença religiosa. Muitas pessoas têm uma religião. Pode ser kardecismo, umbanda, pode ser católica... qualquer que seja a religião que tenha, deve estar permanentemente com a comunidade, com seu pensamento filantrópico. Tudo em um, juntos... isso é importante.

No tocante ao meio ambiente, ao nosso ver, cometemos um erro, porque se considera como objeto, como recurso ou como mercadoria. Se dizemos “mãe terra”, dizemos que é um ser vivo, nosso lar e também nossa família... outro conceito, diferente. Para nós, não se pode vender a terra nem seus recursos. Não se comercializa, é parte de nós. Um exemplo: não posso vender o meu filho, nem mesmo posso vender minha mãe. Esse é o conceito, então, não podemos comercializá-lo. Outra coisa que vamos ver é como utilizamos a vida para produzir alimento. Que é diferente... a subsistência, esse é outro conceito.

Nesse conceito temos duas visões: o conceito científico, lamentavelmente intrauniversitário... o sistema educativo latino-americano, não só no Brasil, não só na Bolívia, estou dizendo que em um contexto maior, tem-se uma tendência reducionista, estuda-se de uma forma muito particular, muito parcial ao mesmo tempo. Enquanto nós, com a sabedoria ancestral, temos uma visão totalmente holística e integral. Não separamos as coisas para nada. Mas, por que nasce esse conceito? Porque nós aplicamos em nossas vidas o que se chama de cosmovisão andina.

Para a compreensão da cosmovisão andina torna-se necessário abordar a barreira da interculturalidade. Se temos diferentes funções, obviamente temos diferentes ações. Como estamos vindo, se sou um cientista e não tenho uma visão a partir das culturas, apenas veremos a transformação da natureza em produto, por exemplo, da indústria farmacêutica, que transforma uma planta medicinal em uma síntese, que poderá ser cápsula, injetável, ou mesmo de diferentes formas de apresentação. Enquanto, por outro lado, nós estamos buscando o uso da natureza sem transformações químicas. Usamos a natureza para a saúde. Diretamente, não transformando. Transformação somente em desidratação, depois moer... e tirar o pó. Depois, chá e depois, beber. Então, não estamos falando de industrialização.

Um erro crucial nas políticas de bem-estar apresenta relação com a formação universitária dos quadros médicos porque um médico científico, médico acadêmico tem essa visão socio-antropocêntrica, porque vê a enfermidade e diretamente cura a enfermidade da pessoa ou da sociedade. Somente isto, nada mais. Então, nesse sentido, temos a cura da sociedade ou dos homens, podendo ser, talvez, uma pirâmide, uma vez que é antropocêntrica.

Fala-se do meio ambiente, mas se deteriora tudo que é o planeta Terra. Aí vem o problema crucial, o “cuello de botella” que mencionei. Nosso costume seria cosmo-agrocêntrico. São coisas como o sol, lua, filhos. Se vocês pensam: o que tem a ver filho com meio ambiente? Tem muito a ver, porque sabemos que a maioria dos bebês, das crianças nasce em lua cheia ou crescente. Nos hospitais sobe o índice de problemas de esquizofrenia quando a lua está crescente. Então, aí está uma ligação direta dos planetas ou os satélites com a sociedade humana. Devemos ter muito clara esta

situação. Se não entendemos esse ponto crucial, então, não serve o que estamos estudando nesse seminário.

Então, nesse momento deve-se questionar esta situação, de que tudo está relacionado com tudo; não há nada sozinho, nada é sozinho, tudo está interconectado. Isso deve ser lembrado. A convergência é um outro ponto crucial que não é estudada na universidade, não há uma matéria específica para direitos humanos. Talvez no Brasil tenha uma matéria em meio ambiente sobre direitos humanos, mas na Bolívia não existe, não se estuda direitos humanos no tema meio ambiental. E para nós, é crucial que uma universidade que ensina meio ambiente e ciências ambientais deve conhecer quais são os direitos humanos. Necessariamente, deve conhecer! Por quê? Porque a convergência de dois direitos: direitos da mãe terra e direitos da sociedade; são dois direitos – se converte em um só direito, direito de um planeta, de todo planeta. Nessa medida, somente o direito da terra não serve. Somente o direito da sociedade, também não serve. O que serve, então? A soma total dos dois direitos.

Assim, estudar tais direitos significa que devem ser trabalhados conjuntamente, não em separado. Os princípios da cosmovisão: vou falar somente sobre dois fundamentais, porque são cinco. O primeiro princípio fundamental de nossa visão é relacionamento. Então, todas as coisas se relacionam entre si; só existem em função de seu relacionamento. Então, nada pode separar-se, tudo está relacionado. Não somente tudo o que está no planeta, mas também o que está fora do planeta, como dissemos da relação com o sol. A cultura andina é uma das culturas que mais tem levado em conta como divindade o sol. Porque sem sol, não há agricultura; sem sol, não há milho; sem sol, não há batata; sem sol,

não há vida. Então, é uma divindade muito importante para nossa cultura, antes e agora também. Isso é o mais importante, devemos levar em conta.

Isso é o que conhecemos como o princípio de complementação, tudo existe com seus opostos complementares: homem x mulher; esquerda x direita; saúde x doença; branco x preto; depois, universidade x conhecimento ou sabedoria ancestrais. Então, são opostos complementares.

Neste sentido, todo ato recíproco gera harmonia. Não somente devemos saber receber, como também devemos saber dar. Isto nos falta dentro de nossa sociedade. Derrubamos árvores, tiramos minerais, tiramos hidrocarboneto, tiramos petróleo da terra. Mas, não estamos devolvendo nada para a terra. Então, tiramos tudo. Mas, o que devolvemos? Isso não vamos encontrar. Então, cada um deve saber, como cidadão, o quanto o nosso governo cuida ou não cuida da nossa mãe terra. Cuidamos ou não cuidamos? É sustentável ou não é sustentável? Esse é o tema fundamental.

Para nós, não é bom dizer apenas “sostenibilidad”. O mais importante é a sustentabilidade. É muito diferente! Isso também é importante, porque todas as coisas tem uma energia. Isso está totalmente claro. A ciência moderna fundamentou que tudo possui uma energia. Os nossos antepassados diziam que todas as coisas tinham um espírito, mas é uma forma similar de dizer as coisas. Se há espírito ou se há energia, quer dizer o mesmo. Isso deve ficar muito claro. Diferenciando: *jatun kallpa* significa grande energia; *jutch'uy kallpa* significa pouca energia. Quando a energia é maior, se converte em deus. Uma energia pequena não é deus, mas é parte de deus. É diferente!

Para mim é importante transmitir isso, que vem de nossos ancestrais, vem de nossa cultura. No primeiro ponto está o pensamento do homem; este pensamento em si não é suficiente, então, deve-se escolher os pensamentos; segundo: se se escolhe o pensamento, deve-se escrever; depois, deve-se resgatar a essência do que se escreve, tudo que se tem escrito, deve ser resgatado; difusão, porque devo transmitir este conhecimento a meus filhos, a outra geração, na universidade, na escola, que são diferentes lugares de conhecimento. Por qual motivo? Porque é necessário que haja a socialização da informação. É importante, a socialização da informação! Porque senão acaba sendo um pensamento muito particular, de apenas uma cultura, ou somente de um país. E isso não adianta. É melhor socializar para saber o que pensa a Bolívia, o que pensa a sociedade boliviana, o que pensa a sociedade brasileira. Ou o que pensa a América Latina e o que pensa a Europa. Então, é um contexto muito maior. Há um menor, depois um muito maior.

Então, é necessária, sempre, a troca de conhecimento. E finalmente, o que deve ser feito? Ação. Toda teoria deve passar por alguma ação. Se queremos proteger o meio ambiente ou se queremos ensinar a educação ambiental, não devemos ser somente teóricos, devemos praticar. O mais importante é praticar. Se não praticamos, não podemos cumprir nossa obrigação de passar o conhecimento e a sabedoria transmitida por nossos antepassados. A parte teórica é boa, mas se não se pratica, não serve. Deve-se confrontar com a prática. Prática e teoria juntas são melhores que isoladas.

Um exemplo deste jogo de espelhos entre a teoria e a prática é a utilização dos recursos naturais do planeta. Há um uso inade-

quado de nossos recursos naturais. Um exemplo seria a Guerra da água, que começou em meu país, em minha cidade Cochabamba. Alguém se lembra disso? Foi no ano 2000. Em 2000, nossa população, Cochabamba, saiu às ruas para protestar contra a privatização da água. Foi isso que aconteceu. Na América Latina, a primeira cidade que se levantou nessa Guerra da água foi Cochabamba, na Bolívia. Isso é algo muito grande para mim. E falo em nome de todo contexto latino-americano, não estou falando somente do meu país. Porque a história escreve uma coisa e se deve respeitar a história escrita.

Na Bolívia houve uma troca de governo. Um governo de direita assumiu o poder com Sanchez de Lozada. E mudou para Evo Morales, por conta da Guerra do Gás. Então, é outro acontecimento, com a Bolívia protegendo os seus recursos, defendendo os interesses populares, sempre através da história. Lembrem-se que no contexto latino-americano a independência da colônia espanhola foi justamente entre Bolívia e Peru, somente.

Não conheço a história brasileira, mas possivelmente vocês também tiveram muitas lutas, muito particulares, obviamente, contra os portugueses, suponho. Nós lutamos contra os espanhóis e conseguimos nossa independência em 1825. Isso está totalmente claro, está escrito na história.

Assim, no tocante à construção desta história, a parte que estamos questionando é a estrutura piramidal. A parte de cima é puramente científica. Nós estamos onde? Na base: conhecimentos tradicionais, milenares. Essa posição vertical não adianta para uma interculturalidade. O que queremos, então? Uma estrutura circular. Onde eu respeito o científico e o científico me respeita.

Onde eu busco uma complementação científica com meus conhecimentos tradicionais, para poder trabalhar em harmonia, conjuntamente, para resolver problemas de meio ambiental, social, de toda natureza. Mas, em conjunto, não separado.

Então, a partir desse momento, queremos dizer que a universidade deve ser um centro onde temos que mudar nossa forma de pensar. A mentalidade colonizadora permanece em nossas universidades. Lamentavelmente, esse é um obstáculo muito grande, neste momento, no contexto latino-americano, não somente no Brasil ou na Bolívia, é em todo nosso contexto. Visitamos o México, que segue da mesma maneira. Fomos liberados da colonização, mas a mentalidade continua. Isso é um problema. Por isso é que não podemos trabalhar para proteger nossos recursos naturais. É difícil, porque há uma forte pressão por parte de interesses nacionais, empresas que estão controlando a mineração, a exportação de hidrocarboneto etc. Há muito controle. Bem, na realidade, o bem-estar deve ser não somente em direitos humanos, mas também da mãe terra. A isso chamamos de bem-estar comum, não somente particular, mas em um todo: planeta Terra, meio ambiente, sociedade e tudo isso. Em todas as direções: leste, oeste, norte e sul. Tudo isso é possível em uma situação de justiça, paz e liberdade. Se não temos esses ingredientes, se não temos essas condições, não conseguiremos. Então, devemos trabalhar em um contexto de preparação ideológica.

Considerações finais: propondo um plano de harmonização integral

Aprender a sabedoria de nossas culturas, que sempre protegeram e conservaram o equilíbrio entre sociedade e natureza,

mantendo assim o bem-estar geral (Sumaj Kawsay). Evitar dar soluções (aspirina) mediáticas e antiéticas.

A humanidade é capaz de “curar” o planeta se recuperar os princípios de reciprocidade, complementaridade e espiritualidade, mudando a forma de vida e rejeitando o hábito do consumismo e mau uso de nossos recursos naturais.

Mudar o termo de *Ministério de Saúde e Esportes* para: *Ministério de Bem-Estar Integral* onde não só estejam “especialistas em saúde” (médicos, paramédicos), mas também uma equipe de caráter multidisciplinar complementar e intercultural.

Recordar e evitar a relação: fontes de energia-causas de guerras-consumo indiscriminado provoca crise ambiental-paralelamente gera problemas de saúde-finalmente a crise global do planeta.

Questionar o modelo médico hegemônico (MMH) atual e apresentar a interculturalidade contra a hegemonia na saúde e elaborar uma nova estrutura curricular de conteúdo multidisciplinar para criar uma nova faculdade de Medicina em todas as universidades do país como: Faculdade de Bem-Estar Integral.

Propor uma equipe docente multidisciplinar: Biólogos, agrônomos, bioquímicos, nutricionistas, ambientalistas, ritualistas, medicinas alternativas, direito, outros.

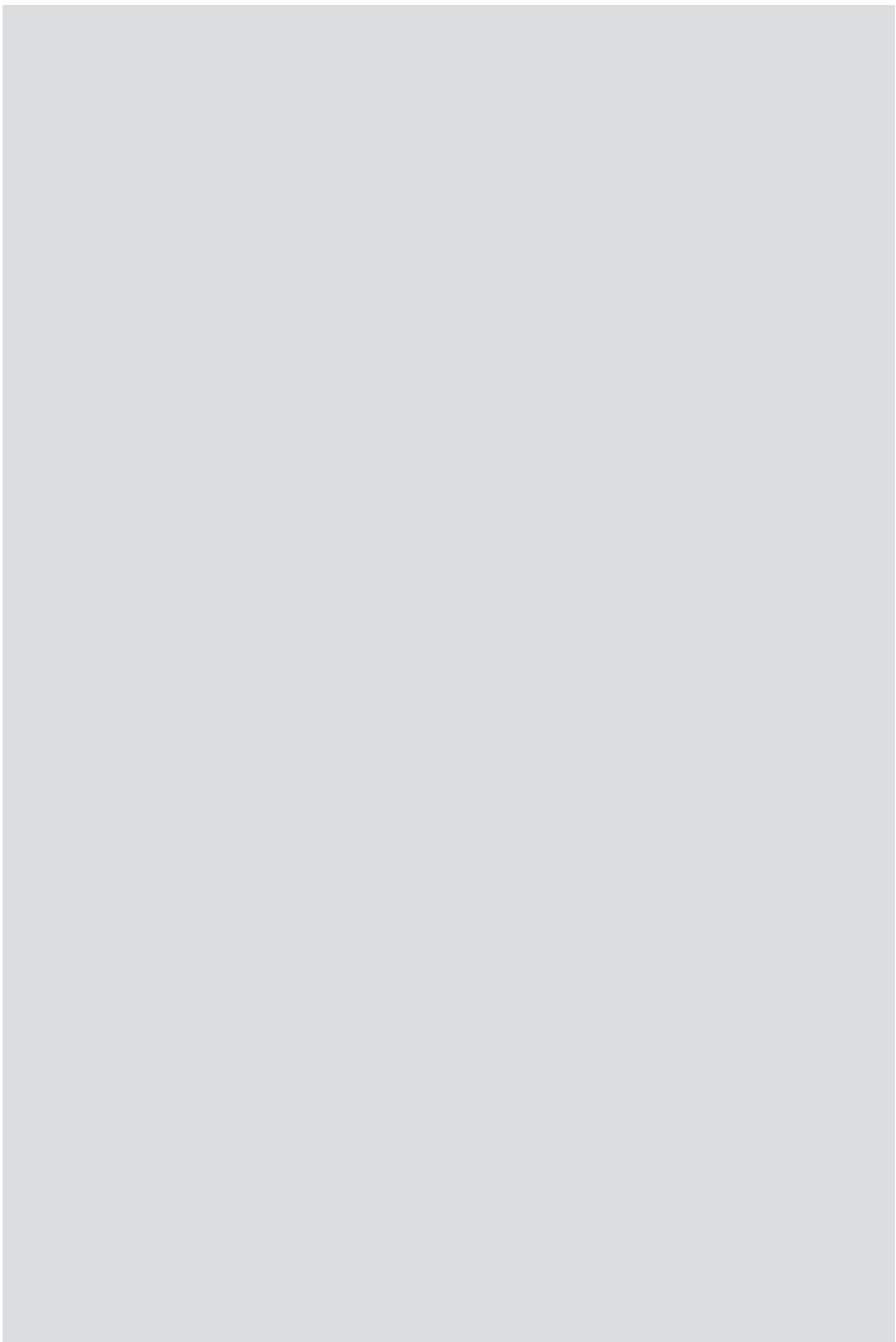
Denunciar que a “superespecialidade” do MMH atenta contra a economia da grande maioria da população de baixos recursos.

Estabelecer definitivamente a importância da relação direta do meio ambiente e saúde, uma vez que não pode haver boa saúde em um meio ambiente contaminado e doente.

Por fim, reformular o conceito reducionista de “Aquecimento global e Mudanças climáticas” com a crise global do planeta, com a finalidade de solucionar global e integralmente. É o momento de “pensar globalmente e atuar localmente”.



Diálogos Nacionais



A África e o negro nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios para a escola

*Luiz Fernandes de Oliveira**
*Úrsula Pinto Lopes de Farias***



Os anos iniciais do Ensino Fundamental, que correspondem a um período do 1º ao 5º ano de escolaridade, proporcionam – principalmente aos alunos da rede pública – a primeira experiência com a educação formal de muitas crianças, uma vez que a quantidade de vagas nas creches e escolas de educação infantil ainda não são suficientes para atender à demanda das classes populares¹.

Este período é singular, corresponde ao delicado processo de distanciamento físico da família, o confronto com outros valores diferentes dos do lar e o início de novas amizades. O início da alfabetização, para muitos, começa neste período da escolaridade, assim como o contato com a história formal sobre a formação da nossa nação.

Para alguns, os primeiros anos na escola trarão ótimas lembranças, para outros nem tanto. A professora amiga ou a diretora que amedronta estão no imaginário e nas lembranças de muitos

* Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

** Professora da Rede Municipal de Educação de Belford Roxo.

1. Segundo dados de 2012 do Ipea e do Inep, 20% de crianças em idade pré-escolar, 4 e 5 anos de idade, ainda não estão matriculadas nas escolas. De acordo ainda com o resultado dessas pesquisas, as redes municipais recebem a maior parte dessas crianças.

adultos. Os bons e os maus momentos vividos no cotidiano escolar, concomitante com outras experiências da infância, contribuem decisivamente para forjar o adulto que somos.

Se lembrarmos bem nossas primeiras lições, elas ainda estão presentes em nós, para o bem e para o mal. Lições e ações que tentavam fazer das crianças (e ainda tentam) seres homogêneos: “a mão direita é a que escreve, a esquerda é a que segura a borracha” (e o canhoto?); “firme, cobrir” (na hora da fila para entrar ou sair de algum espaço); “primeiro as meninas” (quanta gentileza!); “hoje é dia de fazer lembrancinha para pais/mães, se você não tem faça para quem considera” (é tão simples assim?); “Quem vai ser a Branca de Neve do teatro?”. “Quem vai dançar comigo na quadrilha?”.

A escola é o espaço da diversidade. É o local do encontro das diferenças, de ideias e valores, que talvez não se encontrassem em outros espaços, e por isso ela é tão rica em possibilidades. Contudo, ao observá-la mais de perto, percebemos que esta riqueza não é explorada, sendo, na maioria das vezes, desconsiderada, porque não está nos padrões esperados. As relações de gênero, as diferenças étnicas, de classe, de pertencimento religioso, de origem regional, as configurações familiares, as necessidades educacionais especiais são invisibilidades se não estiverem dentro da configuração homogênea da escola. Esteban (2007) afirma que a escola pública incorpora sujeitos que estão postos a margem da sociedade pelas suas diferenças, e que,

A escola apresenta-se com sua ambivalência, posto que, mesmo quando oferece as mesmas oportunidades a todos, exclui. Suas práticas cotidianas estão constituídas por relações ancoradas no discurso da igualdade de procedimentos e na ocultação da desi-

gualdade de direitos, de modo que, ao colocar o foco na busca da igualdade, a identifica com a homogeneidade, produzindo invisibilidade sobre a tensão igualdade/diferença que caracteriza a dinâmica escolar (p. 11).

Nosso recorte nesta discussão acerca da diversidade na escola será o das relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental. Neste texto, trataremos da história da África e do negro na escola, e suas implicações no currículo e na prática pedagógica. Ao longo de nossa história como nação, o tratamento dado as matrizes étnicas que configuram a nossa gente, tem sido feito de maneira desigual, privilegiando o grupo étnico europeu em detrimento dos nativos e dos africanos, colaborando, assim, para a produção de desigualdades e injustiças sociais.

Acreditamos que uma das trincheiras de combate a estas desigualdades é a educação, apesar de todos os problemas que tem acometido a escola, principalmente a pública. Por isso, chegados os dez anos de publicação da lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História e cultura Afro-brasileira nas escolas, públicas e privadas e em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2003), veremos neste texto alguns desafios para a escola diante as desigualdades étnico-raciais.-

Regulamentada pelo parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) – CNE/CP 03/2004 (BRASIL, 2004a) e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2004b), a lei é fruto de articulação e luta de movimentos sociais que pretendem ter a sua história valorizada, contada sob uma ótica que, segundo perspectiva dos mesmos, representaria uma contribuição importante na luta contra o racismo no Brasil. Neste processo, o Movimento Negro (MN) é protagonista (GOMES, 2012; PEREIRA; ALBERTI, 2007;

OLIVEIRA, 2012) mas não deixou de contar com a contribuição de outros atores sociais não vinculados diretamente ao MN, como estudantes e professores de História (OLIVEIRA, 2012). Embora muitos professores tenham recebido a lei como imposta verticalmente, os mesmos desconhecem que ela é fruto de uma dinâmica social que teve como objetivo o reconhecimento de histórias que estavam subalternizadas e invisíveis. Neste sentido, a lei é posta como instrumento para a educação das relações étnico-raciais. Educação esta, que, segundo Silva (2007, p. 490),

[...] tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente todos.

Ainda que a constituição de marcos legais representem, à luz do movimento social, uma importante conquista, é evidente que o texto da lei, por si só, não representa a “promoção automática” de práticas pedagógicas segundo o sentido requerido pela lei. Nessa linha, Gomes (2008, apud SANTOS; COELHO, 2012, p. 43) aponta a seguinte situação:

[...] por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político, nas relações de poder, no cotidiano da escola e do currículo escolar que ela tende a ser concretizada ou não. E, no caso do Brasil, a realidade social e educacional é extremamente complexa, conflituosa, contraditória e marcada pela desigualdade social e racial.

Sendo assim, não há uma relação direta e desprovida de tensões entre intenções previstas na lei e prática pedagógica nas escolas. Em nossa experiência como professores da educação básica, temos observado as diversas interpretações que se tem dado a legislação e as tensões que elas têm originado entre os docentes nos seus saberes, crenças e práticas pedagógicas. Diversos casos chamaram nossa atenção ao trato que é dado às questões étnico-raciais, nesta etapa de escolarização e no cotidiano escolar: a professora que, para explicitar a diversidade da sociedade, fez uma atividade com as crianças que deveriam pintar um rostinho, previamente desenhado em folha de ofício, de preto e depois colar Bombril no lugar que seria do cabelo; ou ainda uma outra que afirmava que todos somos iguais, por isso dispensável uma discussão acerca de raça. Há também os que afirmam que para as crianças da escola pública, não precisamos nos dedicar muito, basta saber ler e contar, porque vão ser apenas trabalhadores braçais; há também aquela que não chegava perto dos atabaques da oficina de capoeira porque são “instrumentos da macumba”; mas há também uma outra que aproveita as músicas da capoeira para alfabetizar e ensinar sobre a África, a escravidão, a resistência e a luta dos negros.

Diante disto, lançamos o foco sobre os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. São eles que permanecem, de maneira geral, quatro horas diárias, em média, com as crianças, responsáveis pelos conteúdos de todas as áreas. A formação mínima requerida ainda é o nível médio, na modalidade Normal ou Magistério, sendo ampliada a exigência da Licenciatura em Pedagogia. Os dados do Educasenso 2007, nos revelam, com relação a formação de docentes dos anos iniciais no Brasil, que 32,3% têm

nível médio na modalidade Normal ou Magistério e 54,9% têm um curso superior com licenciatura. Os cursos de licenciatura desse grupo é majoritariamente a Pedagogia (29,2%), seguido de Letras/Literatura/Língua Portuguesa (11,9%), Matemática (7,4 %) e História (6,4%) (BRASIL, 2009).

Esses professores, ainda com base no Educasenso 2007, em sua maioria, têm idade entre 30 e 45 anos. Os professores dessa faixa etária sofreram um padrão de educação e socialização escolar em que prevaleceu, na prática pedagógica e nos materiais didáticos, a ideia da “democracia racial brasileira”, persistente no cotidiano escolar. Este padrão, cuja origem remontaria aos trabalhos de Gilberto Freyre (1933, 1936 e 1961), considera que a mestiçagem cultural e biológica entre as três “raças” originárias, proporcionaria uma convivência harmoniosa entre os grupos étnicos, todos se reconheceriam como brasileiros. Contudo, nessa perspectiva, os conflitos raciais seriam encobertos, pois as comunidades não brancas não teriam consciência dos mecanismos sutis de exclusão (MUNANGA, 2004). Suas implicações práticas, para o ensino da história do Brasil, são evidentes: a hegemonia de currículos marcadamente monoculturais, homogeneizantes do ponto de vista cultural, bem como a dominância de uma perspectiva eurocêntrica, que, como afirmamos acima, vem influenciando muitas gerações de professores, desde o seu tempo de alunos e também no período de sua formação docente inicial e continuada (GOMES; OLIVEIRA; SOUZA, 2010).

Pontuamos, portanto, a formação inicial dos docentes dos anos iniciais como sendo um desafio para uma discussão acerca da História da África e do negro no Brasil. E não só a formação profissional, mas a formação como indivíduos, pois também fo-

ram constituídos em padrões eurocêntricos, dependendo de diversas experiências na vida para que pudessem relativizar, ou não, esta condição.

A perspectiva eurocêntrica da história: modernidade e colonialidade

O que é o Brasil? Como ele pode ser pensado? A escrita da história de uma nação não acontece naturalmente, ela é pensada, forjada segundo os interesses de uma época, de um determinado grupo. As “histórias oficiais” são sempre escritas a partir de grupos que estão no poder, e o caso brasileiro não foi diferente. Após a independência, em 1822, o Brasil passa de colônia a Império, e esta nova nação precisava de uma história. Neste espírito, foi criado em 1838 o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), instituição que reúne documentos acerca da história do país e que promoveu, em seus primeiros anos, diversas pesquisas com o objetivo de forjar a nossa história.

Em 1844 o IHGB realizou um concurso de monografias com o seguinte título: “Como se deve escrever a História do Brasil”. O ganhador foi o viajante-naturalista bávaro Friedrich von Martius, que chegara ao Brasil na comitiva da grã-duquesa austríaca D. Leopoldina. Em seu texto, Martius (2010, p. 65) apresenta a maneira como se deve pensar o Brasil, a partir da miscigenação. Bem antes de Gilberto Freyre, o naturalista bávaro afirmou:

Jamais nos será permitido duvidar que a vontade da providência predestinou o Brasil a esta mescla. O sangue português, em um poderoso rio deverá absorver os pequenos confluente das raças Índia e Etiópica. Em a classe baixa tem lugar esta mescla, e como em todos os países se formam as classes superiores dos elementos das inferiores, e por meio delas se vivificam e fortale-

cem, assim se prepara atualmente na última classe da população brasileira essa mescla de raça, que daí a séculos influirá poderosamente sobre as classes elevadas, e lhes comunicará aquela atividade histórica para a qual o Império do Brasil é chamado.

A visão de Martius acerca da mestiçagem, “o chamado” do Brasil, é positiva no sentido de que ela constituirá força a nação, levando-a ao progresso, pois reunirá no povo brasileiro o que há de mais forte em todas as raças, diferente de ideias posteriores, que atribuíam a mescla de raças a degeneração do Brasil, sustentadas pelo médico baiano Raimundo Nina Rodrigues, como as que afirmava que as raças diferentes deveriam ter códigos penais distintos, visto que os negros e mestiços teriam tendências ao crime (RODRIGUES, 1899) e as que sustentava uma inferioridade biológica e social natural dos negros (RODRIGUES, 1976), por exemplo. A mestiçagem positiva para a constituição da nação retorna ao pensamento social brasileiro em outros momentos de nossa história, influenciando a produção e o ensino da História, quando se consideram as três raças formadoras e as contribuições que cada uma delas deu à formação da sociedade brasileira.

Cabe aqui ressaltar que qualquer ideia da mestiçagem, seja ela positiva ou negativa, prevê uma relação racial hierárquica. Retomando a metáfora do rio que Martius apresentou, podemos dizer que os que consideram a miscigenação negativa sustentam sua ideia de que o que há de pior nas raças inferiores contaminaram a raça europeia, degenerando o rio. E os que a consideram positiva, como o próprio Martius, dizem que o que há de melhor nas inferiores contribuirá para o fortalecimento da superior. Ambas têm como referência a superioridade do europeu. E para o naturalista, a escrita de nossa história deve ser a partir deste “poderoso rio

português” que absorverá os outros “dois pequenos” que para ele correm.

No ensino de História, ainda que mudanças significativas tenham acontecido, tanto nas questões metodológicas e de conteúdo – abandonando a memorização de datas “cívicas” e heróis nacionais – e ampliando temáticas e inserindo novos atores ao processo histórico (BRASIL, 1997); é nítida a estrutura marcadamente eurocêntrica. A história é apresentada de forma linear tendo a Europa como o ponto de partida e desenvolvimento da história universal. Nesse sentido, Dussel (2005, p. 55), intelectual argentino, nos chama a atenção para a construção do moderno conceito de Europa. Para ele a “diacronia unilinear Grécia-Roma-Europa é um invento ideológico de fins do século XVIII romântico alemão; é então uma manipulação conceitual posterior do modelo ariano, racista”. Colocar a Europa no centro de uma pretensa história universal ignora todas as outras histórias que estão “justapostas e isoladas” (p. 57) .

Um paradigma de história, que se pretende central é então construído a partir da “modernidade” da Europa com a conquista do Atlântico e posteriormente com o Iluminismo e a Revolução Industrial. Dussel salienta que “ainda que toda cultura seja etnocêntrica, o etnocentrismo europeu moderno é o único que pode pretender identificar-se com a ‘universalidade-mundialidade” (p. 58).

Com essa perspectiva os europeus desenvolveram um sistema de dominação tal, que vai além das conquistas de territórios e exploração política e econômica de uma determinada população, de diferente identidade, e que nem sempre e nem necessariamente

te implica em relações racistas de poder. Este seria, portanto, o sentido de Colonialismo. Distinta, porém vinculada a ele, a colonialidade sustenta-se na classificação racial/étnica da população mundial como pilar do padrão de mundo do poder capitalista, operando em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivas da existência social, cotidiana e da escala societal². A colonialidade origina-se e socializa-se a partir da conquista da América (QUIJANO, 2009).

Mesmo com o processo de emancipação política do continente, a colonialidade é muito presente nas sociedades que se formaram com a colonização moderna, e o saber histórico escolar é seu produto e reproduzidor.

Quando uma professora se nega a discutir a diversidade racial, afirmando que somos todos iguais, opera com o imaginário do europeu colonizador, o saber não europeu é subalternizado bem como seus processos históricos são esquecidos.

E quando o padrão eurocêntrico se naturaliza na experiência do não europeu é estabelecida uma relação de poder que, segundo Quijano (2005), é a “colonialidade do poder”. Muitas outras histórias heterogêneas são incorporadas a uma só, a da Europa. É uma estrutura cognitiva não só dos europeus, mas daqueles que foram educados e formados sob seu padrão hegemônico. Neste

2. Segundo Maldonado-Torres (2007), “a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em manuais de aprendizagem, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

espírito, em muitas escolas dos anos iniciais, no dia 22 de abril os alunos fazem diversas atividades alusivas ao “descobrimento do Brasil” pelos portugueses, valorizando este evento constitutivo de nossa história em detrimento da história dos nativos e africanos escravizados que igualmente constituíram nosso país, reforçando a metáfora do rio de Martius. Isto porque a colonialidade do poder, que subalternizou o colonizado, é pensada no sentido do conceito de raça, em uma “concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (QUIJANO, 2009, p. 75).

Na esteira dessa visão de mundo racializado e hierarquizado, a produção cultural e de conhecimento dos grupos humanos não europeus são considerados primitivos e irracionais. A expansão hegemônica das formas de conhecimento, que ocorreu a partir da colonização da América, impôs sobre os povos dominados a colonialidade do saber, evidenciando uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o lugar de origem dos saberes e cultura civilizados é a Europa. Isto fica evidente nas aulas de história do ensino fundamental quando, se tratando da “contribuição da raça negra” para a formação do povo brasileiro resume-se à feijoada, à capoeira e ao samba, ou seja, a comida e a diversão. Qualquer outra ideia, imaginário, língua ou visão de mundo não europeia não é valorizado. Muitos nem aparecem nos livros didáticos, é como se não existissem, diluídos nas águas do “poderoso rio português”.

E essa suposta inexistência, fruto da colonialidade do poder e do saber, nos remete a outro conceito denominado de colonialidade do ser. Segundo Mignolo (2003) estas duas categorias da colonialidade foram introduzidas entre os não europeus no idio-

ma do colonizador. Nesse sentido língua é poder, é formadora de identidades. Para Mignolo (2003, p. 669),

[...] as línguas não são meros fenômenos culturais em que os povos encontram a sua identidade, são o lugar em que o conhecimento está inscrito. E, uma vez que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas que os seres humanos são, a colonialidade do poder e do saber veio a gerar a colonialidade do ser.

A colonialidade do ser formula a ideia de que quem não é europeu não “é”, não tem história, não pensa ou produz. Legítima, portanto, a dominação e o desprezo. Kant (1763, apud MIGNOLO, 2003, p. 670), de forma arrogante afirmou:

Os Negros de África não têm por natureza nenhum sentimento que se leve acima do insignificante. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo de Negro que tenha mostrado talentos, e afirma que entre as centenas ou milhares de negros que são transportados dos seus países para outros lugares, ainda que muitos deles tenham sido libertados, ainda não foi encontrado nenhum que tenha apresentado algo de grandioso na arte ou na ciência ou qualquer outra qualidade digna de apreço, apesar de entre os brancos ter sempre havido alguns que se elevaram da mais baixa rale e que, através de dotes superiores ganharam o respeito do mundo.

Este pensamento do século XVIII, esta colonialidade do ser, está presente na escola, quando professores afirmam que seus alunos, não passarão de meros trabalhadores braçais. Classifica crianças e diferencia o tratamento dado no processo ensino-aprendizagem. Não há investimento no aluno que, a priori, foi julgado incapaz, mas espera-se dele resultados favoráveis. Se não os alcança é porque não se esforçou o suficiente ou, como se diz nos corredores das escolas, “este não tem jeito mesmo, só veio para comer merenda”.

A crítica à situação vigente nos faz indagar: seria possível, então, uma “história outra”?

Uma “história outra”: interculturalidade

Quando tratamos de descolonização, podemos inferir a possibilidade de uma desconstrução epistêmica hegemônica e, na esteira deste movimento propõe-se uma reconstrução do poder, do saber e do ser a partir dos grupos subalternizados. Sugere-se, então, um “pensamento-outro” que, segundo Walsh (2005, apud OLIVEIRA 2012, p. 63), é proveniente do autor árabe-islâmico Addelkebir-Khatibi e que representa “uma luta contra a não existência, a existência dominada, a desumanização [...] uma categoria que serve como força para questionar a negação histórica dos afrodescendentes e indígenas”.

Este “pensamento-outro” nos conduz a uma “história outra”, reelaborada em uma perspectiva intercultural. Para Vera Candau (2005) a interculturalidade afeta todas as dimensões da educação, proporcionando uma dinâmica crítica. Significa, no contexto da escola, questionar o etnocentrismo, explícito ou implícito, no currículo, na prática político-pedagógica e nas relações de todos os atores envolvidos no processo educativo.

Segundo a autora, a educação pautada na perspectiva intercultural “orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito a diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social” (CANDAUI, 2002, p. 102). Nesse sentido, a contribuição da referida autora é fundamental para pensarmos uma escola que favoreça uma relação democrática, criativa e equânime entre todos os sujeitos da educação. É preciso, portanto,

uma escola que vê o outro, pois só é possível pensar em interculturalidade quando aquele que está na periferia, invisível, é trazido para o seu lugar na História.

Podemos inferir uma “história outra”, que promoveria a afirmação da diversidade, que não trocaria um centro por outro, passando a ser afrocêntrica ou indigenocêntrica. Propõe-se uma história, discutida e construída na sala de aula, que dê o mesmo peso e relevância aos atores sociais de diferentes matrizes étnicas. Uma história comprometida com um projeto social, político e ético antirracista, que dá cor ao que não se vê, que dá voz ao que foi silenciado, que dá liberdade ao que estava preso nas amarras do racismo.

A construção de uma “história outra” não é apenas uma questão de cumprir uma lei federal para a educação nacional. É questão de desconstrução de paradigmas curriculares formais e ocultos. Esse processo se dá em um campo de conflitos, pois superar a colonialidade do poder, do saber e do ser tensiona todas as dimensões da educação: políticas públicas, formação inicial e continuada de professores, produção e distribuição de material didático, relações interpessoais na escola e relação escola e comunidade.

Quando pensamos, então, na professora e no professor dos anos iniciais, que muitas vezes têm só o curso de formação de professores de nível médio, ou que tenha curso superior em Pedagogia, ou qualquer outra licenciatura, mesmo em História, formado numa perspectiva eurocêntrica, com materiais didáticos na mesma linha, monocultural, diante de uma turma multiculturalmente marcada, vislumbramos um cenário que pode ser perverso e mutilador³.

3. Estamos tratando aqui de formação docente em espaços institucionalizados para tal ►

Perverso e mutilador porque pode continuar servindo a colonilidade impondo às crianças uma história e padrões que não são totalmente seus. Por exemplo, um mural do dia das mães muitas vezes é composto hegemonicamente por fotos de mulheres brancas em uma classe composta por crianças brancas, negras, pardas e indígenas. Essas mesmas crianças pintam desenhos de mães brancas e loiras que não são as suas. Essas mesmas crianças veem nos livros didáticos a história dos negros apenas como escravos passivos libertos pela “grande heroína” princesa Isabel e, no dia 13 de maio, pintam um desenho esvaziado do sentido das lutas, resistências e do processo que levou à abolição

Em uma perspectiva intercultural de educação, as diferenças culturais devem ser negociadas, pois ela oferece centralidade à relação entre os sujeitos (CANDAUI, 2009). Mas esta negociação não é pacífica, a interculturalidade propõe transformações à ordem social vigente, recusando-se a ver a cultura como não conflitiva e que a afirmação da diversidade precisa ser em âmbito crítico e de justiça social (MCLAREN, 2000). Assim, quando pensamos o caso das relações étnico-raciais na escola, percebemos que a superação do etnocentrismo europeu traz tensões às dimensões estruturantes das relações pedagógicas.

Considerações finais

A perspectiva que discutimos e defendemos aqui nos informa que, de fato, uma luta antirracista deveria se estabelecer no cotidiano escolar. Uma luta subjetiva do professor e da professora contra seus pré-conceitos acerca do outro, ou de si mesmo; um

► fim. Entretanto, sabemos que estes espaços não são os únicos que formam as identidades docentes.

embate diário contra materiais didáticos e orientações pedagógicas colonizadas; uma tensão constante entre as crenças e visões de mundo das pessoas que compõem a comunidade escolar.

A “descolonização de currículos”, como uma necessidade apontada por Gomes (2008), será possível mediante uma mudança cultural e política no currículo e na produção de conhecimento, que romperá com o silêncio e a invisibilidade com que se trata as questões raciais.

Há uma demanda por uma educação antirracista que tensiona a escola (OLIVEIRA, 2012). De maneira otimista podemos dizer que não há mais como não “ver” as questões levantadas pela lei 10.639/03, pois incomodam. Contudo, ainda há muito por se fazer. É preciso investimento na formação inicial docente nas licenciaturas, pois é inadmissível que o(a) professor(a) saia da graduação sem ter discutido as questões étnico-raciais. As universidades precisam ser descolonizadas. As secretarias de educação também precisam dar subsídios para que os docentes da escola pública, que atendem à grande maioria dos negros e pardos da nossa população, tenham condições de rever suas práticas pedagógicas. É preciso vontade política, pois a demanda é grande. É preciso romper com o racismo, fruto da perspectiva hegemônica europeia na escola, que diminuiu e folclorizou o papel dos negros na formação do Brasil. Eis o desafio de professores e professoras e de todos os demais sujeitos envolvidos na educação escolar: navegar neste rio, que não é nada calmo e harmonioso como pensou Martius.

Referências

- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo. *Histórias do Movimento Negro no Brasil: Depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 para incluir no currículo oficial de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*. Poder Legislativo, Brasília, 10 de janeiro de 2003, p.1.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004a. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>.
- _____. Resolução CNE/CP 1/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004b. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>.
- _____. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009.
- CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. (Org.). *Cultura(s) e Educação, entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- _____. (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 55-70.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Educação Popular: desafios a democratização da escola pública. *Cadernos CEDES*, v. 27, n. 71. Campinas, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: abr. 2014.
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro, Schimidt. 1933.
- _____. *Sobrados e Mucambos*. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1936.
- _____. *Integração das raças autóctones e de culturas diferentes da europeia na comunidade luso-tropical: aspectos gerais de um processo*. Lisboa: Congresso Internacional de História dos Descobrimentos, 1961.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, pp. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: out. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XIV. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2008, p. 516-527.

GOMES, Nilma Lino; OLIVEIRA, Fernanda Silva de; SOUZA, Kelly Cristina Cândida de. Diversidade Étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N.L. (Org.). *Educação e raça: Perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 57-73.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global. Bogotá: Universidade Javeriana – Instituto Pensar/Universidad Central – IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007. p.127-167.

MARTIUS, C.F.Ph. von. Como se deve escrever a história do Brasil. In: GUIMARÃES, MANOEL L.S. (Org.). *Livro de Fontes de historiografia brasileira*. Rio de Janeiro: EdUERj, 2010. p. 63-91.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias das ciências: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 2003. p. 667-709.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-117.

RODRIGUES, Raimundo Nina. Métissage, dégénérescence et crime. In: *Archives d'Anthropologie criminelle*, v. 14, n. 83, 1899. Lyon, A. Storcke Cie, Imprimeurs –éditeurs. _____ . *Os Africanos no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976.

SANTOS, Raquel Amorim dos; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História e Cultura afro- brasileira no Ensino Fundamental: mito ou realidade. *Revista da ABPN*, v. 3, n. 7, p. 29-51, mar./jun. 2012.

SILVA, Petronilha, B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, ano XXX, n 3(63), set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>>. Acesso em: set. 2012.

História de mulheres negras no curso de pós-graduação *stricto sensu**

*Carlos Roberto Carvalho***

*Neuza Maria Sant' Anna de Oliveira****



Para começar a conversa...

No princípio havia um nome, havia um Eu e havia um Tu. Entre esse Eu e esse Tu, um diálogo, um encontro, um *quefazer*. Havia também um mundo de dúvidas entre eles. Dentre essas, uma pergunta: seria legítimo falar de nós mesmos, contar, por exemplo, a história de um de nossos nomes? Seria isso apropriado a um trabalho que se pretende acadêmico?

Eram essas, entre outras perguntas, perguntas transformadas em dúvidas que ambos, sentiam-se incomodados e, porque não dizer, desorientados. Por isso se perguntavam, mas não se respondiam, pois respostas ainda não havia. Havia apenas um começo de escrita entre eles.

* Este texto representa um feliz encontro entre orientanda e orientador no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Ao iniciar o curso de mestrado a intenção era pesquisar o envolvimento (ou não) das escolas com as produções culturais da periferia. Entretanto, no primeiro contato com o orientador, fui colocada à prova: fui levada a perceber que aquele não era o meu tema de fato ou meu maior interesse. Assim, este trabalho apresenta as mudanças de rumos do projeto de mestrado. Para além, a ousadia de narrar o sentido do meu nome como ponto de partida para as investigações acadêmicas.

** Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

*** Professora das Redes Municipais de Educação de Mesquita e Nova Iguaçu.

Na verdade temiam que estivessem cometendo alguma impostura acadêmica. Ambiente que, como se sabe sempre preza o distanciamento do objeto, preza a objetividade da coisa tratada; preza a nobreza e a verdade do fato. Mas o que é a verdade? Verdade é a conformidade com a própria coisa tratada. Verdade – repetiam *ad nauseam* – para ser Verdade verdadeira tem que ser universal, tem que ser abstrata, atemporal, impessoal. Era isso que liam e reliam nos manuais de pesquisas, mas que, tanto ele como ela não entendiam tal enunciado sobre a verdade.

Não que eles não acreditassem que a tal Verdade, com “V” maiúsculo existisse ou pudesse existir de fato, o que eles não sabiam era como encontrá-la pura, desencarnada, universal, impessoal e, conseqüentemente, tão abstrata. Por isso, se questionavam. O fato é que para aonde quer que dirigiam suas reflexões e preocupações encontravam sempre a concretude de um mundo cheio de coisas e gentes e, portanto, cheia de nomes.

Coisa essa que também não estavam em conformidade com aquela verdade sobre a teoria da verdade pura abstrata, universal, impessoal desencarnada de tempo e lugar. A única universalidade que conseguiram compreender era que tudo no mundo tinha um nome e que estes nomes nunca era fruto de um acaso, nunca era um por acaso, mas sempre um caso e, como tal, um acontecimento histórico único. Por isso decidiram arriscar naquela aventura, aventura que os obrigaria por certo á e às vezes, durante a escrita do texto, a contar a história em primeira, segunda ou terceira pessoa. Às vezes um eu, às vezes tu e entre esse Eu e esse Tu, um Nós que fala em torno de um Ele. Daí surgiu assim um texto torto e atravessado: um Eu que fala para um Tu a respeito de um Ele. Um texto que mostraria, sem tentar esconder, as marcas de um diálogo.

A pequena história de um nome

Neuza Maria Sant'Anna de Oliveira recebeu esse nome graças ao seu pai Jorge Carlos de Oliveira. Na verdade Seu Jorge queria mesmo era colocar só “Neuza”, nome de sua mãe, mas, para não desagradar à sogra, arranjou logo uma maneira de resolver o problema acrescentando junto ao nome preferido, o preterido: o de dona Maria. E foi assim que “Seu” Jorge, homem de bom juízo, resolveu a querela. É que “Seu” Jorge, sabia que com sogra a gente não briga tampouco se brinca, por isso acabou por aceitar que a menina tivesse também o nome Maria. Ficando assim para toda vida: Neuza Maria.

Mas em torno dessa história “seu” Jorge não estava sozinho. Embora ele prevalecesse em sua vontade, outras vontades também se anunciavam, como por exemplo, a vontade da mãe da menina que não queria nenhum dos dois nomes. No meio e em meio à questão também estava a própria menina, uma criança que embora não tivesse, naquele momento, nada a ver com as briguinhas do casal seria diretamente atingida definitivamente e por toda sua vida.

Seu Jorge, o pai, como pode se ver, depois de muito conversar, ganhou a questão, ganhou a batalha. Mas Batalha que até hoje, segundo a própria dona do nome, é uma história contada e recon-tada em prosas e versos pela boca da mãe. Uma forma de reclamar do seu desfecho.

E foi assim que a menina que mesmo recém-nascida e sem ter nada a ver com isso ou com aquilo, ficou implicada até o pescoço. E foi assim que Neuza não foi Neuza nem Maria, tampouco Patrícia, foi registrada e batizada com o nome de Neuza Maria, uma

síntese dialética que se fabricou com os nomes de suas duas avós: o de dona Neuza e de dona Maria. Num caso ou noutro, nomes que a menina, embora não tivesse nada a ver em princípio, sustenta como uma homenagem às suas duas avós, ambas queridíssimas.

Refletindo sobre o caso

Escolhemos esse fato pessoal, mas não insignificante, para dizer sobre o que acontece com todos os que nascem; que mesmo antes de nascer, antes de nosso aparecimento no mundo, nossa história já esta sendo construída. Histórias que só tomamos conhecimento pela boca de outros homens e mulheres que nos antecederam. Daí a importância de se ouvir e contar histórias. Com elas que nos tornam humanos e mundanos, por elas somos introduzidos no seio de uma comunidade humana. E, nesse sentido, não importam quão grandes ou pequenas elas sejam. Elas são relatos de experiência e guardam sempre um ensinamento, formas de compreender, ser e estar no mundo em meio a outros homens e mulheres. O nome não interessa em si, interessa-nos sim, a história que acontece em torno dele. O que importa é saber que todo homem ou mulher é e tem uma história que aconteceu e continua acontecendo.

E em nosso caso, atualmente, interessa-nos narrar histórias de mulheres negras e intelectuais da periferia. Interessa-nos ouvir e contar histórias dos seus silenciamentos, histórias de suas resistências, histórias de suas derrotas e também das suas conquistas e vitórias. Histórias quaisquer contanto que sejam histórias que nos fazem parar e pensar e que nos possibilite “intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1985, p. 198). Histórias grandes ou pequenas,

mas sempre importantes seja para quem as ouça seja para quem as conte.

Conforme aprendemos com Benjamin (1985) na Tese-3 “Sobre o conceito da história” queremos também ser cronistas do tempo presente, e não juízes que discriminem fatos grandes e pequenos, pois segundo ele,

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história (p. 223).

Queremos, conforme nos ensinou Benjamin, contar histórias, pois quaisquer que sejam, têm o direito de serem reveladas, mas, não somente elas, antes os sujeitos que nelas se revelam. Queremos também contar histórias – e não importam quais sejam – felizes, engraçadas, tristes, e de tudo quanto é tipo: assim ou assadas. Histórias não são importantes porque explicam algo, são importantes porque são capazes de nos causar espanto, admiração e reflexão. Coisa que também aprendemos em Benjamin.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de arte[...], é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1985, p. 205, grifo do autor).

Coisa essa que também temos aprendido com Hannah Arendt e que nos anima e nos orienta nas perspectivas de nossos escritos. Segundo Arendt (2009, p. 96) “não há nada na vida comum dos homens que não possa se tornar alimento para o pensamento”.

As mulheres negras são o nosso alimento, nosso objeto de pensamento, nosso tema de preferido de pesquisa, nossa vida, nossa raiva contra o racismo e contra os preconceitos. Nesse sentido, nosso trabalho tem se constituído uma resposta ao racismo, aos preconceitos que ainda hoje incidem sobre os negros e mais ainda sobre as mulheres negras,

Para Bakhtin nós só existimos de fato para outro, quando nos enunciamos a ele e ele nos concede a palavra. É por acreditar nesse preceito, é que passamos a ouvir e contar histórias e fazer dessas narrativas a base de nossas pesquisas, pesquisas que são ao mesmo tempo sobre nós mesmos e sobre as mulheres negras.

Este modo de pensar nos pareceu fundamental, pois foi como se nascêssemos por uma segunda vez, nascêssemos para nós de-veras. Foi aí, então, que Neuza Maria se descobriu ela mesma: se descobriu filha, neta, mulher, negra, professora, pesquisadora e uma porção de outras Neuzas Marias. Sempre a mesma, mas não exatamente a mesma.

Segundo Neuza, foi a partir destas pequenas descobertas que a pesquisa sobre si mesma enquanto mulher negra e moradora da periferia tomou um novo sentido. Foi aí neste momento que ela passou também a se interessar pelas histórias de outras mulheres negras, emergindo assim o objeto de sua/nossa pesquisa.

No entanto, nossas pesquisas atuais não se ocupam da vida de todas as mulheres negras, mas de um grupo específico de mulheres negras que, como Neuza Maria, foram as primeiras que, dentre os membros de suas famílias, chegaram ao curso de mestrado. Portanto, a questão que nos propusemos compreender foi a seguinte:

Como mulheres negras – nascidas, criadas e educadas na periferia da Baixada Fluminense – conseguem superar-enfrentar as dificuldades oriundas desse meio geográfico e social que habitam; meio que nos impõe empecilhos de toda ordem e tipo (dentre esses o machismo e o racismo) chegaram aos cursos de mestrado? Por quais táticas e artimanhas conseguiram driblar inexoráveis destinos?

Para respondê-la, fomos ao encontro dessas mulheres que, conforme o perfil que traçamos, frequentam atualmente os cursos de mestrado das duas universidades públicas da região da Baixada Fluminense.

Na medida em que a pesquisa foi fundada no desejo do encontro e do diálogo com o outro, não trabalhamos com questionários fechados, antes foram os próprios encontros que colocaram suas próprias perguntas, suas próprias interpelações. Assim do jeito que aprendemos com Bakhtin, no evento aberto da vida, no existir-evento, sem temer as nossas incompletudes, esperando que o outro, legítimo interlocutor, nos conceda a honra de nos dirigir a palavra. E nesse sentido bakhtiniano do encontro, coube-nos apenas ouvir o que essas mulheres tinham a nos dizer. Coube-nos apenas ouvir sua pequenas histórias sem qualquer preocupação de estabelecer ou traçar juízos antecipados ou posteriores, seguindo, assim, aquilo que nos prescreve Benjamin a respeito do modo de se trabalhar com as narrativas. Segundo ele,

Nada facilita mais a memorização das narrativas que aquela sóbria concisão que as salva da análise psicológica. Quanto maior a naturalidade com o que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mas completamente ele se assimilará a sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá a inclinação de recontá-la um dia (BENJAMIN, 1985, p. 204).

Caminhos e (des)caminhos da pesquisa¹

Traçar o perfil teórico-metodológico de uma pesquisa será percorrer uma longa estrada de caminhos-pensamentos cruzados que já foram compartilhados, praticados e predicados por outros que já o caminharam/caminham. Em nosso caso, temos percorrido esse caminho junto com Bakhtin, Benjamin, Certeau, Arendt, Spivak, Boaventura, Quijano, Fernando Pessoa, Descartes, Todorov, Bhabha, Bell Hooks, Nilma Lino Gomes. Temos andado, portanto, pelos campos da Literatura, da Filosofia, da Sociologia, da Antropologia, da Epistemologia, da Teologia. Enfim, caminhos da Ciência, da Arte e da Religião. Caminhos que são prisões ou campos de concentração dos conhecimentos, formas de ver o mundo, ideologias.

Caminhos híbridos de encruzilhadas, de vidas entrelaçadas, tecidas nos gestos e nas palavras, narrativas de silêncios, de esquecimentos e de lembranças. Caminhar é preciso, mas não tão preciso assim, pois é preciso sempre pensar sem corrimões, sem a segurança dos hábitos e dos costumes (ARENDRT, 2011). Pensar na contramão, relegar a dependência intelectual que adquirimos na escola. Acreditar em tudo, duvidar de tudo, distinguir o falso do verdadeiro (Descartes). É estabelecer um diálogo com “o grande tempo²” (BAKHTIN, 2006, p. 349), com todos que nos antecederam, ouvir e tomar para si palavras dos alheios e ao alheio (BENJAMIN, 1985; BAKHTIN, 2006). Ler desinteressadamente³,

1. Relato pessoal de Neuza Maria.

2. Segundo Bakhtin, um diálogo com o grande tempo é falar do presente, levando em consideração o passado, pois nascemos num tempo presente, mas não nos alimentamos apenas de sua atualidade. Não se vive nos séculos posteriores se não se impregnou, de alguma maneira, dos séculos anteriores.

3. Entendemos o ler desinteressadamente com a seriedade que toda leitura exige, porém sem amarras de encontrar uma explicação para tudo.

ouvir verdades ou mentiras, coisas boas e más. Percorrer uma estrada construída, mas não concluída. Nunca estará.

Por isso que é das artes do fazer (ler, escrever, pesquisar) que estes têm se apresentado a nós como caminho-labirinto, não linear, que se vai por aqui, por ali, até encontrar um rumo. Até a porta de saída. Neste caminhar do caminho e no caminhar temos percebido que a porta de saída é também a porta de entrada. O fato é que não há saída.

Temos aprendido com Bakhtin (2012) que qualquer que seja nossa decisão, qualquer que seja o percurso, o caminho será nosso e também do outro. Qualquer que seja a escolha, o caminho não se oferece de imediato, mas terá que ser construído-desconstruído a cada passo. Passo a passo e atento ao que se passa e ao que nos passa. Que o caminho é método que não se ensina, mas que se aprende e se apreende no ato, no instante do voo. Que métodos são artes do fazer, invenção cotidiana, coisa que aprendemos com Michel de Certeau (1994) em um livro que tem como título *Invenção do Cotidiano*.

Diferentemente do provérbio “caminhante, não há caminho”, em nossas pesquisas estamos sempre diante de uma encruzilhada. Encruzilhada que nos convida ou nos obriga a seguir por e em várias direções: Norte, Leste, Oeste, Sul. No nosso caso, na rosa dos ventos da pesquisa, escolhemos duas: “Epistemologias do sul” (SANTOS, 2010) e a “Estética da criação verbal” (BAKHTIN, 2012). Para pensar o sul como não se houvesse o norte. Para pensar as mulheres como não se houvesse homens. Sem dicotomias: isto também é aquilo. Pensar isto e aquilo. Ambos ou nenhum. Pensar as mulheres enquanto discurso enunciativo, como “objeto” expressivo.

Portanto, estamos convencidos de que caminhar é preciso no sentido de “necessário”, mesmo que tal coisa ainda não seja totalmente precisa, com rumo certo. Acho que nunca será. Deste modo, a cada um de nós, pelo menos no nosso caso, cabe-nos jogar os dados ou os búzios e, nos azares da sorte, traçar o destino (os destinos), escolher sem excluir (ecologia do saberes⁴) por qual via trilhar na reflexão e na autorreflexão. Assim como na vida, pesquisar é assumir responsabilmente os riscos de nossas escolhas. Não há álibi⁵. Somos inteiramente responsáveis por ele (filosofia do ato). Ser ou não ser: ser ator e autor das palavras. Ser autor e coautor.

Dentre todas as responsabilidades com a palavra-minha e com as palavras- alheias⁶, uma nos aparece como essencial: não repetir o feito, o pronto, o acabado, o que já foi produzido. Impossível repetir: só podemos tomar as palavras se as tomamos como se fossem nossas/minhas. Quando nos apropriamos delas. Por isso o nosso maior trabalho tem sido o de traduzir as palavras-alheias transformá-las em palavras nossas. Traduzi-las até que as palavras do outro impregnem nossos sentidos e passem a fazer parte de nossa carne, encarnem-se, tornem-se texto oral ou escrito. “Palavra minha-alheia” (BAKHTIN, 2012), mas que é sempre de nossa inteira responsabilidade até que algum outro a tome para si, dando continuidade ao jogo: nossa-tua, tua-nossa.

4. Ecologia dos saberes – Segundo Boaventura Souza e Santos, como cada saber só existe dentro de uma pluralidade de saberes, nenhum deles pode compreender-se a si próprio sem se referir aos outros saberes. “Os limites e as possibilidades de cada saber residem, assim, em última instância, na existência de outros saberes e, por isso, só podem ser explorados e valorizados na comparação com outros saberes.” (SANTOS, 2008, p. 28).

5. Não haver álibi é não ter nenhuma justificativa para não pensar ou não criar aquilo cujas condições de possibilidade advêm da minha singularidade enquanto sujeito.

6. Quando enuncio, minha fala está permeada de vozes minhas e alheias, pois nossas enunciações sempre são as junções de nossas falas e das falas que ouvimos desde antes de nosso nascimento.

O fato é que, diante do território ocupado, civilizado, conservado e interpretado pelos que nos antecederam, cabe-nos aproveitar-nos do oferecido, apropriar-nos de uma tradição, não para repeti-la, mas para *fabricar com* (CERTEAU, 1996). *Fabricar com* e a partir das vozes que nos precederam, penetrando, assim, na cadeia dos enunciados a fim de atualizá-los *em e nas* nossas palavras. É na vida cotidiana que toda obra se renova, ganha nova vida e novo sentido, torna-se viva, palavra bivocal. Torna-se signo. Em todos os casos, nem primeira nem derradeira, tampouco única, mas polifônica, responsiva.

Conforme temos aprendido com Bakhtin (2012), palavras alheias podem ser transformadas em minhas, pois cada enunciado, cada obra, é a expressão de duas ou mais consciências que dialogam, oferece duas (ou mais) visões de mundo. Conversa de um “eu” com um “tu”. A visão de um eu e a visão de um tu a respeito de um Ele, o objeto e tema do diálogo entre mim e o Outro, a coisa a ser tratada. Mais que inventar algo novo, caminhar de novo. Seguir ou não as pegadas dos outros. O que aqui se inventa é o caminhar infinito de uma estrada sem começo e sem fim na “ordem do discurso” (FOCAULT, 2010). Caminho e método são consequências. História que depois se conta. História que se pode ficar contra ou a favor; que se pode responder ou acrescentar ou esquecer.

A expressão “não há caminhos”, mais que negar as possibilidades de sua existência, quer indicar-nos as possibilidades de sua condição: a de que o método só passa a existir pelos passos de cada caminhante. Só passa a existir quando vivemos uma história e podemos narrar uma história a respeito do acontecido. O método não existe no princípio. O método também não está no fim. O

método é o meio que se descobre em meio às armadilhas do mundo, entre os espinhos e as pedras do caminho. Emerge do desejo de uma procura, procura que não termina. Pelo menos conosco tem sido assim; esperamos que com outros também.

Para exemplificar o que acabamos de discutir apresentamos na seção seguinte um relato pessoal coma intenção de demonstrar e concluir como o outro com quem entramos em contato tem um papel importante e preponderante em nossas decisões na escolha de nossos objetos de pesquisa.

Relato de uma pesquisadora negra

Ao iniciar minha pesquisa a intenção era pesquisar o envolvimento das escolas com as produções culturais da periferia. Entretanto, já na primeira conversa com o meu orientador, percebi que não era esse meu maior interesse, mais outro bem diferente. Meu tema era um tema que já se encontrava presente ao longo de toda a minha vida: a vida das jovens negras, moradoras das periferias que sofrem toda a sorte de preconceitos. Preconceito de gênero, de raça e classe e também intelectual.

E foi a naquela conversa com o orientador que o meu real interesse emergiu: o de pesquisar sobre os percursos de mulheres negras que tivessem sido, como eu, as primeiras mulheres de suas famílias a chegarem ao curso de mestrado, tentando assim vencer as barreiras e se tornarem intelectuais negras. Foi aí que percebi ainda que pesquisar sobre essas mulheres era pesquisar sobre a minha própria história. Assim, como eu, elas talvez tivessem histórias para contar. Tivessem histórias que também dormissem no silêncio da alma de cada uma, à espera de alguém que as ouvisse

para passá-las adiante. E foi assim que o objeto de minha pesquisa se tornou sujeito – um objeto que fala que conta e narra histórias. Pequenas histórias como aquela que contamos aqui a respeito e em torno de meu próprio nome, o do porque me chamo Neuza Maria.

De fato, a cada encontro que tive com essas mulheres saía sempre com muitas questões. Questões que me faziam ver que éramos iguais e ao mesmo tempo diferentes; que cada uma de nós, apesar das semelhanças, tinha uma história singular, a mesma, mas não exatamente as mesmas.

Em todos esses encontros pudemos perceber que buscamos a universidade, por que queremos mudar de vida, mudar a vida, mudar a história familiar, entretanto para uma mudança completa é preciso muito mais do que simplesmente entrar na universidade; é necessário um ativismo para que possamos superar as dificuldades impostas a mulheres negras. Precisamos produzir intelectual e politicamente para superar o racismo e o sexismo. Precisamos sair da inércia, entrar na militância e nós mesmas começarmos a contar as nossas histórias, tomar a palavra para si.

Ao longo da pesquisa, pude perceber ainda que a história de mulheres negras no Brasil sempre foi marcada pela luta e pela resistência. É para dar prosseguimento a essa luta que muitas de nós buscamos na educação uma forma de romper com um passado que ainda não morreu. Um passado que, para dizer com Benjamin (1985), ainda ressoa nas vozes de muitas de nós, para não dizer de todas.

Vozes que não emudeceram e que esperam por reparações e reconhecimento. Um apelo que, segundo Benjamin (1985) não

pode ser rejeitado impunemente. Por isso, ouvir as vozes dessa outras mulheres negras, vozes que ainda ressoam em nossas próprias vozes, é um dever, uma dívida que temos para com todas elas. Não só com elas, mas também um compromisso nosso com todas aquelas que sequer nasceram e que nos sucederão. Terminemos, então, se maiores explicações com os versos de Conceição Evaristo. Versos que, a nosso ver é uma bela síntese de tudo aquilo o que quisemos registrar aqui. E quem tiver ouvidos, que ouça. Quem ouvir, que reflita sobre suas palavras. Quem refletir passe adiante, pois é uma história que precisa ser lembrada e jamais esquecida.

A voz da minha bisavó ecoou [...] / A voz de minha avó / ecoou obediência [...] / A voz de minha mãe / ecoou baixinho revolta [...] / A minha voz ainda ecoa versos perplexos [...] / A voz de minha filha / recolhe todas as nossas vozes / recolhe em si as vozes mudas caladas engasgadas nas gargantas. / A voz de minha filha recolhe em si a fala e o ato (*Vozes-mulheres*, de Conceição Evaristo)⁷.

7. Disponível em: <<http://blogueirasfeministas.com/2012/11/vozes-mulheres-de-escriitoras-e-intelectuais-negras/>>. Acesso em: 26 maio 2013.

Referências

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Trad.: Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- _____. (Voloschinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 55-70.
- FANON, Frantz. *Peles negras, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 419-441.
- GRAMSCI, Antônio, *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Coleção Perspectivas do Homem. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. Impresso no Brasil, 1982.
- SAID, Edward W. *As representações do intelectual: as conferências Reith de 1993*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre a ciência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.



Conversas de grupo de pesquisa sobre a dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais recentes

*Márcia Denise Pletsch**

*Maíra Gomes de Souza da Rocha***

*Simone D'Avila Almeida****



Este capítulo aborda discussões realizadas no âmbito do grupo de pesquisa Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem, registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ).

Desde a sua criação, em 2009, o grupo de pesquisa tem analisado inúmeras dimensões que envolvem a escolarização de sujeitos com necessidades educacionais especiais e outras condições atípicas do desenvolvimento, sobretudo em tempos de inclusão escolar ou como aparece nas diretrizes oficiais a denominada educação inclusiva. A partir da análise dessa proposta outros conceitos têm sido discutidos como, por exemplo, o estigma e o preconceito

* Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

** Professora das Redes Municipais de Educação de Duque de Caxias e Nova Iguaçu (RJ).

*** Tutora do curso à distância de Pós-graduação em deficiência auditiva na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e é Professora da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias.

sofrido pelas pessoas com necessidades educacionais especiais, especialmente aquelas decorrentes de deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Nossos estudos de campo indicam que outros grupos socialmente e historicamente excluídos do acesso aos bens produzidos pela humanidade no contexto escolar também sofrem com preconceitos e estigmas. Nossas premissas partem da ideia de Sawaia (2002) ao defender que a “dialética exclusão/inclusão é uma aporia fundamental sobre a qual nossa sociedade experimenta o enigma de sua coesão e tenta conjugar os riscos de sua fratura” (p. 108). Ou seja, para explicar as políticas de inclusão defendemos que é preciso combater problemas historicamente vivenciados pela educação pública brasileira, sobretudo no que se refere aos baixos índices de aprendizagem e a deterioração da qualidade do ensino público e a desvalorização do magistério (PLETSCH, 2013). Parte das nossas reflexões tem sido apresentada em diversos eventos nacionais e internacionais, como por exemplo, no Seminário Internacional Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares: Racismo Políticas Educação, realizado pelo PPGEduc em 2013.

Tomando como base as políticas recentes no campo da educação, particularmente aquelas difundidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão (Secadi), objetivamos, neste capítulo, refletir sobre tais categorias em diálogo com a literatura especializada e os dados empíricos de nossas investigações especificamente na área de Educação Especial.

Todavia, para que possamos abordar os conceitos de exclusão e inclusão, se faz necessário contextualizarmos brevemente a trajetória histórica aliada à implementação de políticas públicas relacionadas ao princípio de inclusão amplamente difundido em

nossas escolas. Assim como o que este representa especificamente no que se refere à escolarização de sujeitos que apresentam deficiências.

Historicamente, podemos considerar recente a oferta de serviços educacionais a pessoas com deficiência, tendo os primeiros registros ocorridos na Europa no final do século XVIII. Ainda assim, estudiosos descrevem que os esforços iniciais com este objetivo surgiram de modo isolado e muito mais por uma preocupação com o bem estar e desenvolvimento social do que efetivamente educacional (BUENO, 1993; MAZZOTTA, 2005).

Ao longo dos anos, diversas concepções sobre a deficiência, bem como sobre as possibilidades de escolarização dos indivíduos que a apresentassem foram se desdobrando por meio de políticas e ações pertinentes ao momento histórico vivenciado pelas sociedades. De políticas de eugenia, passando por iniciativas voltadas para o ensino, porém de forma segregada, o que se nota é que por muitas vezes a tentativa de integração¹ das pessoas com deficiência ao ambiente escolar acabava por não contemplar o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos e suas especificidades de desenvolvimento (ROCHA, 2014).

A partir dos anos 1990, iniciam-se discussões sobre a educação para todos; tornando-se ainda mais expressivas em encontros internacionais realizados para o estabelecimento de metas que levassem à universalização da educação, com ênfase na educação básica, abrangendo assim, sujeitos pertencentes a grupos histori-

1. O princípio de integração surgiu no fim da década de 1970 e iniciou o processo que visava inserir alunos com deficiência em classes comuns. Trazia como premissa básica a consideração de que todas as pessoas com deficiência tinham o direito de usufruir plenamente de uma vida o mais comum possível no seu próprio ambiente (FERREIRA; GLAT, 2003).

camente excluídos, como negros, indígenas, meninos de rua, mulheres, pessoas com deficiência, entre outros.

Sobre estes encontros, destacam-se as conferências que deram origem à Declaração de Educação para Todos (1990)² e à Declaração de Salamanca (1994)³. Esta última é considerada um marco importante e referência internacional no debate contemporâneo sobre inclusão. Esse documento foi difundido rapidamente, influenciando na elaboração de legislações e políticas públicas de diversos países como é o caso do Brasil (MENDES, 2006). De maneira geral, os princípios filosóficos de Salamanca foram incorporados em nosso país especificamente para discutir a inclusão do público-alvo da Educação Especial. Mas, é importante dizer que o documento era abrangente e se refere a diversos grupos sociais que não tinham acesso à escola.

Nessa direção, alguns documentos específicos foram elaborados no Brasil. Dentre os documentos brasileiros que tomaram como base as diretrizes orientadoras internacionais temos a Política Nacional de Educação Especial de 1994, direcionada a pessoas com deficiências (BRASIL, 1994). No mesmo período, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) contendo capítulo específico para tratar da Educação Especial. Destacamos que nos anos seguintes, foi iniciada a

2. Em meio a um contexto político-econômico conturbado, com indicadores sociais desfavoráveis, em 1990 se deu a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Realizada em Jomtien, na Tailândia, foi a culminância de diversas reuniões feitas anteriormente com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco). A partir desta conferência, foi assinada a Declaração de Educação para Todos (PLETSCH, 2010).

3. Em 1994, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade promovida pelo governo espanhol e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), resultou na Declaração de Salamanca.

produção de um amplo arcabouço legal, visando à efetivação do processo de inclusão de alunos com deficiência, a saber: Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Decreto 3.298/09 (BRASIL, 1999); Plano Nacional de Educação – Lei 10.172 (BRASIL, 2000); Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); Lei 10.436 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005); Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008a); Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Resolução 4/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009); Lei 12.319 (BRASIL, 2010); Decreto 7611 (BRASIL, 2011) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2013).

Segundo Pletsch (2011), entre 2003 e 2010, durante o governo Lula, houve ampliação de investimentos políticos e financeiros para promover a inclusão social e educacional em diferentes setores com o objetivo de combater os problemas sociais. Nesse contexto, em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que definiu a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades da educação e prevê a inclusão do público-alvo da Educação Especial desde a Educação Infantil até o ensino superior. No ano seguinte, foi regulamentado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio da Resolução 4/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009) com o objetivo de instituir uma política pública que fortalecesse o processo de educação inclusiva.

A proposta era de que o AEE seria instrumento que contribuiria para a garantia da inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, destinando-se a dar suporte à entrada e à permanência do aluno na escola comum. Este deve colaborar para o acesso ao currículo, práticas pedagógicas diferenciadas, adequações de recursos, alternativas para a comunicação, dentre tantos aspectos que precisam ser vistos e revistos para a real inclusão do aluno com necessidades educacionais no contexto educacional (ROCHA, 2014).

Assim, tendo em vista as ações políticas brasileiras que citamos e o impacto que teoricamente podem trazer para a escolarização de sujeitos com deficiências e outras condições atípicas do desenvolvimento, destacamos que a política de educação inclusiva deve garantir aos alunos o acesso “aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino e aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 16).

Corroborando com nossas inferências destacamos Glat e Pletsch (2012) no que se refere à amplitude da proposta de educação inclusiva, abrangendo todos os grupos excluídos do processo formal de escolarização, levando em consideração suas condições físicas, intelectuais, sociais, dentre tantos outros aspectos. Em outro texto, as mesmas autoras enfatizam que “a política de educação inclusiva demanda a reorganização do cotidiano e a resignificação da cultura escolar” (GLAT; PLETSCHE, 2013, p. 19). Para Bueno (2004) que propugna dessa opinião:

A inclusão social e escolar, da forma como está sendo proposta no Brasil, apresenta profunda contradição interna entre o seu ideário e a realidade objetiva. Se por um lado, a inclusão parte da concepção concreta de homem e advoga uma visão universalizante das riquezas sociais, em que as trocas relacionais ocorrem tendo como fundamento as diferenças e, por conseguinte, os conflitos e o crescimento coletivo, por outro, desconsidera o caráter excludente da organicidade social e escolar edificada no discurso da igualdade entre homens.(p. 78).

Entendemos que o conceito de inclusão está diretamente ligado à oferta de condições de desenvolvimento segundo as demandas apresentadas pelos alunos com deficiência, que muitas vezes são subestimados e frequentam classes comuns tendo acesso a um currículo que não corresponde ao do ano de escolaridade no qual se encontra inserido. Isto é, são rotulados e estigmatizados como incapazes.

A crença na incapacidade de aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência encontra-se diretamente relacionada à herança histórica e social, disseminada pela sociedade majoritária que foi construída com base no estigma e no preconceito diretamente ligado às diferenças. É importante lembrar que por muito tempo as convicções a respeito da deficiência estavam diretamente relacionadas a visões místicas, não havendo uma preocupação com fundamentação científica. Aliado a isso, ainda podemos citar a concepção de que tudo que fugia aos padrões socialmente aceitáveis ou, ainda, diferente do aceite socialmente deveria ser separado ou extinto do convívio social (MAZZOTTA, 1982; 2005). Assim, a falta de informação em relação às deficiências (assim como das diferenças constitutivas do ser humano), bem como as concepções baseadas em crenças religiosas e a dis-

seminação de dogmas muitas vezes conduziram estes indivíduos à marginalização.

A exclusão e o preconceito em relação à pessoa com deficiência pode ser evidenciada também através da análise das nomenclaturas utilizadas no decorrer dos anos tais como: “retardado”, “excepcional”, “deficiente mental”, “pessoa com déficit cognitivo”, dentre tantos outros. Nogueira, Carneiro e Nogueira (2012) nos alertam para o fato de que “a palavra que escolhemos para designar algo ou alguém mostra nossa concepção a respeito, isto é, o que pensamos a respeito de algo ou de alguém” (p. 15). Esta questão é tão séria que até mesmo a troca do termo “deficiência mental” por “deficiência intelectual”⁴ não conseguiu mudar ainda as concepções estigmatizantes acerca do desenvolvimento das pessoas com essa deficiência no cotidiano escolar (PLETSCH, 2013a, p. 244).

Na tentativa de proporcionar a inclusão de alunos com deficiência em escolas e turmas comuns o governo federal homologou a Resolução 4/2009 (BRASIL, 2009) conforme mencionamos anteriormente, instituindo diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica e estabeleceu que este deveria ser realizado prioritariamente no espaço das salas de recursos multifuncionais (SRMs). No que se refere à utilização desse espaço para atendimento dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação inseridos em classes comuns, Almeida (2013) ressalta que “a implementação e financiamento de salas de recursos multifuncionais tem se apresentado como um

4. A nomenclatura “deficiência intelectual” vem sendo recomendada pela International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities (IASSID) – Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais e, desde 2010, pela Associação Americana de Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento (PLETSCH, 2013).

dos programas mais importantes na atualidade, no que se refere ao campo da Educação Especial” (p. 27). Este espaço destinado à oferta do AEE tem sido objeto de pesquisa de vários autores, dentre eles Mendes (2014)⁵.

O estudo supracitado apresenta dados oficiais referentes ao período entre os anos de 2005 e 2010 e à implementação dos espaços de SRMs em nível federal, obtidos por meio do Observatório Nacional da Educação Especial. Destacamos também o relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2013)⁶ sobre a educação nacional que destaca que menos de 10% das escolas brasileiras possuíam salas de recursos multifuncionais em 2011. Esses dados foram analisados e vêm sendo discutidos no âmbito do nosso grupo de pesquisa a partir de uma investigação realizada no período, de 2009 a 2012, em nove municípios da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro (PLETSCH, 2012).

A estrutura e do funcionamento da escolarização de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na Baixada Fluminense

Como nos referimos anteriormente, o atendimento educacional especializado (AEE) tem sido considerado o principal instrumento de apoio ao processo de inclusão, despertando, assim, o interesse de vários pesquisadores para analisar como o mesmo vem sendo implementado nas escolas públicas brasileiras (LUNARDI-MENDES; SILVA; PLETSCH, 2011; OLIVEIRA, 2013; MENDES, 2014).

5. Disponível em: <www.revistareacao.com.br/website/Edicoes.php?e=95&c=957&d=0>. Acesso em: jan. 2014. Os dados são fruto de pesquisa realizada no Observatório Nacional da Educação Especial.

6. Disponível em: <www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com.content&view=article&id=19835&Ite>. Acesso em: jan. 2014.

A necessidade da realização de pesquisas relacionadas ao funcionamento desse espaço foi fator determinante para a elaboração e realização do projeto em rede intitulado “A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”, estabelecido através da parceria entre três universidades públicas, a saber: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro⁷ (UFRRJ), Universidade do Estado de Santa Catarina⁸ (Udesc) e Universidade do Vale do Itajaí⁹ (Univali), financiado pelo Programa Observatório da Educação da Capes, a ser desenvolvido no período de 2013 a 2017. Dentre seus objetivos principais, objetiva-se investigar a oferta do AEE em municípios de seus respectivos estados. No Rio de Janeiro, participam desta pesquisa cinco municípios – todos localizados na região da Baixada Fluminense.

Desde o início do projeto quatro dissertações de mestrado¹⁰ foram defendidas (MOURA, 2013; ALMEIDA, 2014; ROCHA, 2014; SILVA, 2014). Estas pesquisas foram realizadas em diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro e todas analisaram a inclusão e as demandas de sua implementação para garantir aos educandos com especificidades no processo de ensino e aprendizagem condições reais para o seu desenvolvimento. Para este capítulo, focaremos somente os estudos realizados na Baixada Fluminense, região que historicamente tem sofrido com inúmeros problemas sociais, ambientais e educacionais.

7. Grupo de Pesquisa CNPq Observatório de Educação Especial e inclusão educacional: políticas públicas e práticas curriculares, sob a coordenação da professora doutora Márcia Denise Pletsch.

8. Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares, coordenado pela professora doutora Geovana Mendonça Lunardi Mendes.

9. Grupo de Pesquisa CNPq Políticas Públicas de Currículo e Avaliação e Observatório Nacional de Educação Especial (Onesp), Coordenado pela professora doutora Regina Celia Linhares Hostins.

10. Destas, duas receberam financiamento da Capes.

Para ilustrar as tensões, problemas, contradições e possibilidades na implementação de uma política federal de inclusão escolar iniciamos nossas inferências analisando o atendimento oferecido nos municípios citados para quatro categorias, a saber: altas habilidades, surdos, deficiência intelectual e múltipla. Conforme nossa investigação, apenas duas redes de ensino investigadas possuem a oferta de atendimento destinado a alunos com altas habilidades/superdotação. Ressalta-se que apesar destes alunos não apresentarem deficiências, eles são também público-alvo do AEE (BRASIL, 2009), devendo ter suas necessidades educacionais especiais contempladas. Silva (2014) corrobora com nossa constatação de que este público é muito negligenciado pelo setor público.

No entanto, a incipiência apresentada no que se refere ao atendimento deste grupo especificamente, entendemos por meio de nossas leituras que o mesmo ocorre também em países considerados de primeiro mundo, dentre os quais citamos os EUA. Essa afirmação encontra fundamento em um artigo publicado no “*The New York Times*” em 18 de setembro de 2012¹¹. Neste artigo, o presidente do Instituto Thomas B. Fordham, Chester E. (escola de referência destinada ao atendimento desses alunos), Finn Jr., defende a ampliação dessas escolas para superdotados declarando que:

Nos Estados Unidos, há 165 escolas públicas com altíssimo nível de ensino, destinadas exclusivamente a superdotados, mediante um rigoroso processo de seleção. Uma delas, a Escola de Ensino Médio Thomas Jefferson para a Ciência e Tecnologia, do Norte da Virgínia, oferece anualmente 480 vagas, mas atrai 3.300 candidatos, dois terços dos quais são superdotados (s/p).

11. Disponível em: <http://apahsdf.blogspot.com.br/2012_09_01_archive.html>.

Como podemos depreender as dificuldades relacionadas à oferta de atendimento especializado destinado para alunos com altas habilidades/superdotação, ainda não possui representatividade também em outros países, o que obviamente não deve servir de justificativa para a negligência sofrida pelos mesmos em nosso país, caracterizando assim a exclusão desses de ambientes escolares que deveriam estar potencializando as suas habilidades. Os problemas e a falta de ações para a escolarização de alunos com altas habilidades também foi evidenciada em outros três municípios do Estado do Rio de Janeiro por Glat e Pletsch (2012). Por exemplo, o município do Rio de Janeiro que possui a maior rede de ensino municipal da América Latina, com mais de mil escolas, possuía apenas 0,1% de alunos com altas habilidades/superdotação, na época da realização da investigação. Evidentemente, temos a clareza de que existem poucos estudos relacionados ao atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação, se comparados às demais categorias de pessoas com deficiências ou transtornos do desenvolvimento. Isto é, mais estudos devem ser realizados para avaliar as possibilidades e ações a serem implementadas para garantir a escolarização desses alunos.

Quanto ao atendimento de alunos surdos, Almeida (2014) verificou que na maioria dos municípios da Baixada Fluminense existem programas e suporte do AEE para esses sujeitos. Segundo ela em 2002, por exemplo, o Município de Duque de Caxias foi premiado pelo Ministério da Educação por ter sido considerado uma referência da proposta da educação de surdos em toda Baixada Fluminense. Todavia, alguns problemas ficaram evidentes. Moura (2013) destaca que a rede de ensino por ela pesquisada possui apenas dois intérpretes, afirmando que este quantitativo é

“insuficiente para atender com qualidade todos os alunos surdos. Assim, há necessidade do apoio da professora de AEE, que domina Libras, para auxiliar nas atividades em sala de aula” (p. 75).

O grupo também abordou e investigou com base na perspectiva histórico cultural a escolarização de alunos com deficiência intelectual e múltipla¹². Tais estudos instigaram ainda mais nossas reflexões sobre a dialética da inclusão/exclusão. Rocha (2014) focou o AEE para alunos com múltipla deficiência em uma das redes de ensino da Baixada Fluminense. Os resultados corroboram com as sinalizações realizadas por outras redes de ensino da região. Ainda de acordo com os resultados da pesquisa os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência múltipla no contexto do AEE (suporte pedagógico) não garante a sua efetiva inclusão. A partir dessa investigação podemos afirmar que as particularidades muito específicas de desenvolvimento e de condições de saúde apresentadas a partir da associação de diferentes deficiências (CARVALHO, 2000; ROCHA, 2014; ROCHA; PLETSCHE, 2013) além do AEE, outras ações precisariam ser garantidas, como, por exemplo, o acesso a serviços de saúde de forma articulada com o sistema educacional.

A partir dessas inferências, as investigações e discussões do grupo de pesquisa Observatório da Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem tem levantado importantes questões sobre o distanciamento das políticas públicas de inclusão em relação à realidade destes alunos em grandes metrópoles com inúmeros problemas,

12. O estudo foi realizado por meio do projeto “A escolarização de alunos com múltiplas deficiências em uma escola pública da Baixada Fluminense: formação de professores e processos de ensino e aprendizagem”, financiado pelo Edital Faperj n. 31/2012 “Apoio à Melhoria do Ensino nas Escolas Públicas do Estado do RJ” (PLETSCH, 2014).

em grande medida, comuns aos centros urbanos brasileiros. Alguns desses problemas são: falta de acesso ao transporte público adaptado, falta de estrutura das escolas, falta de condições de trabalho das docentes em realizar planejamento colaborativo com o suporte especializado do AEE, entre tantos outros problemas que poderíamos aqui relatar. Em outras palavras, nossas investigações apenas confirmam o que Góes e Laplane (2009) sinalizam:

A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade, põe em evidência o mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Sua fraqueza, entretanto, reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência de nosso sistema educacional levam a questionar a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes (p. 19).

Diante das considerações e dados de pesquisas apresentadas é possível sinalizar que a implementação das políticas de educação inclusiva e seus impactos na realidade das redes analisadas indicam que a linha que separa a inclusão da exclusão é tênue. Por isso, são necessárias atenção e flexibilização das propostas para que as realidades sejam respeitadas e acima de tudo, a exclusão não seja produzida por uma esfera que utilize equivocadamente a ideia de inclusão. Por último, entendemos que as discussões que envolvem a dialética da exclusão/inclusão, aqui apresentadas, são extensivas aos diferentes grupos sociais que não se encaixam nas concepções hegemônicas de homem e sociedade. Isto é, nossas reflexões podem ser assumidas e incorporadas por diferentes estudos que defendem a diferença como a base da constituição de

nossa sociedade e, conseqüentemente, de nossas escolas. No entanto, é preciso ressaltar que o discurso da diferença não pode ser usado para negar as especificidades e as singularidades humanas, pois como já dizia Souza Santos em 1999 “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (p. 45). A este respeito cabe mencionar que, muitas vezes, de forma mais ou menos sofisticada, o discurso da diversidade humana é usado para legitimar a adoção de práticas de inclusão de pessoas com deficiências e outros grupos socialmente excluídos, sem considerar as desigualdades sociais presentes na sociedade capitalista.

Referências

ALMEIDA, S. D. *Implantação de uma educação bilíngue para surdos na Escola Municipal Santa Luzia em Duque de Caxias/RJ*. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2014.

ARAÚJO, D. F. de. *Uma análise do atendimento educacional especializado na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. 47 p. (Monografia de conclusão do curso de Pedagogia) – Instituto Multidisciplinar/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2014.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial – educação especial, um direito assegurado*. Brasília: MEC / SEESP, 1994.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96)*. Brasília, 1996.

_____. Decreto 3.298. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1999/3298.htm>>. Acesso em: set. 2012.

_____. *Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01)*. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

_____. *Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica*. Brasília, 2001.

_____. Decreto 5.626 (Regulamenta a Lei 10.436/02), 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: abr. 2013.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

_____. *A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência. Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flávia Maria de Paiva Vital. Brasília, 2008a.

_____. *Resolução 4, de 02/10/09*. Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Ed. Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

_____. *Lei 12.319*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2010.

_____. *Decreto 7.611*. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: out. 2012.

_____. Plano Nacional de Educação. Projeto de Lei 103/201 aprovado em 17/12/13 pelo Senado (O texto ainda precisa ser aprovado também pela Câmara dos Deputados e depois sancionado pela Presidência da República). 2013.

BUENO, J. G. S. *A Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 2004.

CARVALHO, E. N. S. *Programas e capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Múltipla*. Brasília: SEESP/MEC, 2000. vol. 1.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: ago. 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (Orgs.). *Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós -LDB*, 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

_____; PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Série Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: Editora EduERJ, 2012.

_____; _____. (Orgs.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais* Rio de Janeiro: Editora EduERJ, 2013.

GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004.

INEP. Dados do IDEB 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/ideb/news10_01.htm>. Acesso: 05 maio 2011.

LUNARDI-MENDES, Geovana M.; SILVA, F de C. T.; PLETSCHE, M. D. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaço tempo de inclusão? *Revista Contrapontos – Eletrônica*, v. 11, n. 3, p. 255-265, set./dez. 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. *Fundamentos de Educação Especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.

_____. *Educação Especial no Brasil – História e Políticas Públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ano XVI, vol. 95 11, nov./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: jan. 2014.

_____. Salas de recursos multifuncionais apresentam problemas. *Revista Nacional de Reabilitação Reação*. Rio de Janeiro, Edição nº 95, vol. 33, set-dez. 2006. Disponível em: <<http://www.revistareacao.com.br/website/Edicoes.php?e=95&c=957&d=0>>. Acesso em: jan. 2013.

MOURA, D. A. de C. *A escolarização de alunos surdos na rede municipal de Japeri/RJ: um estudo sobre a implementação das políticas de educação inclusiva*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2009.

NOGUEIRA, C. M. I.; CARNEIRO, M. I. N.; NOGUEIRA, B. I. Surdez, Libras e educação de surdos: Introdução à Língua Brasileira de Sinais. Maringá, PR: Editora da Universidade de Maringá (Eduem), 2012.

OLIVEIRA, M. C. P. de. *A escolarização de alunos surdos em tempos de educação inclusiva: um estudo do bilinguismo*. 59 p. (Monografia de conclusão do curso de Pedagogia) – Instituto Multidisciplinar/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2013.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). *Revista Teias Movimentos sociais processos de inclusão e educação* v. 12 n. 24 p. 39-55 jan./abr. 2011.

_____. Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*. RJ, EDUR, V. 34, n.12, p. 31-48, jan./jun. 2012.

_____. Diferentes abordagens sobre as práticas de inclusão de pessoas com deficiências: pesquisas, tensões, contradições e possibilidades. In: SILVA, M. C. da R. F. da. (Org.). *Conversa de grupo de pesquisa – enlaces entre educação e arte*. Santa Catarina: Editora Casa aberta, 2013. p. 173-184.

_____. A escolarização do aluno com deficiência intelectual... apesar do diagnóstico. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. M. (Org.). *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Mercado de Letras: São Paulo, 2013^a. p. 243-270.

_____. A escolarização de alunos com múltiplas deficiências em uma escola pública da Baixada Fluminense: formação de professores e processos de ensino e aprendizagem. *Relatório de Pesquisa FAPERJ*. Nova Iguaçu, 2014.

ROCHA, M. G. de S. da. *Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural*. 2014. 233 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2014.

_____; PLETSCH, M. D. O atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com múltiplas deficiências frente às políticas de inclusão escolar: um estudo sobre as práticas pedagógicas. *Revista Aleph Ano VIII “História, memória e narrativas: os anos recentes da Educação no Brasil”*, n. 20, dezembro de 2013 (ISSN 1807 – 6211) p. 226-240, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.revistaaleph.com>>.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA B. (Org.). *As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 97-118.

SILVA, E. P. da. *Um estudo sobre o atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação na rede municipal de educação de Angra dos Reis/RJ*. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2014.

SOUSA SANTOS, B. de *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 04 a 06 de setembro de 1995. Publicado na Oficina do CES – Centro de Estudos Sociais de Coimbra – Portugal, 1999.

Igualdade étnico-racial na sala de aula: práticas interculturais em uma escola pública do município de Duque de Caxias-RJ*

*Claudia Miranda***

*Mônica Rosa****



Os fóruns de Educação realizados nos últimos vinte anos, em diferentes partes do país, indicam a urgência de nos confrontarmos com as tensões presentes nas microesferas onde atuamos com a formação de professoras(es) e nos espaços onde as(os) estudantes dos cursos de licenciatura experimentam a iniciação à docência. Ao considerarmos o âmbito acadêmico, somos levadas(os) a ressignificar os modos de apreensão dos atritos que são próprios da chegada ao universo escola¹. Com isso, tem sido possível observarmos, nos depoimentos desses sujeitos que, em muitos casos, já atuam como professoras(es), aspectos sobre as insuficiências localizadas nas práticas educativas, quando a ênfase recai nos conceitos de identidade, diferença, subjetividade, gênero, cultura, alteridade, raça e etnia, por exemplo. A partir de indagações sobre o que se alcançou em termos de propostas efetivas, após dez anos de promulgação da lei 10.639/03 – que estabelece a obrigatorieda-

* Esse artigo, em sua versão inicial, foi apresentado no Primeiro Seminário Internacional “Educação, Contextos Contemporâneos, Demandas Populares: racismo, política e Educação” que ocorreu entre os dias 22 e 24 de outubro de 2014 na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

** Professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

*** Professora da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias.

1. Nesse artigo, adotamos o termo “universo escola” como um modo de marcar a pluralidade de sujeitos que por ela passam em qualquer tempo ou lugar nas sociedades complexas.

de do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas (fundamental e médio) –, dos esforços e de inúmeras traduções para as agendas interculturais em um novo milênio, podemos examinar, com maior escopo, as ações desenvolvidas em espaços escolares que caminham alinhadas com uma proposta de educação antirracista. Assim, as “agendas interculturais” as quais nos referimos, são aquelas que acolhem a perspectiva de trabalhar política e pedagogicamente, valorizando as diferenças, que consideram a pluralidade de sujeitos e que indagam sobre os processos de ensinar-aprender.

Sob essa orientação, apresentamo-nos com base em uma prática colaborativa e, por isso, fomentamos outros enfrentamentos para que se formulem amplas análises sobre os obstáculos advindos das inspirações coloniais. O ponto de confluência para essas apreensões, mais interculturais e menos monolíticas, é a cooperação entre escola e universidade públicas, são conversas e recomposições didáticas e epistêmicas. Nossas experiências docentes estimularam um “reposicionar-se frente ao instituído”. São múltiplas questões que, reconhecemos, envolvem as duas esferas e, no exercício ético-político, reagimos a partir do quadro teórico definido como Pedagogias Decoloniais² e, por outro lado, a partir de outras dinâmizações para os currículos praticados com os estudantes. Assim nos posicionamos: de um lado, uma *alfabetizadora* da escola pública – graduanda em Pedagogia – com inúmeras indagações e que vislumbra analisar/entender/interferir nos processos educacionais tais como a prática de alfabetizar e de atuar

2. A pesquisadora e ativista Catherine Walsh (2008; 2013) é quem delineou essa abordagem por sugerir práticas insurgentes no processo de formação escolarizada, mas, também, em outros espaços de aprendizagem. Destaca-se o livro *Pedagogias Decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, organizado por ela no ano de 2013.

nos anos iniciais do chamado ensino fundamental. Do outro lado, uma *professora universitária*, oriunda da escola pública com cerca de quinze anos de atuação na educação básica (fundamental e médio) e, ao mesmo tempo, com treze anos na formação de professores. Do mesmo modo, vislumbra (des)aprender/ (re)aprender com os descaminhos possíveis para novas incursões que possam favorecer uma pluralidade de concepções sobre aprendizagens significativas a serem instituídas no sentido de facilitarem o reconhecimento dos diversos sujeitos presentes no “universo escolar”. Com isso, nosso trabalho se insere nos estudos sobre “Pedagogias Decoloniais”, no sentido dado por Catherine Walsh (2013). Isso porque acreditamos que “a igualdade de todos os seres humanos, independentemente das origens raciais, nacionalidade, das opções sexuais, enfim, a igualdade é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos” (CANDAUI, 2008, p. 46). E, sendo assim, as alternativas que são adotadas, muitas vezes isoladamente – como ocorreu no estudo de caso aqui exposto –, fazem parte desse ideário de “justiça curricular”, no sentido dado por Miranda (2009). São, portanto, alguns aspectos das experiências de lidar com outras formas de *existir* e de *(re)existir* a partir das práticas curriculares (WALSH, 2013). O Diário de Bordo da professora-alfabetizadora, uma das autoras desse artigo, serviu como objeto de estudo tendo em vista a sua relevância para o debate em torno da Educação para as Relações Étnico-raciais. Ganhou ênfase um “baú de coisas” e algumas pistas para avaliarmos aquilo que entendemos como “mediações didáticas interculturais” sugeridas por Miranda e Cavalcanti (2012). As estratégias adotadas e alguns resultados de sua experiência com estudantes negros(as) em situação de extrema pobreza foi o eixo orientador dessa incursão.

Ao problematizarmos os temas para a pesquisa acadêmica, as linhas e abordagens teórico-metodológicas ao longo de um período de trabalho, realizamos algumas viagens mentais e físicas para entender o que seria o amálgama que constitui o campo de observação e realização de etnografias, além das contribuições dos trabalhos autobiográficos realizados por educadores(as) em exercício. Nos encontros informais nos corredores e nas orientações coletivas, delineamos o início de um estudo sobre as práticas no âmbito da escola e da universidade públicas. As conversas revelaram algumas adesões que nos colocaram lado a lado no debate sobre políticas de valorização das culturais marginalizadas e no debate sobre as estratégias de politização das(os) educadoras(es). Alinhadas com os fóruns que visam à ressignificação do papel do currículo quando o desafio é trabalhar por justiça, optamos por compartilhar as respectivas impressões que são baseadas na didática que adotamos nas esferas onde experimentamos a docência. Nesses interstícios, ganhou destaque as investigações realizadas por Carlos Hasenbalg (2005) quando analisa as estruturas de classes e estratificação social no Brasil. Em sua visão, “a perspectiva que explica a situação social da população negra após a abolição em termos de legado escravista e sobrevivência do antigo regime foi também criticada” (HASENBALG, 2005, p. 115). A nosso ver, a luta pela vida passa, também, por processos que se desenvolvem em jogos de fuga. E na dinâmica de sobrevivência, é indispensável a adoção de táticas de politização que, por sua vez, dependem de enfrentamentos coletivos; estão atravessados por disputas que vislumbram processos mais equânimes de representação para os grupos em desvantagem, aqueles que, historicamente, foram racializados. Por tudo isso, faz-se necessário justificarmos alguns ar-

gumentos sobre os desafios de trabalharmos uma literatura vista como parte de um tipo de contra discurso, uma contranarrativa:

No quadro da teoria colonial das relações raciais, o privilégio racial do branco, distingue a opressão racial da exploração de classe e cria os nexos racionais para as práticas racistas [...] o conceito de privilégio racial sugere que além da exploração econômica, o grupo dominante branco extrai uma certa mais-valia psicológica, cultural e ideológica do colonizado. Os limites da perspectiva colonial como instrumento para entender e transformar o mundo social são estabelecidos pela situação histórica à qual esta perspectiva é aplicada (HASENBALG, 2005, p. 118).

Notadamente, os referenciais que aqui reunimos para um estudo sobre fazeres docentes interculturais, indicam a pertinência das agendas antirracistas para todo o terceiro mundo que, no processo de colonização, foi incluído como “periferia”, como “não lugar”, algo bem explicitado nos pressupostos do Grupo de Estudo Latinoamericano Modernidade/Colonialidade do qual a pesquisadora Catherine Walsh faz parte. Orientamo-nos com base nos pilares da Educação para as Relações Étnico-raciais visando a reconhecer alguns pontos de contato entre nossas apostas pedagógicas e essas pautas que se ampliam a cada nova experiência revelada.

Na universidade, vimos crescer importantes teses que denunciam a marginalização social das populações negras, bem como denúncias sobre o mito da democracia racial e os agravantes desse fenômeno desagregador. Com os estudos de Kabenguele Munanga (1988), fomos levadas(os) a enfrentar as nuances de um debate profícuo sobre a desvalorização do *negro colonizado* que sofreu com a degenerescência promovida pelas inspirações coloniais ainda vigentes na contemporaneidade. No campo educacional, ten-

tamos encontrar outras possibilidades de aprender/desaprender/reaprender com as urgências, com os desafios e com as questões com as quais temos que lidar nas etapas de recomposição curricular e de reavaliação das práticas. Nesse sentido, a produção de novos conhecimentos docentes tende a se impor. A perspectiva de formação contínua de Maurice Tardif (2010, p. 11) passou a ser atraente já que em sua visão “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.” São, portanto, construções sociais.

Os achados teóricos que alcançamos, no encontro com uma literatura deslocada e politicamente engajada, favoreceram algumas outras percepções sobre as formas de (re)aprendermos com o instituinte e de (des)aprendermos com o instituído. E nesse processo, as experiências com os estudantes da escola de Duque de Caxias nos levaram a potencializar “o saber das(os) professoras(es) relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente” (TARDIF, 2010, p. 11). Interessou-nos o quadro analítico proposto por Walsh (2013) quando a autora põe em relevo as práticas insurgentes de resistir (re)existir e (re)viver. Vimos em seu argumento – que se relaciona, diretamente, com as experiências de luta social e com as reflexões advindas de grupos em confronto com o instituído –, a ênfase nas contranarrativas já que “son proposiciones de metodologías que tienden a promover otras percepciones sobre la legitimidad de los saberes investigativos planteados con base en las conversaciones desde los movimientos sociales” (MIRANDA, 2013, p. 17). O Diário de Bordo da professora-alfabetizadora apresenta nuances de uma mediação

didática intercultural, uma sugestão para práticas insurgentes de resistir, (re)existir e de (re)viver. São apostas que nascem como resultado do diálogo com outros praticantes das Pedagogias Decoloniais que realçam as possibilidades do instituinte apostando em intervalos para (des)aprendizagens/ (re)aprendizagens. Isso porque,

Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es solo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbarla situación actual y hacer posible otra cosa (WALSH, 2013, p. 29).

São esses alguns caminhos que encontramos no espaço amalgamado em que somos criticadas(os) e/ou observadas(os) já que a contramão é algo estranho na estrada que, ou vai para *um* lado, ou vai para *um* outro lado.

Seja qual for o caminho a ser percorrido, entendemos que “em qualquer época e lugar específicos, após a abolição do escravismo, os negros ocuparam um certo conjunto de posições nas relações de produção e de distribuição” (HASENBALG, 2005, p. 121). E, sendo assim, “a evidência disponível sugere também que essas posições foram diferentes daquelas ocupadas pelos brancos. Uma das causas históricas para essa diferença foi a localização periférica dos negros em relação aos centros mais dinâmicos do desenvolvimento capitalista” (p. 121). Portanto, o *escravismo* não pode ser apagado das explicações sobre a situação atual da Diáspora Negra, sobre a falta de referenciais dos(as) estudantes negros(as) e

pobres das escolas. *As inspirações coloniais são interpretadas como a espinha dorsal dos problemas que atravessam o sistema educacional e, conseqüentemente o currículo legitimado como oficial.*

Podemos afirmar que aceitamos os descaminhos de nossos itinerários como educadoras, e as situações que provocaram medo e tensões por conta das incertezas diárias. Não obstante, abrimos nossos “baús de coisas” para, novamente, (re)aprendermos com o encontro, a conversa.

Ganhou sentido o argumento de Lopes e Costa (2012) abaixo recuperado:

Quando dois ou mais atores sociais se tornam parceiros em uma pesquisa, ou realizam um intercâmbio de suas concepções teóricas, trabalham de maneira geral em uma mesma formação discursiva, mas ainda assim há certa transformação de elementos, há que se desenvolver certo nível de articulação, para além da possível produção textual gerada. O texto é uma tentativa de representação desse processo, mas a articulação desenvolvida no processo de pesquisar e de produzir uma argumentação comum subjetiva de novas maneiras os atores sociais; novas identificações se constituem em novos contextos (LACLAU, 2000). Tal articulação se desenvolve na própria política acadêmica, que se estende para a organização de eventos e livros, mas também se pactua na elaboração de projetos de investigação e na própria dinâmica das práticas de pesquisa no âmbito das instituições. Por intermédio da socialização dos textos e das múltiplas e imprevisíveis leituras que deles são feitas, outras equivalências podem vir a ser constituídas, ampliando as redes de colaboração e contribuindo para hegemonizar determinados discursos (p. 724).

Partimos de uma mesma formação discursiva, se consideramos esses argumentos. As vozes dos sujeitos com os quais trabalhamos são as vozes que aqui sugerem, orientam e reposicionam

nossa pertença como coautoras de uma mesma proposição. Reolocamos as assimetrias e promovemos coletivamente novos conceitos sobre a formação educacional em espaços de aprendizagens.

A colaboração intercultural se efetiva na escuta e nas urgências manifestas (MATO, 2003). E adotando essa abordagem aproximamo-nos uma da outra para pensarmos essas traduções. Quais papéis desempenhar quando mapeamos os efeitos da hierarquização das narrativas de sujeitos identificados pela eurodescendência e pela afrodescendência? Como é possível defendermos - epistemicamente e politicamente -, amplas abordagens educativas na experiência de substituir modelos unívocos de currículo? Em nossa formação contínua, caberia adotarmos a revisão da história que ensinamos/aprendemos sobre nós mesmos(as). Nesse sentido, nos espaços formais de aprendizagens, como é o caso das “salas de aulas”, outros letramentos passam a ser urgentes (MIRANDA, 2013, p. 12). Isso porque não há uniformidade entre os sujeitos ali inseridos e, ao assumirmos a existência de subjetividades circulantes, nesses espaços, já poderíamos contribuir com outras formas de reorientar o currículo praticado.

Com base nessa abordagem, as lutas se intensificam e exigem mais concentração de esforços. Buscamos outras perspectivas para a comunidade escolar em questão. E na experiência de trabalharmos em cooperação, foi necessário compreender como a colaboração intercultural pode nos apontar caminhos para o exame de questões também macros que se fazem refletidas nas práticas de uma instituição de educação localizada na periferia do estado do Rio de Janeiro.

Alinhadas com o eixo das Pedagogias Decoloniais, somos levadas a pensar com Catherine Walsh (2014, p. 25), quando enfatiza:

[...] Propongo pedagogías que apunten y crucen dos vertientes contextuales. Primero y siguiendo Fanon, pedagogías que permiten un “pensar desde” la condición ontológico-existencial-racializada de los colonizados, apuntalando nuevas comprensiones propias de la colonialidad del poder, saber y ser y la que cruce el campo cosmogónico-territorial-mágico-espiritual de la vida misma [...]. Son estas pedagogías que excitan la autoconciencia y provocan la acción hacia la existencia, la humanización individual y colectiva, y la liberación [...] La segunda vertiente parte de la noción de pedagogías de “pensar con”. Pedagogías que se construyen con relación a otros sectores de la población, que suscitan una preocupación y conciencia por los patrones de poder colonial aún presentes y la manera que nos implican a todos, y por las necesidades de asumir con responsabilidad y compromiso un accionar dirigida a la transformación, la creación y el ejercer del proyecto político, social, epistémico y ético de la interculturalidad.

Passa a ser imperativo identificarmos alguns pontos de contato para instituímos espaços de colaboração intercultural, para abordarmos nuances dessas propostas por favorecerem (des) caminhos significativos para o fazer docente. São mudanças de nossas práticas discursivas e são algumas pistas sobre as idiosincrasias e especificidades que fazem parte da engrenagem que movimenta os processos de mediação cultural. O “ator racional” é uma categoria que faz parte das proposição de Tardif (2010, p. 205) sobre o fato de que o trabalho dos professores está marcado por um forte conteúdo racional. Sob essa orientação, faz sentido assumirmos as insuficiências dos currículos oficiais apresentados pelo sistema educacional no tocante às agendas para a luta antirracista no cotidiano escolar.

Em diálogo com os movimentos sociais, ampliamos as possibilidades de reinterpretarmos o sentido das ações promovidas na contracorrente, Isso porque:

Tal proceso accional, típicamente llevado de manera colectiva y no individual, suscitan reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la de-colonización, a la vez que engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados. Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretejen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización (WALSH, 2013, p. 29).

Fomos levadas ao experimento de dialogar/refletir/caminhar juntas considerando os saberes que estão para além daqueles selecionados pelas equipes que legitimam os currículos prescritos. Desse modo, nos deslocamos em uma mesma cena. Somos *praticantes da escola e nos movimentamos nos interstícios*. Nessa agenda, *ousamos pensar a experiência docente e os saberes docentes indo além dos trabalhos teóricos com os quais nos deparamos ao longo dessa história entre educadoras*. Incluímos nossas práticas e nossas narrativas. Ampliamos nossas interfaces tendo em vista aquilo que defenderam Lopes e Costa (2013) sobre o modo de pensar outras formas de produção científica.

Uma Canção Xamânica para uma pedagogia decolonial

Muitos(as) de nós, professores(as) das escolas públicas, estamos comprometidos(as) com as questões de um universo re-

pleto de demandas que vão para além do pedagógico. Somos desafiadas(os) a incorporar outras pautas e, por isso, atravessamos essas agendas defendendo as narrativas que circulam nos ambientes de construção de saberes diversos.

A questão das desigualdades raciais é, também, parte desse mosaico de desafios. Conforme o texto do “Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (2009):

A lei 10.639/03, que estabelece o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino, foi uma das primeiras leis assinadas pelo Presidente Lula. Isto significa o reconhecimento da importância da questão do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda brasileira de redução das desigualdades (p. 03).

A realidade multicultural brasileira é a justificativa para a defesa de propostas que possam por em cena a questão da diferença que nos constitui como país de forte expressão afrodescendente e indígena. Isso por conta do desequilíbrio gerado pela supremacia colonial europeia e o fenômeno do autorreferenciamento – o ser humano de referência é o europeu, o homem branco do ocidente com o seu projeto civilizatório. O sequestro e escravização de inúmeros grupos étnicos de distintas partes da África garantiram esse tipo de resultado de dominação extrema. Ao recuperar tais aspectos sobre a dominação e as práticas de subalternização dos grupos racializados, os movimentos sociais e o Estado brasileiro, em diálogo, sobretudo, na primeira década do século XXI, apontaram a urgência de leis afirmativas, que pudessem reconhecer a escola como lugar da formação de cidadãos e como lugar para

promovermos a valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil um país plural. Ao reconhecermos os movimentos que pressionam o Estado por acreditarem na definição de currículo como uma “arena de disputa” (SILVA, 2009), situamos as(os) professoras(es) como protagonistas nesse espaço já que seriam esses os que experimentam, efetivamente, a dinamização do currículo.

A seguir, trabalharemos com a análise de alguns registros do Diário de Bordo, já mencionado, e que revelaram estratégias de recomposição epistêmico-didática adotadas pela professora-alfabetizadora com os estudantes pequenos de Duque de Caxias (Estado do Rio de Janeiro). Reafirmamos, portanto, a relevância de realizarmos estudos sobre os “fazer docentes” vislumbrando o delineamento de outras ambiências de aprendizagens para a Educação das Relações Étnico-raciais. Trata-se de um cenário que inclui: uma escola da periferia com um grupo de estudantes negros e em situação de extrema pobreza. Optamos por adotar nomes fictícios para os estudantes e para a escola onde ocorreu o trabalho sendo esse um procedimento que visa guardar suas respectivas identidades e dispensar atritos éticos.

Ler e escrever com um Tambor Xamânico em Duque de Caxias

Os primeiros dias na “Escola Municipal de Imbariê” foram de impressionar pela sua aparência mórbida. O único atrativo, conforme os registros do Diário de Bordo, era “poder trabalhar com uma orientadora educacional que pensava e refletia sobre as práticas. Uma educadora que se entregava ao trabalho de forma

criativa, crítica e ética”. Entre a professora aqui em questão e a orientadora educacional – que já se conheciam antes mesmo do vínculo com a instituição escolar de Imbariê –, sempre existiu afinidades. As conversas e encontros despertaram grande entusiasmo, sobretudo quando Célia, a orientadora, afirmou que “a diretora da escola era gente muito boa e não costumava atrapalhar o trabalho dos professores!” Mais adiante, entre conversas, alianças e contratos, a entrada oficial na escola se efetivou. Ao mesmo tempo, apareceram vários convites para a *professora nova* ingressar em outras escolas da rede. As educadoras, que já se conheciam, chegaram a pensar: “Deve ter algo de maravilhoso para acontecer neste lugar inóspito”. Isso porque tudo parecia precário apesar de reconhecerem, em grande parte dos profissionais daquela instituição, um compromisso notável por não entenderem a educação escolar com base nas impossibilidades de atuação. Nesse percurso, chegou o esperado dia de receber os(as) estudantes e conhecer a “turma”: crianças notadamente desanimadas e cansadas; era como se perguntassem: “O que faço aqui?” “Não sei nada e nem vou saber, você está aqui pra quê professora?” “Só para ganhar seu dinheiro e depois ir embora, contar os minutos para nos deixar?”

Chegada de Marcelo

O estudante Marcelo é um dos protagonistas dessa história. Foi encaminhado pela equipe do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), ou seja, uma urgência social bem ali na frente da “professora nova”. Defasagem grande – série/idade, usuário de drogas –, várias limitações sociais e contato com o narcotráfico. Indivíduo com uma história desconhecida e desconstruída, rejeitado imediatamente pelo grupo. *E aí?* O que fazer no trabalho co-

letivo com aqueles estudantes? Difícil admitir que, num primeiro momento, foi preferível não receber o *estudante com problemas*.

Assim, conforme o relato registrado no Diário de Bordo, aquela profissional da educação que se percebia “professora de braços abertos, acolhedora e sem restrições” – até porque suas áreas de atuação sempre incluíram favelas, como as seguintes: Aço, Sapo, Coreia, Batan – apresentava fragilidade. Ainda que tenha experimentado o medo em outros espaços considerados como áreas de risco, pensou por muitas horas o sentido do trabalho pedagógico naquelas condições. Ao receber o aluno Marcelo, a escola notou que esse era “um menino do tráfico”, ou seja: um trabalhador do tráfico, além de ser usuário de *crack* e que adota a linguagem que esse universo proporciona.

Sobre isso, encontramos o seguinte registro:

Sentimos que ele olhava e pensava: “Que outro teste posso fazer com ela?”; “Aposto que elas não me aguentam!”. É assim que notamos seus olhares, seu sorriso debochado, sua fala malandreada e ameaçadora... Ficamos assustadas, de certo. Mas, com o que? Com a realidade desta urgência social que temos diante de nós ou com o eco da autopercepção das professoras? E aí, nos damos conta de questões muito profundas. A começar por atender os dois sem jugo: as percepções da professora responsável pelo grupo e a maneira com que o Marcelo tem de apresentar-se ao universo Escola. Acreditamos que, agora, iniciou-se o processo de construção de vínculo afetivo (pois já nos “afetamos”) aconteça! (DIÁRIO DE BORDO, 2013).

Conforme o relato, iniciou-se o diagnóstico de aprendizagem, e, como era de se esperar, (alguns já tinham passado por Tamara, uma outra professora), detectou-se que a maioria estava em estágio pré-silábico. Mas o que mais incomodava, era perceber que o

aluno não tinha autonomia de escrita, sendo apenas um perfeito copista, com cadernos enormes que traduziam a expectativa da mãe de “levar o caderno cheio de dever porque aí sim, existe trabalho e aprendizado”.

No Diário de Bordo, o relato é de uma alfabetizadora com necessidade de entender como se dá a construção de ambiências significativas, com vínculos interculturais no espaço de interação com os estudantes: o contrato didático incluía a educadora, os(as) estudantes, o espaço e os saberes diversos. Essa compreensão serviu para que o trabalho começasse a nascer e ganhar contornos e novos significados naquele ambiente novo para todos(as). Em seus relatos estão refletidos processos de (des)aprendizagens e (re)aprendizagens, a saber:

A inquietação com relação à experiência inicial fez com que tivesse uma ideia. No ônibus, pensando em tudo, tive uma certeza: preciso colocar essas crianças para escrever, para pensarem sua escrita, uma escrita que venha de dentro, com sentido e sentida. E aí “eureka!”. O processo começou a pulsar e ontem (26/3/2013), cheguei à sala e pedi que guardassem seus cadernos, peguei uma folha dos jornais que levei. Brinquei com eles contando uma história inventada ali, no momento em que me fiz de folha de jornal para eles, dando dramaticidade a este objeto. Disse: “olá, olhem como me movo, sou leve, vou até o alto, levada pelo vento, caio voando leve como se fosse uma folha de árvore presenteando o chão, quando junto ponta com ponta dou uma abraço e, se me abro, posso ser borboleta, pássaro e até um avião. Mas, se quiserem me dobrar em um passo a passo paciente, logo vão descobrir possibilidades de me reinventar! Vamos experimentar? Só que antes terão que adivinhar o que a professora vai criar” (DIÁRIO DE BORDO, 2013).

Nessa passagem, vimos crescer um modo de interpretar as suas chances de intervir e que, naturalmente, nos indica o tempo

de percepção para a tomada de novas táticas de aproximação com o grupo. Podemos afirmar que são novas perguntas e os instantes de silêncio que nos embalam no percurso sugerindo a direção para o passo seguinte.

A professora escreva e o processo que nasceu no Mar

A partir das incertezas e de questões formuladas sobre o que seria viável propor naquela oportunidade com os estudantes, a professora alfabetizadora registrou:

Coloquei a palavra *barco* no quadro e fui dando pistas, até que falei que só podia andar no mar, levar pessoas, pescadores, tem remo e motor, e um coro gritou: "um barco!" Isso! Vocês são sensacionais! Fiz uma festa, era uma descoberta incrível, só mesmo eles para descobrir tão rápido. Imediatamente, coloquei a palavra *barco* no quadro e, juntos, foram cantando o nome das letras. Sendo provocados e respondendo. Felizes, receberam as folhas de jornal e acompanhando as dobraduras foram, passo a passo, construindo seus barcos, colorindo e colando no mar pintado com tinta. Conforme iam terminando, recebiam as letras da palavra *barco* e sendo desafiados a montá-la colando em sua obra de arte. Deixei o apoio no quadro, mas, fiz questão que eles mesmos percebessem. Montamos um maravilhoso painel com as produções de cada um. O processo nasceu, nasceu no "mar". Entramos no *barco* e já sinto o pulsar ativo de nossas misturas. O vínculo está ficando lindo (DIÁRIO DE BORDO, 2013).

A história do barco apresentou inúmeras possibilidades de análises. O que emergiu foi a multiplicidade de opções de caminhadas significativas e, conseqüentemente, entradas que permitiram a realização de novas viagens com encontros intensos, que não permitiram, naquele mesmo período, o retorno ao Diário de Bordo.

A professora escriba agora percebe o encantamento dos estudantes pelo barco e pelos mistérios do mar:

Dei-me conta do quanto a água é simbólica e o quanto sempre acreditei na força dos quatro elementos da Natureza: Água, Fogo, Terra e Ar. E logo comecei a explorar a água. Certa de que tinha um projeto perfeito, capaz de seduzi-los e estimulá-los a estudar, logo ficou claro que não era esse o caminho. Andamos bem, mas faltava algo que ainda não conseguia identificar. Neste período algo (não identificado) ocorria no grupo de professores em relação a mim, que foi gradativamente me excluindo. Não sobrou muito tempo para incômodos, pois o trabalho com a turma de Imbariê me poupava dessas desagradáveis atitudes. Tornei-me a escriba oficial do grupo, escrevendo tudo que falavam, evidenciando para cada um o quanto era importante e singular, o quanto eu estava feliz por estar com eles, e eles cada vez mais tinham o que me falar para que fosse registrado. E juntos fomos nos descobrindo, nos conhecendo, nos envolvendo em uma profunda relação de amizade e respeito, arrisco dizer que apaixonamo-nos uns pelos outros. A ênfase deixou de ser o que não se sabe e passou a ser “O que se sabe”. O que fez total diferença. Elevou a autoestima, promoveu maior segurança na oralidade, consequentemente, muita produção! (DIÁRIO DE BORDO, 2013).

Nesse episódio, podemos supor que, as ações pedagógicas que foram enfatizadas se caracterizam como um contracurrículo e, ao serem percebidas como tal, passam a provocar o incômodo. A desestabilização do instituído não é tarefa simples. E os processos que incorporam a dimensão humana/afetiva são dissonantes. Podem interferir e desestabilizar as práticas mais tradicionais. Amizade e respeito emergem como subsídio para estimularmos a autoestima.

A Rodinha do Froebel

Nesse episódio, podemos destacar as mudanças realizadas no espaço físico e o impacto que essa opção causou nos estudantes e na visão da educadora sobre o grupo:

Meus alunos este ano conheceram, pela primeira vez, a “rodinha” que Froebel (criador do Jardim de Infância), tão singularmente nos apresentou. Sentar em roda para esses alunos foi algo inusitado, diferente... Ir para o chão, ouvir a fala do outro, esperar sua vez de falar... Tem sido um aprendizado. Nenhum deles passou pela Educação Infantil, penso que este direito lhes foi subtraído. Quando proponho atividades corporais, entregam-se com “fome” de contato, contato que afete, para de fato perceberem o afeto (DIÁRIO DE BORDO, 2013).

Para a professora-alfabetizadora, inserida em um curso de Pedagogia e com uma longa experiência em sala de aula, o pensar reflexivo é a “única saída para não se deixar cair”. Por isso, defende a urgência de “não estabelecer uma rotina!” E sim “construir ambiências e saberes com os estudantes, sem medo, arriscando-se com o novo”:

Minha experiência já me mostrou que a rotina acontece naturalmente, quando o professor permite-se integrar-se com entrega no grupo, ao grupo. Uma rotina com as cores de cada um, misturando com discreta empatia. É o grupo nascendo e virando turma! Estabelecendo vínculo, criando laços... Rompendo fronteiras. Só com a reflexão, que é provocada principalmente em nossas rodas é que o pensamento crítico vai sendo construído. E é preciso abrir espaço para que a troca aconteça. É primordial saber qual o contexto em que o grupo está inserido (DIÁRIO DE BORDO, 2013).

A oportunidade de ingressar em espaços de formação contínua como é o caso da universidade, pode ser uma das razões

para o desenvolvimento de amplas experiências e iniciativas mais interculturais e menos monolíticas. Para Marcelo Andrade (2009, p. 17-18), “o Multiculturalismo é a constatação de um fenômeno que envolve a convivência e coexistência de diversas culturas num mesmo território e num mesmo tempo histórico”.

E aquilo que chamou de “encontros e desencontros multiculturais” podem chegar a promover a “valorização de novas identidades e expressões culturais” (ANDRADE, 2009, p. 17-18).

Assim, experienciando outras pedagogias, foi possível arriscar aproximações urgentes com o grupo de Imbariê:

Nesta etapa do trabalho, comecei a me dar conta que o alto índice de agressividade tinha a ver com a total falta de informação dos alunos sobre si mesmos. Os meus alunos, em sua maioria, negros, não se consideravam como tal. Termos como “moreninho” apareciam recorrentemente em minha sala – por exemplo, o cabelo era um problema. Sua textura e as denominações de “duro”, “piaçava”, “bombril”, deixava-os irritados e agressivos, prontos ao combate (DIÁRIO DE BORDO, 2013).

As degenerescências identitárias estavam manifestas. O “espelho” se tornava um incômodo. No fragmento seguinte, parece haver um resgate, um processo de retomada das histórias globais e locais:

Uma das alunas, assumidamente, candomblecista, necessitou ir para a escola com seus colares (*guias*) porque estava, segundo explicação dada pela sua mãe, saindo de um período de “recolhimento”. Ela fora recebida pela alcunha de “macumbeira”. Quando os alunos acionavam essa chacota, tinha a sensação de que a sala transformava-se em um palco de brigas. Foi a partir desta situação que parei tudo e comecei a colocá-los diante da minha realidade étnica. Conteí a eles sobre o meu pai negro e minha pele, minhas características africanas. Juntos, começamos a des-

cobrir o que era África. E o que tinha na África. Dentre algumas músicas que propus de escutarmos juntos, a que mais marcou foi uma canção xamânica que trata sobre a “Mãe Terra”. Elucidei o significado da palavra *macumba*, que é *festa, celebração*. E logo surgiram vários tipos de festas em uma enorme lista, de modo que fomos buscando os seus significados. Relacionei a música da terra com a África – mãe (DIÁRIO DE BORDO, 2013).

Estabeleceu-se uma relação entre a “música da terra” e o “toque do coração”, através de um trabalho corporal no qual todos tiveram a possibilidade de se tocar e de cada um(a), escutar o coração do(a) outro(a). Isto porque, no planejamento do trabalho acerca desta temática, incluiu-se a musicalidade como um dos facilitadores principais. Podemos supor que, a aposta foi na instituição de uma ambiência onde os(as) estudantes, na medida em que percebiam espaços mais fluidos e abertos, se desarmavam de suas “ferramentas de defesa” incorporando “o Tambor Xamânico da professora nova” –, um instrumento que incrementa e expressa códigos e expressões não só das Áfricas, mas também da etnicidade indígena:

A princípio, todos se espantaram achando que “a professora era a macumbeira”. A minha tática foi rir com eles daquele espanto, e, imediatamente, começar tocar. Fizemos uma roda, onde a proposta era: “o tambor não pode parar. Um começa e passa para o outro!”. Independente de música, eles tinham que efetuar um som por meio do tambor. No segundo momento desta vivência, tinham que produzir um som e um movimento corporal. Rapidamente começaram a rir e a brincar, participando até a exaustão. Retomei, devolvendo para eles, o quanto o preconceito com aquele instrumento, num primeiro momento, ia afastar a possibilidade de imenso prazer e troca. O ensino tornava-se divertido. E era lindo notar isto. Notar que os educandos se aperceberam do que a professora quis provocar neles (DIÁRIO DE BORDO, 2013).

A partir da vivência relatada acima, abriu-se, de fato, um debate profícuo em torno das características étnicas de cada um, naturalizando as aparências e, sobretudo, respeitando-as. Foi feito um movimento de notar a *identidade como diferença*.

Presença de Tatá

Gostaríamos de registrar a presença de Tatá, o único aluno representado, socialmente, como *branco*, sendo esse o estudante que mais provocava seus colegas de sala. Ao longo das atividades realizadas com o grupo, Tatá se reposicionou, radicalmente, nas suas atitudes. O registro aponta uma mudança de comportamento desse “estudante não-negro” que passou a explicar, por vontade própria, o real significado da palavra “macumba”, reforçando ainda que “cada um tem uma cor, um nariz e um cabelo”. E nesse embalar do barco, não apenas o Tatá, mas também todo o grupo assumiu uma nova postura na maneira de relacionar-se com o seu próximo. Foi necessário um diagnóstico sobre as amplas estratégias para agregar o coletivo. E as manifestações de Tatá (único aluno não negro), serviram como um indicativo das urgências com os estudantes pequenos de Imbariê.

Reaprendendo com o batuque xamânico

Reinterpretamos algumas nuances dos registros do Diário de Bordo de uma alfabetizadora-pesquisadora sobre suas experiências em uma instituição marcada pelas urgências. Uma profissional que sugere, a partir de suas opções político-pedagógicas, abordagens relacionadas com o saber que os(as) estudantes de Imbariê – um coletivo onde a maioria é composta por estudantes negros(as) –, não percebiam como seus saberes, suas referências, seu *baú de coisas*.

Uma pequena comunidade discente ganhou com a chegada de uma alfabetizadora “deslocada”, “fora do lugar”. Uma profissional que adota um *Tambor Xamânico*, para experimentar pedagogias decoloniais, uma aposta na recomposição do sujeito negro. Em processo de formação docente, sua larga experiência como “o outro” da história, tem favorecido percepções e, consequentemente, estratégias de afetação no trabalho com os(as) estudantes/interlocutores(as) que passam a ser percebidos(as) como sujeitos da Educação das Relações Étnico-raciais. São exemplos de novas (des)aprendizagens. São esses os encontros que favoreceram a análise inicial sobre os modos de reinvenção do fazer docente que pode ser algo em construção, sob rasura. E que nos leva a (des)aprender e a (re)aprender em conversas que são, portanto, propostas de instituição de espaços de colaboração intercultural.

À guisa de conclusão

Partimos dessas percepções para indagarmos sobre as mediações interculturais e sobre o processo de recomposição das experiências vistas mais como “periféricas”, tais como aquelas que são impulsionadas pelas professoras alfabetizadoras. Reconhecemos a potencialidade dessas pesquisas sobre o cotidiano como apostas nas narrativas subalternas, aquelas que nascem do não lugar, do não sujeito, do desautorizado no desenho colonial que ainda nos persegue, se consideramos os pressupostos que orientam o Grupo de Estudo Latino-americano Modernidade/Colonialidade com o qual nos alinhamos. Essa agenda nos faz evidenciar o quanto a escola tem enfrentado inúmeros obstáculos já que a formação contínua não alcança garantir uma efetiva inserção dos conteúdos sobre as africanidades nos currículos praticados.

Por tudo isso, nosso trabalho se constitui como um primeiro exame sobre os determinantes que podem facilitar currículos mais interculturais e mais justos, se a ênfase recai nos pressupostos da Educação das Relações Étnico-raciais. Já são inúmeras as iniciativas isoladas que estão em consonância com a obrigatoriedade de lidarmos com um currículo mais atravessado por conteúdos relacionados com uma Educação Intercultural e com a Educação para as Relações Étnico-raciais, conforme as diretrizes curriculares específicas para essa demanda apontam. A opressão racial é um fenômeno da desigualdade brasileira e o sistema educacional não escapou das afetações coloniais que nos consomem. Histórias sobre *quem descobriu o Brasil* ainda aparecem nos materiais didáticos e nos currículos praticados nas salas de aula com os estudantes. São frequentes as denúncias de intolerância religiosa com crianças candomblecistas nos espaços escolares. Práticas de subalternização explícita dos referenciais, das culturas e traços identitários das populações pretas e pardas (dos negros) são denunciadas e mapeadas em teses e dissertações acadêmicas. Os entraves são desafiantes. Esses obstáculos se retroalimentam e se perpetuam. São nuances das urgências de uma realidade multicultural invisibilizada pelo ideário da democracia racial

Após 10 anos de promulgação da lei 10.639/03, o sistema educacional e os agentes sociais são chamados a acompanhar as práticas curriculares que podem apontar outras abordagens para as questões que abarcam dimensões sobre as identidades, culturas, alteridade, raça e etnia. É urgente ratificarmos que todos podem experimentar um mosaico de saberes construídos a partir de “Canções Xamânicas” que embalaram essa experiência docente na diversidade de sujeitos de uma escola pública. Educar para as Re-

lações Étnico-raciais será, com base nos registros aqui recuperados, (des)aprender e (re)aprender nos intervalos e nos interstícios que conseguimos reconhecer na ebulição do “universo escolar”.

Referências

ANDRADE, Marcelo. *Tolerar é pouco? Pluralismo, mínimos éticos e prática pedagógica*. Petrópolis; RJ: De Petrus, 2009.

_____. *A Diferença que desafia a Escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

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

_____. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: SECAD; SEPPPIR, 2009.

_____. Lei 10.639/03. Brasília, 9 de janeiro de 2003.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

CANDAUI, Vera Maria. *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>.

_____. *Didática Crítica Intercultural: aproximações*. Petrópolis, RJ: [s.n.], 2012.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG/Humanitas: 2005.

LOPES, Alice Casimiro; COSTA, Hugo Heleno Camilo. A produção bibliográfica em coautoria na área de educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Sept./Dec., v. 17, n. 51, 2012.

MATO, Daniel. *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2003.

MIRANDA, Cláudia. Apresentação. In: WALSH, Catherine. *Pedagogias Decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya Yala, 2013.

MIRANDA, Claudia; CAVALCANTI, Elizabeth. Mediações didáticas interculturais, pluriversidade e formação docente em uma escola de ensino médio no Rio de Janeiro. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido; GOMES, Marneide de Oliveira; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. *Políticas de Formação inicial e continuada de professores*. XVI ENDIPE. São Paulo, Junqueira & Marin Editores, 2012.

MIRANDA, Cláudia. Colaboração Intercultural e divisão de poder: perspectivas de descolonização entre professoras e estudantes da escola pública. In: ANDRADE, Marcelo. *A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Sociologia da Educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. *Revista Em aberto*, ano 9, n. 45, 1990.

_____. *Documentos de identidade: introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des)de El insurgir, re-existir y re-vivir. Disponível em: <www.saudecoletiva2012.com.br/.../didatico03.pdf>. Acesso em: 01 set. 2013.

_____. *Pedagogias Decoloniais: práctivas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya Yala, 2013.

De A(bdias) à Z(umbi):
lembrando que nossa luta não começou agora, e
nem termina aqui...

*Jorge Luís Rodrigues dos Santos**

*Maria Elena Viana Souza***



Sim, sou um negro de cor
Meu irmão de minha cor
O que te peço é luta sim
Luta mais!
Que a luta está no fim... [...]

[...] Cada negro que for
Mais um negro virá
Para lutar
Com sangue ou não
Com uma canção
Também se luta irmão
Ouvir minha voz
Oh Yes!
Lutar por nós...

Luta negra demais
(Luta negra demais!)
É lutar pela paz
(É Lutar pela paz!)
Luta negra demais
Para sermos iguais [...]

(Wilson Simonal – Tributo a Martin Luther King)
Lembrando de onde viemos e para onde vamos: as lutas dos negros por igualdade no
Brasil

* Professor da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

** Professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

A luta por mudança de sua condição desigual na sociedade brasileira está presente em toda a história da população negra: por meio de resistências, ações, reações, e até mesmo em pseudoconformações (individuais e coletivas) e está de acordo com o que é descrito por Bourdieu (1989):

O princípio do movimento perpétuo que agita o campo não reside num qualquer primeiro motor imóvel [...] mas sim na própria luta que, sendo produzida pelas estruturas constitutivas do campo, reproduz as estruturas e hierarquias deste. Ele reside nas ações e reações dos agentes que, a menos que se excluam do jogo e caiam no nada, não têm outra escolha a não ser lutar para manterem ou melhorarem a sua posição no campo, quer dizer, para conservarem ou aumentarem o capital específico que só no campo se gera, contribuindo assim para fazer pesar sobre todos os outros os constrangimentos, frequentemente vividos como insuportáveis, que nascem da concorrência (p. 81).

A população negra¹ no Brasil é detentora dos piores indicadores sociais, seja na esfera econômica, educacional ou profissional. A exclusão e a desigualdade são marcas características da sociedade brasileira e acometem, majoritariamente, a maior parcela de sua população: os negros. Ainda que superem as barreiras sociais, a forma como a identidade negra é representada – desvalorizada, subalternizada – não permite que eles sejam considerados dignos de reconhecimento nos diversos níveis e estruturas onde estão inseridos, seja na educação, no mercado de trabalho, na mídia e nos diversos espaços sociais.

Negros e negras, mesmo os de nível social e econômico privilegiado, continuam sendo atingidos por apresentarem uma marca étnica, que é considerada e reconhecida como negativa e inferior-

1. Utilizaremos no presente texto o termo “negro(s)/negra(s)” considerando ser o mesmo o somatório das pessoas pardas e pretas, conforme classificação do IBGE.

rizante. As marcas (estigmas) e os estereótipos (ideias) sobre a identidade negra acabam por fundamentar e justificar a existência do preconceito racial (juízo de valor sobre o negro) na sociedade brasileira, que por sua vez acaba por delimitar o espaço social dos negros no Brasil, normalmente de inferioridade e desprestígio. Neste sentido, Souza (1983) observa que:

A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior (p. 19).

Esta posição social inferior, que é considerada “natural” pelos indivíduos brancos, em relação aos indivíduos negros, acaba por criar um imaginário que “impossibilita ver um negro em situação de superioridade e prestígio”. Ainda que o negro “ascenda socialmente” será percebido de modo inferior, em virtude de sua negritude, conforme assinala Souza (1983, p. 77) ao afirmar que “o negro que ascende socialmente não nega uma presumível identidade negra. Enquanto negro, ele não possui uma identidade positiva, a qual possa afirmar ou negar”.

O negro, quando não é representado de forma inferiorizada, está invisibilizado em várias situações: nos programas de TV, em cargos de chefia, nos murais de escolas e em vários outros espaços e situações que nos fazem, às vezes, pensar que não somos um país majoritariamente negro, pois, conforme o último Censo (2010), 51% da população brasileira se autodeclarou negra (preta e parda). Nesse sentido, Loureiro (2004) afirma:

A invisibilidade social a que estão submetidas as pessoas negras e sua cultura é uma violência. É uma agressão que fere a pessoa negra em todas as suas dimensões: ataca a sua imagem física, causa conflitos em seu processo de identificação, gera ambivalências

de sentimentos, trazendo prejuízos para esses grupos e para a sociedade como um todo (p. 202).

A violência da qual Loureiro se refere é expressa pelo preconceito e discriminação que a população negra vive cotidianamente. Sant’Ana (2001, p. 54) diz que o preconceito é “uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-a uma espécie de mediador de todas as relações humanas”. Loureiro (2004) destaca que:

A forma como a nossa sociedade se organiza, o preconceito étnico-racial existente contra o afrodescendente, submetem as pessoas estigmatizadas a uma violência psicológica, no âmbito da sociedade mais ampla. Consideramos uma violência psicológica a atribuição de atributos negativos a um grupo étnico-racial ou a uma pessoa, dificultando a identificação das pessoas discriminadas com seu grupo de pertencimento (p. 202).

Essa violência se torna mais severa quando o negro sofre a discriminação que é resultado do preconceito em ação, ou seja, conforme afirma Gomes (2005, p. 55) “a discriminação é a adoção das práticas que efetivam o preconceito”.

A sociedade brasileira têm vivenciado momentos de grandes transformações nas últimas décadas, mais precisamente nos últimos vinte anos, em virtude da implementação de projetos nas esferas econômica e política, (como a valorização e aumento do salário mínimo, os programas de transferência de renda – bolsa-família, bolsa-escola – o Prouni, o Fies, bem como de políticas de caráter afirmativo, como a aprovação da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade racial) que promoveram uma intensa mobilização das camadas mais desfavorecidas e que sofriam uma histórica desigualdade econômica e social.

A população negra, de modo particular, em virtude de uma maior visibilização e ampliação de sua participação na estrutura social, é receptora da atenção do governo brasileiro que, ao implementar ações focais que atendem suas necessidades e demandas, busca reduzir e eliminar as desigualdades sociais existentes e que submetem a maioria de sua população (que é negra e encontra-se em situação de desvantagem em diferentes espaços sociais – saúde, renda, educação, trabalho), se comparada à população não negra brasileira

Os programas e ações desenvolvidos elevaram e melhoraram, significativamente, as condições de vida da população pobre brasileira, nas esferas social e econômica: a ampliação da escolaridade, aumento dos níveis de emprego, melhoria na renda, torna esta parcela da população em uma “classe emergente de consumidores”, de produtos de diferentes naturezas (econômicos, educacionais, culturais). Entretanto, com relação à população negra, a histórica presença e influência do preconceito racial e manifestações cotidianas parecem se intensificar, fruto de uma “cultura de discriminação” arraigada no imaginário da sociedade brasileira. Haja vista os últimos acontecimentos violentos noticiados, em comunidades populares do Rio de Janeiro, cujos resultados foram pessoas negras assassinadas por policiais que buscam as mais diferentes justificativas para suas ações. Podemos destacar, ainda, episódios de racismo contra negros em espaços privados (como na ocorrência de detenção de jovens negros, por policiais militares, em Shopping Center em Vitória²) ou públicos (como a prisão, também por policiais militares, do ator Vinícius Romão, em uma

2. Shopping Vitória: corpos negros no lugar errado. 02/12/2013. Disponível em: <<http://negrobeltchior.cartacapital.com.br/2013/12/02/shopping-vitoria-corpos-negros-no-lugar-errado/>>.

rua do Rio de Janeiro³), que bem demonstra a efetivação do imaginário racista da sociedade brasileira, que vê o negro como “elemento suspeito cor padrão”. A sociedade brasileira, multiétnica e pluricultural ainda mantém uma hierarquia que valoriza a branquitude e desvaloriza a negritude. Neste aspecto, Pereira e Gomes (2001) observam que:

A elaboração de representações do negro brasileiro no discurso oral e no discurso visual relaciona-se aos embates de uma sociedade multiétnica, na qual os negros foram identificados “a priori” como agentes subalternos. No entanto, a análise dos discursos demonstra que a exclusão inclui e ultrapassa motivos étnicos, interagindo num processo social abrangente. Ou seja, a exclusão por motivos étnicos ocorre associada às questões políticas, econômicas e culturais revelando situações cotidianas de violência (p. 241).

Do mesmo modo que na primeira metade do século XX, o mito da democracia racial foi “desmascarado” e, hoje, o país emergente que se encontra entre as maiores economias do mundo globalizado, ainda não consegue (apesar dos avanços nas diversas esferas da vida social) eliminar a cultura da discriminação. Ferreira, 2000 (apud LOUREIRO, 2004, p. 85) denuncia

[...] a existência de dois polos no sistema interétnico brasileiro. Ele denomina gradiente étnico uma escala de valores que tem, em um polo, o negro, considerado inferior, e no outro, o grupo dominante representado pelo branco. Nessa escala, quanto mais características afrodescendentes a pessoa possui, maior a chance de ser identificada como uma pessoa negra e, consequentemente, de ser excluída ou receber denotações de menos valia. Quanto mais características fenotípicas do grupo branco dominante a pessoa possui, é mais valorizada.

3. Ator preso por engano no Rio deve ser solto nesta quarta-feira. *O Globo*, 26/02/2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/02/ator-presos-por-roubo-no-rio-deve-ser-solto-nesta-quarta-feira.html>>.

Loureiro (2004) observa que:

Nesse contexto, quanto mais se distancia fisicamente do modelo apresentado, mais restrições a pessoa sofre em sua participação na vida social. Essas restrições abrangem a vida da pessoa como um todo: trabalho, estudo, lazer, acesso a bens de consumo, a cargos de prestígio e poder. Essa dinâmica segrega as pessoas negras, mantendo-as nas camadas periféricas do sistema interétnico. [...] O membro da minoria excluída, nessas situações, às vezes, é visto como mal elemento; seus atos passíveis de punição e os estereótipos e imagens negativas, criados para esses grupos, são reforçados [...] (p. 190-191).

Segundo Hasenbalg (1982, p. 91) “uma organização social racista limita as aspirações do negro.” E o lugar dos negros no Brasil, historicamente é um lugar de desfavorecimento e desigualdade, e neste aspecto Hasenbalg (1982) conclui que:

Transcorridos mais de noventa anos desde a abolição do escravismo, a população negra brasileira continua concentrada nos degraus inferiores da hierarquia social. [...] Os negros sofrem uma desvantagem competitiva em todas as etapas do processo de mobilidade social individual (p. 98).

Desde o Império, e até os dias atuais, a situação da população negra é marcada por exclusões e desigualdades. Políticas promovidas pelo estado, que impediam o acesso da população negra a diferentes espaços sociais (como o educacional, por exemplo) já eram implementadas, conforme registrado por Siss (2003):

[...] o Presidente da província do Rio de Janeiro, que abrigava a capital do Império, ao decidir sobre o acesso às escolas públicas dessa Província, sanciona a lei 1, de 4 de janeiro de 1837 que, no seu artigo 3º. Rezava o seguinte:

Art. 3º. São proibidos de frequentar as escolas públicas:

1º. Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas.

2º. Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos (p. 14).

A mudança de regime (do Império para a República), contudo, não promove uma mudança na situação da população “preta” e “parda”. A legislação nacional acaba por incluir um novo componente: o “racial”. A Constituição de 1934, em seu Capítulo II, Título IV, artigo 138b decreta:

- Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:

b) estimular a educação eugênica;

O componente racial está agora inserido no texto constitucional, definindo que a união deverá estimular a “educação eugênica”, sustentada pela ideologia da “eugenia” que é “a ciência que estuda as condições mais propícias à reprodução e melhoramento da raça humana”, e que de modo geral prega a supremacia dos brancos em relação aos demais. Pereira (2001), analisando esta forma de estruturar o lugar dos brancos e dos negros na hierarquia social brasileira observa:

No tocante aos negros, percebe-se a existência de uma orientação ideológica dominante que estimula a construção de representações baseadas no sentido conservador do senso comum. Os negros são representados de maneira estereotipada como se isto fosse uma verdade dada *a priori* e aceita pela sociedade como justificativa para admitir que a inferioridade dos negros *parece ser* incontestável. [...] Em outras palavras, as ideologias dominantes, através do senso comum, fazem com que um fato socialmente construído adquira *status* de fato natural. Na prática, isso significa dizer que a exclusão por motivos étnicos está baseada na orientação ideológica que *faz parecer natural* um fato criado a partir de interesses de determinados grupos e divulgado como verdade inerente à própria sociedade (p. 49).

A pobreza no Brasil tem cor. A influência destas categorias nas relações sociais e seu impacto nos modos como esta “dimen-

são subjetiva”, estruturada em preconceitos de gênero e raça, acabam por fundamentar processos de discriminação e racismo que mantém uma situação de “pobreza não econômica” e “desigualdade ideológica” sobre mulheres e negros. A estratégia de promoção da exclusão dos negros, em diferentes momentos da história nacional, buscava invisibilizar a sua participação e até protagonismo na construção da sociedade brasileira. O desenvolvimento de instrumentos jurídicos, dentre outros, foi um recurso amplamente utilizado pelo Estado para legitimar a exclusão da população negra, conforme relata Fonseca (2009):

O africano e seus descendentes estiveram presentes em todo o processo de construção da sociedade brasileira e do Estado, do período de consolidação das possessões territoriais lusas até a República. Leis, decretos e constituições reservaram espaço significativo para esse público, garantindo-lhe sempre artigos, parágrafos e incisos marcantes. O Estado monárquico português e o Império estiveram atentos à elaboração de políticas que explicitassem o lugar do africano e do negro nacional na sociedade brasileira de ontem, configurando o quadro etnorracial que encontramos hoje (p. 49).

E Fonseca (2009) prossegue afirmando que:

[...] as diversas legislações constituídas pelos Estados português e brasileiro, entre os séculos XVI e XIX, tiveram como objetivo ampliar e aprofundar as distinções entre uns e outros, dividindo a sociedade e os grupos humanos em partículas separadas e quase estanques. [...] as leis visavam alijar os negros política e juridicamente dos benefícios sociais construídos com seu esforço (p. 49-50).

No que se refere à sociedade brasileira, Guimarães (2013) observa que:

Nas raízes históricas da sociedade brasileira, a cultura política sempre reservou aos indivíduos da população negra uma posição subalterna na hierarquia social. O lugar imposto a esses indi-

víduos tem na esfera do trabalho sua expressão mais clara e definida. Sobre eles persistem inúmeras situações de discriminação, ligadas a valores negativos imputados à imagem social do negro por conta da marca da cor, da habilidade pessoal e da capacitação profissional. Tal situação observada nesse espaço social – no qual os indivíduos não só garantem sua sobrevivência como se reconhecem e são reconhecidos, fortalecem sua autoestima e conquistam ou não a cidadania plena – é um indício indiscutível e visível de expressões da desigualdade e da discriminação racial brasileira (p. 18-19).

Podemos perceber como não faltaram episódios e ações políticas desenvolvidas por parte do Estado brasileiro, que em diferentes momentos de sua história, impediram a população negra de ter o acesso igualitário e equânime aos bens e direitos sociais de diferentes naturezas, legando-lhe assim uma cidadania de segunda classe, nos diferentes níveis e esferas da vida social, inferior à situação da população branca.

Fazendo a lei fazer a diferença: como promover a mudança?

A necessidade (e obrigatoriedade) de trabalhar a temática racial em uma sociedade racialmente desigual como a brasileira, acaba por revelar (e desvelar) tensões, conflitos, resistências (de naturezas sociais, políticas e pedagógicas), que dificultam a efetiva implementação do que é determinado nos parâmetros legais. A legislação educacional brasileira, já reconhece a importância de lidar com as diversidades culturais do país e destaca o caráter “multicultural e pluriétnico da sociedade brasileira”. Neste sentido, Candau (2011, p. 18), citando os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a respeito da necessidade da introdução da temática da pluralidade cultural no currículo escolar, afirma:

É sabido que apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais.

Historicamente, registra-se dificuldade para lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, vol. 10, p. 22).

A análise das condições nas quais se encontram os negros, a partir de pesquisas de caráter qualitativo e quantitativo, mostram existir ainda uma situação de desfavorecimento da população negra em relação à população branca. O texto “O longo combate às desigualdades raciais”⁴, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), de autoria de Cristina Charão destaca que “apesar dos avanços obtidos, muito ainda há por fazer”. E observa que:

Avanços nos indicadores socioeconômicos da população negra atestam o impacto positivo das políticas universais. Ao mesmo tempo, os dados mostram a necessidade urgente de ações afirmativas de caráter amplo na busca por igualdade racial no Brasil. Segundo Douglas Belchior, “O jovem negro tem, hoje, oportunidades que seus pais não tiveram, mas isso não significa que elas sejam iguais”.

E Cristina Charão prossegue dizendo:

Construir pontes que aproximem as realidades de brancos e negros no Brasil é um desafio monumental de engenharia social e

4. CHARÃO, Cristina. *O longo combate às desigualdades raciais*. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=711>.

econômica. Nas últimas duas décadas, políticas públicas de natureza diversa, adotadas em diferentes níveis de governo, têm sido capazes de impulsionar a construção das bases da igualdade. Indicadores socioeconômicos de toda ordem mostram uma melhoria nas condições de vida da população negra, bem como no acesso a serviços e direitos. Nesse período, homens e mulheres negras viram sua renda, expectativa de vida e acesso à educação – para citar apenas os componentes do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – avançarem de forma mais acelerada do que as da população branca.

Entretanto, ainda não é possível vislumbrar a superação do abismo racial. Os dados disponíveis indicam um caminho: é preciso apostar em políticas de ação afirmativa de forma consistente.

Podemos verificar que ainda se faz necessário (e urgente) desenvolver processos de construção, implementação e efetivação de políticas públicas focais em favor da população negra; promover a adequada, igualitária e equânime inclusão do negro nos diferentes espaços e níveis da vida nacional, superando a sua persistente situação de desigualdade histórica; “racializar” as políticas públicas visando “desracializar” as consequências do racismo estrutural existente no Brasil, ressignificando o termo raça, de modo a conferir, ao mesmo, um caráter afirmativo.

O Estado brasileiro necessita ampliar as ações já em curso (que buscam promover a eliminação das desigualdades raciais), aprofundar as medidas focalizadas nas categorias de gênero e raça e promover o aumento da participação da população negra nas esferas de decisão visando aumentar a sua representação e voz. Eliminar de modo definitivo as consequências do racismo e promover a justiça e equidade em favor da população negra brasileira é ainda um desafio.

A lei 10.639/03, ferramenta de política pública de ação afirmativa, que busca promover uma mudança nas condições cognitivas, educacionais e, conseqüentemente, na realidade pessoal e social da população negra, apresenta ainda alguns impasses que necessitam de solução, resistências que necessitam ser eliminadas e desafios que devem ser superados. Exige, para sua adequada e efetiva implementação, de ações articuladas e uma maior aproximação entre os movimentos sociais (os negros em particular no tratamento da discussão racial), das instituições educativas e dos profissionais da educação.

A parceria intelectual, articulação social e o apoio institucional podem permitir o desenvolvimento de ações vitoriosas que produzam transformação efetiva na realidade racista, discriminatória e excludente na qual está submetida a população negra. A compreensão da necessidade de mudar posturas, valores e também práticas e conteúdos pedagógicos se faz urgente.

Acreditamos que, dez anos após a sua implementação, e considerando a situação na qual encontramos as diferentes estratégias utilizadas para efetivar o texto legal e a sua real implementação, a lei 10.639/03 ainda necessita que atentemos (e lutemos) para algumas questões que ainda impedem a sua integral aplicação, dividindo-se (em nossa opinião) em três categorias (que não se excluem): desafios institucionais, desafios políticos e desafios pedagógicos.

I - Desafios institucionais

– A necessidade de uma maior articulação das diversas instâncias administrativas das gestões das Secretarias (Municipal/

Estadual) de Educação. Muitas ações desenvolvidas não recebem apoio de outras áreas do(s) governo(s) (Estadual/Municipal).

– A necessidade da utilização de indicadores raça/cor nos documentos oficiais utilizados pelas Secretarias (Municipal/Estadual) de Educação – matrículas, aprovação, reprovação, evasão, distorção idade/série, afiliação religiosa, orientação sexual, registros disciplinares. Também seria importante conhecer a composição do corpo docente, com indicadores de nível de formação, experiência profissional, situação funcional. Deste modo, poder-se-ia acompanhar a situação da população negra no sistema de ensino e, de posse das informações, formular ações mais direcionadas para a solução das situações de desigualdade/insucesso dos docentes, e a impacto das ações desenvolvidas.

– A difusão para as diversas instâncias gestoras da administração da educação (municipal/estadual) dos documentos (normas, pareceres, diretrizes, orientações) que devem ser seguidas nos planos e ações educativas. Há ainda um grande desconhecimento (alegado pelos profissionais atuantes nas redes públicas de ensino) destes parâmetros legais; estes documentos devem ser fruto de discussões, formações e também acompanhamento e supervisão de seu cumprimento nas unidades educacionais. A lei 10.639/03 tem caráter obrigatório (não é facultativo), está adequadamente referenciada e deve ser cumprida por todos os agentes atuantes na educação, que devem conhecê-la com profundidade.

– A necessidade das Secretarias (Municipal/Estadual) de Educação estarem em constante diálogo com outras instâncias existentes no município/estado e que tenham possibilidade de contribuir para a efetivação e consolidação da discussão da temática

étnico-racial; parcerias com a Cultura, Patrimônio, Saúde, como também com representantes de movimentos sócias interessados na discussão (como por exemplo o movimento negro local). Os alunos, as comunidades, as famílias e demais instituições presentes na sociedade têm fundamental importância no processo de formação educacional e não devem ter a sua participação desconsiderada.

– A promoção de modo planejado, constante e sistemático de espaços de discussão da temática étnico-racial através da promoção de Seminários, Conferências e Congressos, como também da participação de representantes da Secretarias (Municipal/Estadual) de Educação em eventos desta natureza dentro e fora do espaço local, permitindo, deste modo, a troca de conhecimentos e estabelecimento de contatos que permitam a construção de diálogos qualificados na temática.

– Aumento no investimento realizado pelas Secretarias (Municipal/Estadual) na construção de estruturas e equipes especializadas para a realização da implementação e efetivação da temática, em atendimento a lei. A formação de uma equipe (em quantidade de profissionais, devidamente qualificados para a realização das atividades previstas) permitirá a adequada efetivação do que o dispositivo legal determina. A disponibilização de recursos materiais (pedagógicos, financeiros, de transporte, formação) que permitam autonomia e a constante atualização dos profissionais atuantes é também de suma importância.

– A formação sistemática, continuada e em serviço deverá ser oferecida a todos os profissionais atuantes na rede, preparando-os para a adequada implementação da lei 10.639/03 em suas atividades pedagógicas; além dos docentes e gestores, a formação para a

mudança de valores, éticas e comportamentos deve atingir também os demais trabalhadores presentes no espaço escolar que, de algum modo, contribuem para o funcionamento do espaço escolar e interagem com a comunidade docente e discente, devendo também, portanto, estar orientados sobre o tema.

– A introdução, de acordo com o que está expresso, da difusão sistemática a todos os gestores atuantes na educação municipal/estadual (coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, supervisores educacionais, diretores escolares e secretários escolares) da legislação completa e que determina de que modo deve ser implementada e efetivada a lei 10.639/03 (a Resolução CNE/CP/01/2004, o parecer CNE/CP/03/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais) de modo que cada um destes agentes, em suas áreas de atuação, mostrem-se devidamente preparados para realizar a orientação, acompanhamento e supervisão dos demais envolvidos na efetiva aplicação do dispositivo legal, eliminando assim o alegado (constantemente pela maioria dos profissionais) desconhecimento e despreparo para cumprir o que é determinado por lei. Tal situação, inclusive, motivou a realização de uma pesquisa, financiada pela Unesco, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)⁵:

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e a

5. Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/unesco-resources-in-brazil/studies-and-evaluations/education/pedagogical-practices-on-ethnic-racial-relations-in-schools/>>.

Representação da Unesco no Brasil estabeleceram uma parceria para a realização da pesquisa “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-raciais na Escola na Perspectiva da lei 10.639/03”, coordenada pela Dra. Nilma Lino Gomes, da Faculdade de Educação da UFMG, Programa Ações Afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O objetivo central dessa pesquisa é mapear e analisar as práticas pedagógicas de educação das relações étnico-raciais desenvolvidas pelas escolas das redes estadual e municipal, de acordo com a lei 10.639/03 (obrigatoriedade do ensino de história da África e das culturas afro-brasileiras), a fim de subsidiar a definição de políticas públicas. Prevê, também, o levantamento de informações sobre o processo de institucionalização da referida lei em todas as Unidades Federadas e em uma amostra de municípios.

A expectativa é que o resultado da investigação oriente as políticas de educação básica, incidindo sobre:

- as dificuldades que os gestores enfrentam para gerar alternativas inovadoras a nível sistêmico e
- contribuição ao processo de implementação da lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

II - Desafios políticos

- A lei 10.639/03 deve ser vista pelos governos (municipal/estadual) em todas as suas instâncias, como uma “política de estado”, que deve ser cumprida “por todas as esferas de governo”, seja qual for a sua filiação partidária. A continuidade de ações, projetos, convênios, parcerias e demais desdobramentos de acordos com instituições e agências de fomento devem ser mantidos (e se possível ampliados), garantindo a sua continuidade e efetividade.

- A condução de planos e políticas educacionais referentes ao cumprimento da lei 10.639/03 deve ser feita por profissionais devidamente qualificados, que desenvolvam as ações em estrito respeito às determinações existentes nos documentos legais; a profissionalização dos profissionais atuantes na temática deve ser regra prioritária.

- A articulação entre as diferentes áreas das Secretarias (Municipal/Estadual) de Educação, desenvolvendo uma relação de integração, articulação, proximidade e parceria, com outras instâncias governamentais, privadas e movimentos sociais (o negro em particular) é de fundamental importância e permitirá que o cumprimento da lei efetivamente ocorra.

III - Desafios pedagógicos

- Ler e analisar, com urgência, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, estabelecidas pela lei 10.639/03. Trata-se de uma política curricular, apoiada em diversas áreas do conhecimento, buscando combater o racismo e a discriminação contra a população negra brasileira. Nesse sentido, propõe “a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial” (BRASIL, 2005, p. 10).

- São vários os saberes que podem auxiliar ao professor repensar sua prática. Um desses se refere a currículo. Como afirma Apple (2000), o currículo é “produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo” (p. 53). Neste sentido, o que é conside-

rado como conhecimento e sua organização, quem pode ou não pode transmiti-lo, fazem parte de “como a dominação e a subordinação são reproduzidas e alteradas nesta sociedade” (p. 54). Então, é preciso rever a quem os currículos produzidos na escola – praticado ou previsto – estão, de fato, direcionados.

- As ações escolares de inclusão da população negra podem provocar uma ação educativa ocasional (emergencial), sistemática e/ou ocasional/sistemática. Ocasional seria aquela ação educativa caracterizada a partir de situações raciais cotidianas. Uma atuação sistemática se refere àqueles trabalhos que são realizados continuamente, a partir de projetos, práticas educativas que valorizam a cultura afrodescendente brasileira, as culturas de raiz africana, a identidade de alunos afrodescendentes, entre outros. Evidentemente que a postura mais adequada do professor seria aquela em que as duas ações combinar-se-iam (OLIVEIRA, 2006). A construção de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), nas escolas, é primordial para se alcançar tal postura. Esses projetos contemplariam a discussão da temática no plano das unidades escolares; cada unidade escolar deve ter a sua atuação pautada principalmente no conhecimento e cumprimento do que está determinado na legislação educacional em vigor, de modo adequado;

Considerações Finais

Políticas de ação afirmativa são em geral adotadas para grupos que sofreram prejuízos durante muito tempo. São políticas para compensar essa defasagem histórica. Mas temos que lembrar que o Brasil é precursor mundial da política de ação afirmativa. A primeira aconteceu em 1818, quatro anos antes da independência: foi quando dois mil suíços chegaram aqui e foram colonizar Nova Friburgo. Depois, foram os

alemães para São Leopoldo. Mas o Brasil, que adotou a ação afirmativa para grupos europeus, foi o último país a abolir a escravidão. Também nos lembremos que metade das vagas das escolas rurais era reservada para filhos de proprietários rurais. O Estado Novo de Getúlio Vargas criou a lei dos dois terços, garantindo vagas para brasileiros em empregos nas empresas. Portanto, o Brasil adotou a ação afirmativa muito antes dos EUA. A única novidade é que essas políticas, agora, estão sendo implantadas para beneficiar os negros excluídos. Eu na verdade sou contra a cota para negros; sou a favor da redução da cota de 100% para brancos (SANTOS, 2003).

A (re)construção (e aceitação) de uma identidade negra positiva é fundamental para que possam ser realizadas importantes transformações na realidade da população negra do Brasil. É a partir do fortalecimento desta identidade (negra) pelo negros, desprezando a ideologia racista dominante que o vê como inferior, incapaz, e do seu reconhecimento pelo conjunto da sociedade, por meio de ações afirmativas, será possível a efetivação de ações de reparação/redistribuição e a valorização da negritude em contraponto à branquitude, reivindicando assim o direito a um espaço na estrutura social, econômica, cultural e educacional, da sociedade brasileira.

A representação, a valorização e reconhecimento cultural e a participação equitativa e igualitária nos diferentes níveis e espaços sociais ainda estão aquém do ideal, se for considerada a participação majoritária da população negra na composição populacional do país. A população negra brasileira ainda é vítima das injustiças econômica e cultural, que necessitam ser eliminadas.

O desenvolvimento no Brasil de políticas públicas que universalizaram, em especial na última década, o acesso da população

menos favorecida e mais vulnerável socialmente a serviços como saúde e educação, a melhoria nas condições de saneamento básico e moradia, a redução de desemprego e melhor distribuição de renda através de programas governamentais, reduziram significativamente a extrema pobreza no Brasil. Entretanto, a desigualdade entre diferentes sujeitos sociais ainda permanece. Faz-se necessário refletir sobre a influência do racismo, em suas diferentes formas, nas relações sociais, e seu impacto nos modos como esta “dimensão subjetiva”, estruturada em preconceitos de raça, acaba por estruturar processos de discriminação e racismo, que mantém uma situação de “pobreza não econômica” e “desigualdade ideológica” sobre os negros, que as políticas públicas universais não conseguem eliminar.

É urgente a adoção de políticas que visem eliminar a ideologia preconceituosa e racista da sociedade, sensibilizando os cidadãos e agentes públicos da necessidade de uma transformação cultural que potencialize as políticas públicas e eliminem a desigualdade que ainda afetam a negros, mantendo-os em situação de desigualdade frente à população branca. É necessário o aprofundamento das políticas (públicas e privadas) de ação afirmativa que permitam o enfrentamento das consequências que provocaram condições de desigualdade e exclusão a estes sujeitos discriminados e os coloque em condições de equidade e igualdade diante dos demais sujeitos sociais. Apesar de todos os esforços e ações desenvolvidas, o racismo no Brasil ainda persiste, e atinge a população negra, como descrito no “4º Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça”:

[...] O racismo é evidente ao se observar a disparidade na distribuição de renda no Brasil. Os negros apresentam, em média,

55% da renda percebida pelos brancos em 2009. Se, em 1995 os homens negros tinham renda superior ao das mulheres brancas, ao longo desses 14 anos eles passam a receber ligeiramente menos. Em 2009, a renda das mulheres brancas correspondia a 55% a dos homens brancos, para os homens negros o percentual foi de 53%. Já as mulheres negras continuam isoladas na base da hierarquia social: sua renda equivalia, em 2009, a 30,5% dos homens brancos. Entre os 10% da população mais pobre do Brasil, os negros correspondem a 72%.

O Estado brasileiro necessita ampliar as ações já em curso, aprofundar as medidas focalizadas nas categorias de gênero e raça e promover o aumento da participação da população negra nas esferas de decisão visando aumentar a sua representação e voz. Eliminar de modo definitivo as consequências do racismo e promover a justiça e equidade em favor da população negra brasileira é ainda um desafio que a ampliação e aprofundamento das políticas de ações afirmativas podem ajudar a alcançar.

Portanto, é necessário desenvolver a construção de uma “identidade negra”, que permita realizar a valorização do “ser negro”; reconhecer afirmativamente a “negritude” também como um valor do qual se possa orgulhar; desconstruir as formas, através das quais o racismo estrutural, existente no Brasil, atingem a população negra e promover a adequada, igualitária e equânime inclusão do negro nos diferentes espaços e níveis da vida nacional, superando a persistente desigualdade histórica que atinge a esta população.

Os conteúdos curriculares que trabalham a história e a cultura afro-brasileira e africana devem se fundamentar em princípios que vão orientar para uma educação antirracista e quem, na ver-

dade, faz o currículo somos nós, educadores. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na Educação Básica, sugerem procedimentos valiosos para que nós, educadores, pratiquemos um currículo que seja, de fato, a transmissão cultural de um patrimônio de conhecimentos, valores, símbolos, constituído ao longo de gerações (FORQUIN, 1993) de todos e não de alguns. Que possamos desencadear o “processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida” (BRASIL, 2005, p. 19), desde quando os africanos aqui chegaram.

Referências

- APPLE, Michael W. *Política Cultural e Educação*. Trad.: Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. Le mort saisit le vif. As relações entre a história reificada e a história incorporada. In: *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: DF, 2005.
- _____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de Julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 12 jul. 2007.
- _____. *Constituição Brasileira*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 12 jul. 2007.
- _____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 11 ago. 2007.
- CANDA, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDA, Vera Maria. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FERREIRA, Ricardo F. *Afrodescendente, identidade em construção*. São Paulo: FA-PESP, 2000.
- FONSECA, Dagoberto José. *Políticas públicas e ações afirmativas*. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad.: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

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

GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. *Afrocidadanização: ações afirmativas e trajetórias de vida no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Selo Negro, 2013.

HASENBALG, Carlos. *Lugar de Negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

LOUREIRO, Stefãnie Arca Garrido. *Identidade étnica em reconstrução*. A ressignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmicas de grupo na perspectiva existencial humanista. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Lutador, 2004.

MARTINS, Leda Maria. *A cena em sombras*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1995.

OLIVEIRA, Iolanda. Educação e população negra: especialistas em sala de aula e no contexto escolar. In: OLIVEIRA, Iolanda. (Org.). *Cadernos PENESB 6*. Rio de Janeiro: Quartet – EdUFF, 2006. p. 181-208

PEREIRA, Edimilson de Almeida; GOMES, Núbia Pereira de Magalhães. *Ardis da imagem: exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira*. Belo Horizonte: Mazza Edições; Editora PUCMinas, 2001.

SANT'ANA, Antônio Olímpio. História e Conceitos Básicos sobre Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

SANTOS, Hélio. Pelo milagre da inclusão. *Revista Isto É*, n. 1782, p. 89-91, 26 nov. 2003.

SIMONAL, Wilson. *Tributo a Martin Luther King*. Disponível em: <<http://letras.mus.br/wilson-simonal/467181/>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983.

Besouro na roda da capoeira e da educação

Aristóteles Berino*

Stela Guedes Caputo**



Negritude torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas. (MUNANGA, 2009, p. 20).

Porque já sabiam que nada, nem chumbo nem bala, haverá de furar o protegido dos santos que eu era. Mesmo desprovido dos meus breves, que a preta Zulmira me havia preparado com o zelo e o axé dos antigos, eles não podiam comigo não. Nem ninguém. (CARVALHO, 2009, p. 82).

A memória na roda

Este é um artigo sobre o filme *Besouro* (2009), produção brasileira dirigida por João Daniel Thikomiroff. Filme que retrata a vida de Besouro Cordão de Ouro (ou Mangangá, como também era conhecido), capoeirista que viveu no Recôncavo Baiano, nascido em 1897. O enredo do filme se desenvolve no ano de 1924, período ainda muito próximo do fim da escravidão, quando, nos engenhos da região, há uma manutenção deliberada da subalteridade dos descendentes de escravos e ex-escravos, acompanhada de uma economia rural em que predominavam formas não assalariadas de exploração do trabalho. O que nos traz o filme agora, no início de século XXI? E por que lembrar?

* Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

** Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

“Nossa memória é nossa coerência, nossa razão, nossa ação, nosso sentimento. Sem ela, não somos nada”, disse Buñuel (2009, p. 14). Consideração de um cineasta que aproveitamos para dizer, então, que também a tessitura de imagens, ao lado das elaborações escritas e da oralidade, é possibilidade para a recorrência da memória. O que se afigura para ser visto poderá constituir nosso conhecimento e entendimento da vida, situando nossa existência, fortalecendo os dias – ou até agitando o sono no inconsciente da noite.

Apesar da emoção, vertigens e recalques, experimentados muitas vezes intimamente, memórias são paisagens que imprimem a nossa própria imagem um enlace entre o vivido por cada um e o herdado de outras existências. Como retorno, a memória é uma viagem que ninguém faz sozinho. É um barco imenso, que recebe aventureiros e naufragos, ainda que para percorrer um rio que parece existir só na nossa cabeça. Mas, na verdade, um rio que sempre flui para outro corpo d’água, para outras paragens. E que não tem uma só nascente.

O rio da memória tem uma existência que também é fantástica.

No manancial das imagens, para Mariza de Carvalho Soares e Jorge Ferreira (2006, p. 11) o cinema brasileiro tem se constituído também através de problemáticas referidas à História do Brasil: “Desde os primórdios da produção cinematográfica no Brasil, surge uma vertente que privilegia o que se poderia designar como um cinema histórico-social”. *O descobrimento do Brasil*, de Humberto Mauro, de 1937, é um exemplo significativo. E *Besouro* pode também ser agora também incluído nesta vertente.

No filme de Humberto Mauro, na análise de Jorge Antonio Rangel (2010, p. 84), já encontramos a “preocupação em transformar a arte audiovisual em instrumento pedagógico, formador de auditórios”. Ou seja, como filme precursor de uma pedagogia da imagem, era “uma obra de apelo aos ideais de nacionalidade concebida para realçar a maneira harmônica da relação colonizador/colonizado”. No âmbito da cultura de massas e da indústria cultural, o cinema assumirá um privilegiado papel de agente formador, de concepções e visões sobre o país.

A questão é saber agora como anda esta projeção tranquilizadora da história do Brasil na tela. Mais de um século depois do fim da escravidão, qual a imagem do negro no cinema, qual a imagem da diáspora africana no Brasil? Tal como lembra João Carlos Rodrigues (2001, p. 29): “Um dos questionamentos mais frequentes feitos ao cinema brasileiro por intelectuais e artistas negros é o de que nossos filmes não apresentam personagens reais individualizados, mas apenas arquétipos e/ou caricaturas: ‘o escravo’, ‘o sambista’, ‘a mulata boazuda’”.

Lançadas nas telas para durar em nossas vidas, as imagens são políticas.

Para uma análise extensa da presença do negro nas imagens cinematográficas e o caráter pedagógico das produções, muitos filmes precisariam ser revisitados e outros destacados, entre as produções mais recentes. *Barravento* (1962), de Glauber Rocha e os episódios de *Cinco Vezes Favela – Agora Por Nós Mesmos* (2010) são, respectivamente, dois exemplos. Não é o que pretendemos desenvolver aqui. Gostaríamos apenas de discutir algumas características do filme *Besouro* como uma pedagogia da imagem, a partir de alguns pontos relevantes para a educação.

O filme *Besouro* foi concebido a partir da ficção literária *Feijoadá no Paraíso – A saga de Besouro: o capoeira*, de Marco Carvalho. Thikomiroff conta que o livro “caiu” no seu colo, quando vasculhava uma livraria. Acento mágico a respeito do seu achado, que circunscreve também a narrativa das imagens no filme. Independente da opção pela composição de cenas mais fantásticas, do que “verídicas”, a memória tem elementos extraordinários. A necessidade de lembrar é uma fantasia, caráter inequívoco do animal que sonha – e pode contar o que viu.

Jogando com as imagens

Sonhar é reabilitar algo, que ao reaparecer solicita um devir.

Manuel Henrique Pereira (1895-1924), batizado Besouro na capoeira, viveu em Santo Amaro da Purificação na Bahia. Sua biografia está difusa, nas rodas de casos e nas rodas de capoeira. O que se sabe está no que se conta e se canta sobre ele, na memória oral que preserva sua existência. O que poderá, então, nos dizer sua vida, se ainda nos faltam testemunhos fidedignos sobre como viveu? Contam também que morreu ferido por um uma faca feita de ticum, única possível para vencer o seu “corpo fechado”. Assim, o que diz sua morte?

Besouro narra a situação de violência em que vivem os trabalhadores negros no local, explorados por uma elite proprietária de engenhos, que atua não apenas sobre a força de trabalho, mas também sobre o cotidiano, o corpo e os modos de vida da população do lugar. Mas, sobretudo, narra que o poder não é inatingível. O poder pode ser ferido, já que quem apanha, levanta também. E pode se erguer com fortalezas que antes não conhecia. São as

forças do corpo, que o desavisado poder ativa. Todas as forças do corpo. Fluxos. Movimentos. Encantos. Crenças. Desassossegos. Memórias.

A imagem de um besouro guardará a didática e a figura da identidade que o aprendiz da capoeira Manuel recolhe de uma conversa com Mestre Alípio – seu professor na capoeira e um organizador da resistência dos negros pobres do lugar. “Ninguém dá conta que esse cascudo voa. É pesado e tem as asas fininhas. Até a ciência jura que esse besouro não voa”. A partir deste instante, Manuel será Besouro. E das capacidades extraordinárias do inseto, vai reproduzir a potência de também voar...

“A morte não existe, Besouro. A morte é viver debaixo da bota dos outros”. Diz Mestre Alípio, já no final do filme, após Besouro ter sido ferido mortalmente. Portanto, um encontro no trânsito da vida com a morte. Invenção do cinema? O cinema atíça nossa imaginação. Em uma entrevista (PINHEIRO, 2010), após a realização do filme, a atriz Jéssica Barbosa dirá: “Ser negro não é só a cor da pele [...]. Ser negro está vinculado com a sua cultura”. A morte também não existe porque existe a cultura. Nela a memória pode ser preservada e o episódio da morte não paralisa.

Quem nasce recebe a vida que é deixada pelos que precederam. A vida é solidária.

Imagens do invisível?

Logo no início do filme, a voz em *off* de Milton Gonçalves avisa que estamos em 1924, no Recôncavo Baiano e que mesmo com quase 40 anos já do fim da escravidão, os negros continuam a ser tratados como escravos. O candomblé é reprimido e a capoeira

proibida por lei. Candomblé e capoeira, justamente os dois aliados do protagonista de nosso filme em sua luta para enfrentar os coronéis. Aliás, estamos no auge do coronelismo. Quando é assassinado pelos jagunços, antes de morrer, Mestre Alípio determina que Besouro seja o seu sucessor na missão de continuar o enfrentamento que vinha fazendo. É quando Exu aparece pela primeira vez. Fosse um filme equivocados, o espectador seria levado a pensar que se trataria do vilão da história. A conclusão, contudo, não tarda e o filme evidencia acertadamente o que é Exu: movimento, comunicação, transformação. O fato de ser o primeiro Orixá a aparecer no filme também não é gratuito. No candomblé, Exu é o primeiro Orixá a ser reverenciado. Nada se faz sem o seu consentimento, tamanha sua força. Os candomblecistas que viram o filme certamente dirão que Exu estava agindo já quando Besouro não faz o que tinha de fazer, ou seja, proteger Mestre Alípio, pois é sua morte que aciona o movimento e abre o novo caminho para a ação de Besouro.

Como em quase todo filme desse tipo o herói aqui também necessita de um período de preparação antes de enfrentar seus inimigos em uma derradeira luta. Besouro se retira numa espécie de recolhimento e feitura tão comum nos processos ritualísticos do candomblé. O filme então mostra delicadamente que os Orixás são as forças da natureza: Ossain tem os segredos da cura, senhor das folhas. Oxum, dona das águas doces. Iansã, bela e valente, não há melhor companheira nas guerras. Besouro é filho de Ogun, regente da guerra. O candomblé não é um culto em que seu seguidor almeje uma paz interior neste mundo ou em um mundo além. O candomblé é a ação humana no conflito e nas tensões cotidianas. Os Orixás acompanham seus filhos nessa ação.

Quando Besouro morre, acorda nos braços de Iansã. Morre em guerra e, no outro mundo, é despertado justamente pela guerreira. Também encontra Mestre Alípio. Está no Òrun que, no candomblé, representa o mundo espiritual onde convivem os ancestrais e os Orixás. Já o Àiyé é a terra atravessada e não descolada desse mundo de força, o Òrun. Ao reencontrar seu ancestral querido, Besouro ouve deste que a morte não existe: “a morte é viver debaixo da bota dos outros”, diz o mestre. Ou seja, outra vez o filme acerta. Não há função apaziguadora na morte no candomblé. Tampouco uma função reconciliadora como em muitas religiões. Mesmo morto, Alípio continua indicando o confronto e nenhuma conciliação com a submissão. Não há pregação de paz e nem a morte elimina as contradições tão cruéis da vida.

Todas essas imagens estão no filme do qual tratamos aqui. Podemos dizer que são invisíveis porque lidam com forças sutis que não vemos, mas que na fé de seus adeptos, movimentam concretamente suas vidas. Contudo, é quando se tornam visíveis, ou seja, reconhecidas pelos praticantes de candomblé que viram sua religião ser abordada de forma positiva no cinema, que o filme alcança todos os méritos.

Jogando na escola

Em uma aula com as crianças mais velhas, que tinham por volta de 5 e 6 anos eu resolvi passar o filme *Besouro*. As consequências foram ótimas. A primeira pergunta era sobre o que mais tinha chamado a atenção deles. Um menino chamado João logo respondeu que a coisa que mais gostou foi do Exu, pois ele voava e que nesse filme os negros é que eram bons e os brancos que eram ruins. Uma criança que não tinha visto o filme comentou: - Isso é mentira! Porque os negros é que são ruins. Um menino chama-

do Francisco logo denunciou a fala do colega dizendo: - Cebola (meu nome na capoeira), o fulano falou que os negros é que são ruins! O amigo exposto logo tentou se justificar dizendo: - O que quis dizer é que em todos os filmes os negros são ruins, pode ser que nesse não! Um menino chamado Ícaro então interferiu: - Ai se você não sabe o nome disso é racismo! Após esse acontecimento eu já não sabia muito o que dizer, porém me sentia muito feliz.

O depoimento acima é de Luiz Rufino, professor, capoeirista e mestrando em Educação da Uerj que viu o filme de maneira bastante positiva. “Há opiniões diversas entre capoeiristas sobre o filme, principalmente sobre o tipo de capoeira ali exibida e a época que o filme retrata. Também há opiniões distintas quanto ao modo como a capoeira foi alçada a patrimônio cultural brasileiro¹. Mas o filme não é um documentário e o que importa é que mostra a importância da capoeira entre as culturas negras e na formação de suas identidades. Permite discutir a situação dos negros nesse país e o racismo”, diz Rufino.

Foi a primeira vez que vi Orixás no cinema. Vi Exu ser representado como nós o vemos, tão bonito! Ele não é o Diabo que a Igreja diz que é e que as pessoas acreditam. No filme ele é a força do Besouro. Foi lindo ver Iansã, Oxum e ver como o candomblé é importante para quem ama essa religião. Tinha racismo, mas o racismo era combatido e enfrentado. O racismo estava do lado de quem estava errado no filme e, desta vez, não eram os negros. Senti orgulho e quero ver o filme mais vezes. O cinema devia fazer mais coisas assim sem discriminação.

A fala é de Tauana dos Santos, candomblecista desde os dois anos de idade. Ela acredita que se o candomblé for tratado de forma positiva e correta, seja no cinema, na televisão ou em qualquer

1. O filme informa que em 1937 a capoeira passou a ser tolerada; em 1953 foi totalmente liberada e, em 2008, decretada como patrimônio cultural brasileiro.

meio de comunicação, as pessoas do culto podem ser estimuladas a assumirem a própria fé, já que muitos escondem a religião que praticam para não serem discriminados. “Eu mesma escondi que era do candomblé durante toda a vida, principalmente na escola. Com isso, sentia vergonha do meu cabelo, da minha cor. Se filmes como esses forem mais produzidos e se chegarem também à escola meus filhos podem ter uma vida menos sofrida do que a minha”, diz a estudante.

Candomblé e capoeira estão fortemente ligados à cultura negra. Gomes (2003) reconhece que alguns antropólogos tratam com desconfiança a adjetivação de uma cultura como “negra”, mas, de acordo com a pesquisadora, o que importa é destacar que a produção cultural oriunda dos africanos escravizados no Brasil e ainda presente nos seus descendentes tem uma efetividade na construção identitária dos sujeitos socialmente classificados como negros. Trata-se, para esta autora, de compreender que há uma lógica gerada a partir de uma africanidade recriada no Brasil que, diz ela, impregna a vida de negros e brancos. Esse processo, de acordo com Gomes (2003, p. 78), não tem nada de natural, já que reconhece qualquer adjetivação da cultura, seja cigana, judaica, indígena ou negra, é uma construção social, política, ideológica e cultural que, numa sociedade que tende a discriminar e tratar desigualmente as diferenças, passa a ter uma validade política e identitária.

Para esta pesquisadora, a cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito, afirma a pesquisadora, à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação

cultural. “Esse ‘nós’ possibilita o posicionamento do negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade”.

É por isso que Tauana, candomblecista, se vê no filme e que Luiz Rufino, capoeirista, também se vê no filme e de forma positiva. Ele possibilita discutir a discriminação e o racismo do ponto de vista dos negros e/ou de suas práticas culturais. E é por isso que o filme recebeu tantas críticas boas e é por isso que a revista *Veja* odiou o filme. Isabela Boscov, editora de cinema da revista, em edição on-line exibida no dia 30/10/2009, diz que o filme é péssimo, os atores sofríveis e, pior, diz com todas as letras que filmes “desse tipo” não deveriam receber incentivo da Petrobrás ou BNDES, por exemplo.

Besouro não é o tipo de herói desejado pela *Veja*. Por outro lado, um ano depois, a edição 2190 da revista traria o Capitão Nascimento na capa como o “primeiro super-herói brasileiro”. Nas páginas 120 e 121 desta edição, Nascimento, o herói branco, mira sua arma contra um negro que foge, na favela, armado com um fuzil – aparentemente uma montagem, não é uma cena do filme. Mas, certamente, uma cena que a *Veja* quer ver “de verdade”. Detalhe: *Tropa de Elite* também tem patrocínio da Petrobrás e BNDES, disso ninguém reclamou.

O dramaturgo alemão Bertolt Brecht, na peça *Galileu Galilei*, afirma que “infeliz é o povo que precisa de heróis”. Brecht queria dizer que a ação de um indivíduo isolado não é capaz de resolver as contradições sociais. Mestre Alípio achava o mesmo. Tanto é que diz a Besouro, Quero-Quero e Dinorah², quando estes ainda

2. Quero-Quero e Dinorah também são personagens do filme e amigos desde crianças.

são crianças: “Um pode ser forte, pode ser valente, mas dois é mais forte e três, mais forte ainda. O povo todo junto é muito forte. Não deixe que nada separe vocês”. Quero-Quero, seduzido por agradar aos donos da terra e arruinado pelo ciúme de Dinorah entrega o segredo aos inimigos: Besouro pode ser morto se ferido por arma feita de tucum. Não foi o segredo que foi desfeito, foi o laço, a solidariedade, a ação coletiva. Besouro também não ouve direito o que diz mestre Alípio porque realiza apenas individualmente as ações contra os exploradores. Põe fogo sozinho no canavial e sabota o engenho também sozinho. Essa quebra da identidade da classe explorada nas fazendas dos coronéis abre o caminho para a morte de Besouro.

O filme, contudo, mostra que as contradições permanecem porque as estruturas da exploração permanecem. E o herói coletivo pode se reorganizar. Dinorah, já depois da morte de Besouro, enfrenta e massacra o coronel Venâncio numa das melhores cenas de luta do filme. Chico, um capoeirista que é espancado até quase a morte pelo jagunço Noca de Antônia ensina os movimentos da capoeira ao filho de Besouro e fala da importância da escolha do nome que deve ser honrado por toda a vida. E o menino escolhe: “Besouro, porque é preto e avoa”. A experiência, que aqui engloba tanto o material como o espiritual, reorganiza o herói coletivo. Talvez agora ele não se separe.

Referências

- BOSCOV, Isabela. *Besouro*. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/isabela-boscov/cinema/besouro/>>. Acesso em: 30 out. 2011.
- BUÑUEL, Luis. *Meu último suspiro*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- CARVALHO, Marco. *Feijoada no Paraíso – A saga de Besouro: o capoeira*. 2. ed. Rio de Janeiro, 2009.
- EZABELLA, Fernanda. *Filme brasileiro “Besouro” leva para as telas lutas elaboradas*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u6_39875.shtml>. Acesso em: 28 fev. 2011
- GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>>.
- MEIER, Bruno; TEIXEIRA, Jerônimo. Enfim, um herói do lado certo. *Veja*, edição 2190, n. 45, p. 120-127. 10 de nov. 2010.
- MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- PINHEIRO, Amilton. “Ser brasileiro é ser negro”. *Raça*, São Paulo, n. 137, p. 32-35, 2010.
- RANGEL, Jorge Antonio. *Humberto Mauro*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco Masangana, 2010.
- RODRIGUES, João Carlos. *O negro brasileiro no cinema*. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- SOARES, Mariza de Carvalho; FERREIRA, Jorge. Introdução. In: SOARES, Mariza de Carvalho; FERREIRA, Jorge. (Orgs.). *A História vai ao cinema: vinte filmes brasileiros comentados por historiadores*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record: 2006. p. 11-15.

Sobre os autores

Aristóteles de Paula Berino

Professor do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar, Câmpus Nova Iguaçu (DES/IM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Entre outros trabalhos, publicou *A Economia Política da Diferença* (Ed. Cortez, 2007) e organizou a coletânea *Diversidade Étnico-Racial e Educação Brasileira* (Evangraf/LEAFRO/UFRRJ, 2013). Pesquisa juventudes, pedagogia da imagem e cotidiano escolar.

E-mail: aristotelesberino@yahoo.com.br

Carlos Prado Mendoza

Presidente del Centro Cultural Kuska, Cochabamba, Bolívia. Publicou vários artigos entre os quais *Educacion Ambiental* (2008) e *Filosofia Andina* (2006).

E-mail: capramen@hotmail.com

Carlos Roberto de Carvalho

Professor do PPGEduc/UFRRJ. Atualmente desenvolve a pesquisa Pode o intelectual negro falar? Desenvolveu a pesquisa *Vieira Entre Outros: uso e abusos...* (tese de doutoramento, 2005). Publicou o artigo *Memórias de branco em negro* (DP et Alii, 2010).

E-mail: carlosbeto.carvalho@gmail.com

Cláudia Miranda

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UniRio. Coordena o projeto *Formação de Professores, Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade*. Coordena e orienta o Subprojeto PIBID *Iniciação à Docência: Qualidade e Valorização das práticas escolares – ensino médio* (Capes). Suas pesquisas incluem os seguintes temas: Crítica Pós-colonial, Interculturalidade, Formação Docente, Narrativas subalternas e Currículos eurocentrados; Descolonização do conhecimento; Educação para a diversidade; Políticas curriculares, Projeto político-pedagógico e outros saberes escolares; Estudos críticos da branquitude, Afrolatinidade e diálogos educacionais na diáspora africana. Publicou, entre outros, o artigo *Currículos decoloniais e outras cartografias para a Educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a Lei 10.639/03* (ABPN, 2013). Organizou o livro *Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei 10.639* (Quartet, 2012).

E-mail: miranda1112@globo.com

Janelle Scott

Professora assistente da Universidade da Califórnia, em Berkeley, na Escola Superior de Educação e Departamento de Estudos Africano-americanos. Sua pesquisa explora a relação entre a educação, a política e a igualdade de oportunidades e gira em torno de três vertentes políticas relacionadas: a política racial do ensino público, a política de escolha da escola e a mercantilização e privatização da educação. Seu trabalho foi publicado em vários livros editados e revistas acadêmicas, incluindo a *Peabody Journal of Education*, *Educational Policy*, *American Educational Research Journal* e *Harvard Educational Review*. Organizou o livro *School choice and diversity: What the evidence says* (Teachers College Press, 2005).

E-mail: jtscott@berkeley.edu

Jorge Luís Rodrigues dos Santos

Doutorando em Memória Social (UniRio), Mestre em Educação (UniRio). Especialista em Estudos Afro-Diaspóricos (FeMASS), Psicopedagogia e Orientação Educacional (Fafima), Gênero e Sexualidade (Uerj), Administração Pública (UFF) e Antropologia e Desenvolvimento Cognitivo (UFF). Graduado em Letras. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ). Atuação em programas de formação de professores e em tutoria de cursos de formação, capacitação e especialização presencial e a distância (MEC, UAB e Cecierj). É autor do texto *Educação multicultural? Ou indiferente à diferença* (Ed. CRV, 2014) e coautor do texto *A presença/ausência da história e cultura negra na escola* (EdUFF Editora; Alternativa, 2014).

E-mail: j.rodriguesantos@gmail.com

Maíra Gomes de Souza da Rocha

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). É especialista em Psicopedagogia, Atendimento Educacional Especializado e em Organização Curricular e Prática Docente na Educação Básica. Integra o grupo de pesquisa Observatório de Educação Especial e inclusão educacional: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ). Atua como Professora nas Redes Municipais de Ensino de Duque de Caxias (PMDC) e Nova Iguaçu (PMNI).

E-mail: mairagsrocha@gmail.com

Márcia Denise Pletsch

Professora adjunta do Instituto Multidisciplinar (IM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordena o grupo de pesquisa Observatório de Educação Especial e inclusão educacional: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (UFRRJ) e, por meio de convênio interinstitucional entre a UFRRJ e a Uerj, também é líder do grupo de pesquisa Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais. Atualmente, coordena o Programa Observatório da Educação da Capes com projeto de pesquisa em rede na área de deficiência intelectual. Também coordena pesquisas financiadas pela Faperj na área de deficiência múltipla. É autora do livro *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual* (Editora EDUR e Editora NAU, 2010) e, em colaboração com Rosana Glat, do livro *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais* (Eduerj, 2012). Tem mais de vinte artigos publicados em revistas científicas nacionais e internacionais.

E-mail: marciadenisepletsch@gmail.com

Maria Elena Viana Souza

É professora associada I da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação (Mestrado em Educação). Tem experiência na área de Educação com ênfase em Educação Étnico-racial, trabalhando, principalmente, com os temas: cotidiano escolar, preconceito racial, formação de professores, ensino fundamental e lei 10.639/03. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Étnico-Racial (GEPEER). É consultora Ad Hoc da Anped –GT21. Organizou o livro *Relações Raciais no Cotidiano Escolar: Diálogos com a Lei 10.639/03* (Rovelle, 2009). Publicou os artigos *Relações raciais e educação: desafios e possibilidades para a formação*

continuada do professor (Revista de Educação Pública da UFMT, 2012) e *Entre as memórias e possibilidades da Lei 10.639/03* (Edições UFC, 2013).

E-mail: mevsouza@yahoo.com.br

Michele S. Moses

Professora de Fundamentos, Política e Prática Educativa e Pró-Reitora Associada do Programa de Pós-Graduação da Escola de Educação da Universidade do Colorado em Boulder. Seu trabalho foi publicado em importantes periódicos como *American Educational Research Journal*, *Educational Researcher*, *Harvard Educational Review*, e *Journal of Social Philosophy*. Apresentou seu trabalho em países como Brasil, Canadá, México e Estados Unidos. É autora do livro *Embracing Race: Why We Need Race-Conscious Education Policy* (Teachers College Press, 2002).

E-mail: michele.moses@colorado.edu

Mônica Rosa

Professora da Prefeitura Municipal de Duque de Caixas. Faz parte da equipe de pesquisadores do Projeto *Formação de professores, pedagogias decoloniais e interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade* da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio). Desenvolve pesquisas no campo da educação para as relações étnico-raciais.

E-mail: monicarosacondor@gmail.com

Neuza Maria Sant' Anna de Oliveira

Professora da Educação Básica nas Prefeituras de Mesquita e Nova Iguaçu. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Tem

seus estudos dirigidos para questões ligadas as mulheres negras da periferia. Autora de artigos como *A periferia é lugar de intelectuais: reflexões contemporâneas sobre educação*; *Histórias de Mulheres Negras: a formação de intelectuais da periferia*; *Reflexões sobre educação: a mulher negra da periferia na pós graduação*, entre outros.

E-mail: neuka20@yahoo.com.br

Simone D`Avila Almeida

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). É especialista em Educação Especial com Ênfase em Surdez pela Fundação Educacional de Duque de Caxias e em Libras pelo Instituto Eficaz/PR. Integra o grupo de pesquisa Observatório de Educação Especial e inclusão educacional: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEDuc/UFRRJ). Atua como tutora do curso a distância de Pós-graduação em deficiência auditiva na UniRio e é professora da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias (PMDC). É instrutora de Libras aprovada pelo Prolibras em nível superior.

E-mail: davilasimone@yahoo.com.br

Stela Guedes Caputo

Professora do Programa de Pós Graduação da Uerj. Autora do livro *Educação nos terreiros - e como a escola se relaciona com crianças de candomblé* (Pallas, 2012), livro que foi finalista do Prêmio Jabuti, categoria educação, em 2013. Publicou também vários artigos e capítulos sobre a discriminação de crianças de religiões afrodescendentes. Coordena o *Grupo Ilé Oba Oyò*, que se interessa pelas redes educativas nos terreiros de candomblé, pela laicidade na escola e pela questão racial na sociedade e na educação.

E-mail: stelauerj@gmail.com

Úrsula Pinto Lopes de Farias

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) onde desenvolve a pesquisa *Para além do bê-a-bá, B de Brasil, A de África: relações étnico-raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Especialista em História da África e do Negro no Brasil (Ucam), graduada em História. É servidora pública da Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo, onde atuou como parte da equipe técnico-pedagógica, da Diretoria Pedagógica, coordenando atividades relativas às relações étnico-raciais na educação. Tem experiência no magistério da educação básica nas redes públicas do município de Belford Roxo e do Estado do Rio de Janeiro. Integra o Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturais (UFRRJ). Tem se dedicado a investigar o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

E-mail: ursulaplfarias@gmail.com

