



O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional Anti-Racista



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



BID

Ministério
da Educação



A Coleção Educação para Todos, lançada pelo Ministério da Educação e pela Unesco em 2004, é um espaço para divulgação de textos, documentos, relatórios de pesquisas e eventos, estudos de pesquisadores, acadêmicos e educadores nacionais e internacionais, destinado ao aprofundamento do debate em torno da busca da educação para todos.

Representa, também, um espaço de interlocução, de informação e de formação para gestores, educadores e pessoas interessadas no campo da educação continuada, reafirmando o ideal de incluir socialmente um grande número de jovens e adultos, excluídos dos processos de aprendizagem formal no Brasil e no mundo.

Para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), a educação não pode separar-se, nos debates, de questões como desenvolvimento ecologicamente sustentável, gênero e orientação sexual, direitos humanos, justiça e democracia, qualificação profissional e mundo do trabalho, etnia, tolerância e paz mundial. Ao mesmo tempo a compreensão e o respeito pelo diferente e pela diversidade são dimensões fundamentais do processo educativo.

O lançamento do título O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista, 29º volume da Coleção Educação para Todos, apresenta o primeiro balanço das experiências dos Projetos Inovadores de Cursos, executados no âmbito do Programa Diversidade na Universidade.

Com o foco no acesso de afrodescendentes à universidade, esses Projetos fazem parte das ações do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diver-



O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional Anti-Racista

Organização:
Maria Lúcia de Santana
Braga
Maria Helena Vargas
da Silveira

1ª Edição



Ministério
da Educação



Brasília, abril de 2007

Edições MEC/Unesco

Ministério
da Educação



**SECAD – Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade**

Esplanada dos Ministérios, Bl. L, sala 700

Brasília, DF, CEP: 70097-900

Tel: (55 61) 2104-8432

Fax: (55 61) 2104-8476



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

**Organização das Nações Unidas para
a Educação, a Ciência e a Cultura**

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/Unesco,
9º andar Brasília, DF, CEP: 70070-914

Tel.: (55 61) 2106-3500

Fax: (55 61) 3322-4261

Site: www.unesco.org.br

E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br



O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educação Anti-Racista

Organização:
Maria Lúcia de Santana
Braga
Maria Helena Vargas
da Silveira

1ª Edição



Ministério
da Educação



Brasília, abril de 2007

© 2007. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

Conselho Editorial da Coleção Educação para Todos

Adama Ouane
Alberto Melo
Célio da Cunha
Dalila Shepard
Osmar Fávero
Ricardo Henriques

Coordenação Editorial da Secad/MEC:

Maria Lúcia de Santana Braga

Diagramação: Supernova Design

Revisão: Alessandro Mendes - 1375/99 DRT-DF

1ª Edição

Tiragem: 5.000 exemplares

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista
Organização: Maria Lúcia de Santana Braga e Maria Helena Vargas da Silveira. – Brasília :
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2007.

190 p. (Coleção Educação para Todos ; v. 29)

ISBN 978-85-60731-04-6

1. Programas de Educação Superior. 2. Políticas públicas em educação. 3. Educação inclusiva.
4. Política de inclusão social. 5. Critérios do vestibular. 6. Integração racial. I. Braga, Maria Lúcia
de Santana. II. Silveira, Maria Helena Vargas da. III. Brasil. Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade.

CDU 378.014.53

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO e do Ministério da Educação, nem comprometem a Organização e o Ministério. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO e do Ministério da Educação a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

Apresentação

Nas últimas décadas, o Estado brasileiro assumiu compromissos que envolvem diretamente a eliminação de práticas de racismo e das diversas formas de discriminação, dentre elas as dirigidas a grupos étnico-raciais. Em balanço recente sobre a agenda do Ministério da Educação, com foco nas políticas públicas afirmativas, constatou-se que o enfrentamento desse quadro exige a integração das perspectivas universalistas e diferencialistas na elaboração de uma política educacional orientada pelos valores da diversidade e do direito à diferença.

Entre as ações do Ministério da Educação, direcionadas a essas questões, figura o *Programa Diversidade na Universidade*. Criado em 2002, o desenho desse *Programa* enfoca a promoção da equidade e diversidade na educação superior para afrodescendentes, indígenas e outros grupos socialmente desfavorecidos no Brasil. Além de apoiar a formulação de políticas públicas de inclusão social e combate à discriminação étnico-racial para o ensino médio e superior, foi definido como objetivo relevante do *Programa* o apoio, desenvolvimento e avaliação de Projetos Inovadores de Curso (PICs), idealizados para contribuir com a ampliação do número de estudantes negros e indígenas nas universidades brasileiras.

Em 2002, para a realização de projetos-piloto nos estados da Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro, foram selecionadas seis instituições, com atendimento de aproximadamente 840 estudantes. Já nos anos de 2003 a 2006, foram apoiados 95 PICs, desenvolvidos por 89 instituições, situadas em pelo menos 10 estados da Federação, que beneficiaram 13.623 alunos(as). Como resultado, cerca de 15% dos alunos (aproximadamente 2.000) ingressaram em instituições de ensino superior públicas e privadas.

O balanço das experiências educacionais, realizadas no âmbito do *Programa Diversidade na Universidade*, está relatado neste livro, que também indica caminhos inovadores, fomentados e criados por organizações não-governamentais, universidades e prefeituras por meio dos *Projetos Inovadores de Cursos*. Com esta publicação, a Secad/MEC reafirma seu compromisso com uma educação de qualidade, baseada na diversidade social e regional, étnico-racial, cultural, de gênero e de orientação sexual.

Ricardo Henriques

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Sumário

Introdução	11
O Programa Diversidade na Universidade: atores da transformação e estratégias pedagógicas para a educação básica	
Por uma Política de Ação Afirmativa na Educação Básica Renata de Melo Rosa.....	17
Os Projetos Inovadores de Curso e seus Atores da Transformação Magda Fernanda Medeiros Fernandes.....	25
Estratégias Pedagógicas para a Educação Anti-Racista nos Projetos Inovadores de Curso Maria Helena Vargas da Silveira.....	45
Os Cursos Pré-vestibulares e os Desafios das Políticas Educacionais Afirmativas	
Os Cursos Pré-vestibulares Populares como Prática de Ação Afirmativa e Valorização da Diversidade Alexandre do Nascimento.....	65
Por uma Educação Anti-Racista: desafios aos cursos pré-vestibulares populares para negros Renato Emerson dos Santos.....	89

Transversalidade da Temática Étnico-Racial com os Conteúdos do Ensino Médio e com Programas do Vestibular Sérgio Pinheiro.....	111
--	-----

As Experiências Educacionais dos Projetos Inovadores de Curso

Segregação Racial, Desigualdades Raciais e Participação Lourdes Brasil dos Santos Argueta, Cristiane de Barros Pereira, Giselle Pinto.....	127
---	-----

Aspectos Racistas Presentes em Algumas Obras da Literatura de Cordel Alcione Vilanova Souza Gonçalves, Paulo Guimarães de Azevedo, Reginaldo Ribeiro dos Santos.....	141
---	-----

Da Relatividade ao Berimbau Huyrá Estevão de Araújo.....	161
--	-----

O Curso Pré-vestibular Milton Santos e a Festa Afro-Junina do Grupo TEZ Ana Maria Queiroz, Dina Maria da Silva.....	167
---	-----

Igualdade Racial só é Possível com um Povo Consciente, Sábio, Organizado Leci Brandão.....	179
--	-----

Sobre Autores e Autoras.....	182
-------------------------------------	-----

Introdução

Neste livro reunimos uma coletânea de textos relacionados à prática educacional e pedagógica dos Projetos Inovadores de Curso (PICs), executados no âmbito do Programa Diversidade na Universidade com o objetivo de divulgar subsídios que possam auxiliar na formulação de políticas educacionais anti-racistas. Esses Projetos fazem parte das ações do Ministério da Educação – por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) – para ampliar o acesso de afrodescendentes à universidade e sua permanência nela. Aliam atividades de valorização da história e cultura da população negra brasileira ao conteúdo das disciplinas que compõem a grade curricular dos vestibulares, possibilitando aos alunos(as) e professores(as) uma identidade coletiva crítica e consciente, com proposições nítidas de uma cidadania ativa no combate ao racismo, sexismo e outras formas de exclusão existentes na sociedade brasileira.

Um dos principais destaques da execução dos PICs refere-se à expressividade cada vez mais crescente que o movimento dos cursos pré-vestibulares comunitários e populares vêm adquirindo, principalmente nas áreas periféricas urbanas do Brasil. Esse movimento representa, sobretudo, a capacidade de articulação e organização da sociedade civil, que, ao implementar práticas políticas para a juventude negra brasileira, favorece o alcance ao Ensino Superior.

Os Projetos Inovadores de Curso oferecem oportunidades para que os professores recebam orientações complementares à disciplina de atuação e possibilitam o fazer pedagógico atento às questões étnico-raciais. Realizam oficinas pedagógicas sobre racismo e educação, criam oportunidades para a circulação de subsídios sobre a temática (livros, vídeos, cartilhas, artigos, jornais etc.) e informações jurídicas que atualizam os professores. Além dessas atividades, são promovidos encontros estaduais, ocasião em que, de forma sistematizada, são abertas possibilidades para a sensibilização dos professores(as) e alunos(as) sobre as temáticas étnico-raciais e a relação dessas com a educação. Da mesma forma, ocorreram durante os encontros relatos de experiências em sala de aula, com ênfase em didática, gestão, avaliação e resultados do trabalho.

Este livro é resultado do relato de experiências dos professores(as) de PICs em sala de aula; do diálogo nas oficinas pedagógicas; da reflexão e estudos das coordenações pedagógicas desses projetos; do trabalho das consultorias e da equipe técnica da Secad/MEC. Propõe-se a encorajar professores(as), especialmente do Ensino Fundamental e Médio, a voltarem sua atenção para assuntos que podem ser abordados em sala de aula, independentemente da disciplina que o professor leciona. E também subsídio para auxiliar na implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos artigos 26A e 79B, alterados pela Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade de ensino de cultura e história africana e afro-brasileira.

Os textos, a despeito da especificidade de seus conteúdos direcionados para o trabalho educacional com a população negra, não possuem características segregadoras, pois se dedicam à educação para a diversidade, processo necessário para a mobilização de todos os grupos étnicos a partir de valores como dignidade e solidariedade, servindo para a educação de negros e não-negros.

A escola, com todos os seus sujeitos, precisa ser a maior aliada das políticas públicas de inclusão educacional e de não-discriminação racial, uma vez que congrega a própria sociedade brasileira, estruturalmente marcada por uma discussão equivocada das relações raciais. Essa escola necessita repensar as atitudes sociais discriminatórias e cooperar para que ocorram mudanças direcionadas a um olhar positivo para os(as) alunos(as) negros(as).

Os textos aqui apresentados são originários da reflexão e da prática educacional e pedagógica em 27 Projetos Inovadores de Curso, 14 oficinas pedagógicas e seis encontros estaduais realizados em seis estados brasileiros, no ano de 2005: Maranhão, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul. Em conjunto, oferecem significativa colaboração à prática educacional e docente, comprometida com o desenvolvimento da população negra como sujeito do espaço escolar, agente ativo do acesso ao ensino em todos os níveis; uma população valorizada e integrada ao povo de que faz parte, com o respeito e a dignidade que merecem de fato e por direito.

Na primeira parte da publicação, intitulada *O Programa Diversidade na Universidade: Educação Básica, atores da transformação e estratégias pedagógicas*, apresentamos a reflexão da equipe do Programa Diversidade na Universidade. No artigo “Por uma Política de Ação Afirmativa na Educação Básica”, a antropóloga, pesquisadora e subcoordenadora dos Projetos Inovadores de Curso, Renata de Melo Rosa, reflete sobre o Programa Diversidade na Universidade e o conjunto de

políticas afirmativas suscitadas para a Educação Básica por meio das experiências e ações educacionais executadas. O segundo texto, “Os Projetos Inovadores de Curso e seus Atores da Transformação”, assinado pela socióloga Magda Fernandes, responsável pela equipe de Acompanhamento e Avaliação dos PICs, delinea a trajetória do Programa Diversidade na Universidade. O artigo trata dos principais aspectos do programa e avalia os resultados obtidos com os Projetos Inovadores de Curso, balizando as ações implementadas, bem como suas progressivas reestruturações, decorrentes do próprio processo avaliativo. O texto também analisa o perfil dos alunos atendidos a partir de aspectos demográficos, grupo doméstico, trabalho e estudo, de gênero e etário. O último texto, “Estratégias Pedagógicas para a Educação Anti-Racista nos Projetos Inovadores de Curso”, de autoria da especialista em educação e consultora Maria Helena Vargas da Silveira, aborda as estratégias pedagógicas para uma educação anti-racista, oriunda das variadas e diversas experiências presentes nos Projetos Inovadores de Curso.

A segunda parte da publicação, *Os Cursos Pré-Vestibulares e os Desafios das Políticas Educacionais Afirmativas*, é também composta por três artigos. Alexandre Nascimento assina o primeiro, intitulado “Os Cursos Pré-Vestibulares Populares como Prática de Ação Afirmativa e Valorização da Diversidade”. Integrante do Movimento Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC), doutorando em Serviço Social e professor de Ensino Médio, Nascimento analisa em seu artigo a produção do conceito de ação afirmativa, bem como o papel dos movimentos sociais – em que os cursos pré-vestibulares acabaram se transformando – na construção das ações afirmativas. Já Renato Emerson dos Santos, professor de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) discute, no artigo “Por uma Educação Anti-Racista: desafios aos cursos pré-vestibulares populares para negros”, os desafios e possibilidades desses cursos com corte racial, apoiados pelo Programa Diversidade na Universidade e os fatos limitadores da própria dinâmica dos vestibulares para uma educação anti-racista. No texto “Transversalidade da Temática Étnico-Racial com os Conteúdos do Ensino Médio e com Programas do Vestibular”, o geógrafo e educador Sérgio Pinheiro, que foi consultor da Secad/MEC, coloca em debate a transversalidade das relações étnico-raciais nos conteúdos do Ensino Médio e a possibilidade de elaboração de um projeto didático que incorpore essas várias preocupações.

A terceira e última parte do livro, *As Experiências Educacionais dos Projetos Inovadores de Curso*, traz uma série de experiências e relatos dos gestores, coordenadores pedagógicos, coordenadores administrativos e professores que participaram dos Projetos. Lourdes Brasil, Cristiane Barros e Giselle Pinto, discutem

as contribuições do Projeto em Niterói – Escola de Engenharia da Universidade Federal Fluminense (UFF) no artigo “Segregação Espacial, Desigualdades Raciais e Participação. No texto Aspectos Racistas Presentes em Algumas Obras da Literatura de Cordel”, os professores Alcione Vilanova Souza Gonçalves, Paulo Guimarães Azevedo e Reginaldo Ribeiro dos Santos, do Projeto Inovador de Curso da Fundação Maurizio Vanini e Sociedade de Desenvolvimento de Caxias (MA), analisam as representações sociais presentes no cordel. O professor de física do Projeto Diocesano (Prodam) de São Carlos (SP), Huyrá Estevão de Araújo, discute e articula os conhecimentos da física e o uso do berimbau em sala de aula. Em seguida, as professoras Ana Maria Queiroz e Dina Maria da Silva, dos Trabalhos e Estudos Zumbi (TEZ), de Campo Grande (MS), relatam a experiência com enfoque na festa afro-junina.

A última parte da publicação é finalizada com o depoimento da cantora Leci Brandão, que trata da importância da educação no processo de construção da cidadania e da igualdade racial no Brasil. Engajada na luta pelas políticas de educação inclusiva e anti-racista, conselheira da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), Leci Brandão participou dos encontros estaduais de Projetos Inovadores de Curso, como convidada da Secad/MEC, no ano de 2005.

Com este livro, o Programa Diversidade na Universidade, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), cumpre um dos seus principais objetivos: o desenvolvimento de estudos, pesquisas e produtos para a formulação de uma política de inclusão social e étnico-racial.

Trata-se de mais um título fundamental da Coleção Educação para Todos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade na luta anti-racista nos sistemas de ensino, no Estado e na sociedade brasileira. O advento de políticas públicas voltadas para a promoção do acesso da população negra às universidades brasileiras configura-se como um passo necessário na construção do Brasil democrático, plural e diverso.

Maria Lúcia de Santana Braga

Maria Helena Vargas da Silveira

(organizadoras)

O Programa
Diversidade na
Universidade:
atores da
transformação
e estratégias
pedagógicas
para a educação
básica

Por uma política de ação afirmativa na Educação Básica

Renata de Melo Rosa*

Com muita satisfação venho representando o Ministério da Educação no diálogo com os Projetos Inovadores de Curso, objeto de execução do Componente 3 do Contrato de Empréstimo OC-BR 1406 celebrado entre o MEC e o Banco Interamericano de Desenvolvimento e posto em execução desde 2002, dando início ao Programa Diversidade na Universidade.

Fruto de uma resposta governamental às pressões políticas do movimento negro representadas na Conferência de Durban, ocorrida na África do Sul, em 2001, o Programa Diversidade na Universidade passou por momentos políticos e institucionais bastante interessantes, os quais valem a pena ser destacados neste artigo.

O lugar político do Programa Diversidade na Universidade esteve sempre condicionado às políticas estruturantes do Ministério da Educação. Isso não implica em nenhuma crítica, visto que o desenho do programa indica que sua natureza é de articulação no sentido de “apoiar a formulação, de maneira participativa, de políticas e estratégias de inclusão social e combate à discriminação racial e étnica para a educação média e superior”¹. Ademais, o reforço dessa missão do programa

* Subcoordenadora de Projetos Inovadores de Curso – MEC/Secad/DEDC/CGDIE.

¹ Contrato de Empréstimo nº 1406/OC-BR, entre a República Federativa do Brasil, e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa Diversidade na Universidade, publicado em 18 de dezembro de 2002 – Resolução DE-57/02.

também vem estabelecido a partir da idéia de “fortalecer a capacidade do Ministério da Educação para orientar a formulação de políticas afirmativas”².

Instaurado inicialmente na Diretoria do Ensino Médio, na antiga Semtec – Secretaria de Educação Média e Tecnológica, atual Setec – Secretaria de Educação Tecnológica, o Diversidade, como é carinhosamente chamado, cumpriu seu objetivo primordial de programa para pensar políticas de valorização da diversidade étnico-racial, apenas na modalidade do Ensino Médio e promoção de estratégias de acesso da população afrodescendente e indígena no Ensino Superior.

Retirado da Semtec em fevereiro de 2004 e institucionalmente atribuído a Secad em agosto do mesmo ano, o Diversidade incorporou em sua agenda algumas missões que vão além da articulação entre o Ensino Médio e Superior. Essa agenda em si já é exaustiva, mas o panorama das políticas do Ministério da Educação sofreu alterações sensíveis que também impactaram o programa. Por exemplo, a Secretaria de Educação Superior avançou em muitos aspectos em direção a uma política de ação afirmativa no Ensino Superior, a saber: o Prouni – criado em 2004, “que oferece bolsas de estudo em instituições de Educação Superior privadas a estudantes brasileiros de baixa renda sem diploma de nível superior (...) que reserva, em cada Unidade da Federação, um percentual de bolsas igual àquele de cidadãos autodeclarados negros, pardos ou índios, segundo o último censo do IBGE”³. Somam-se a esse esforço o Anteprojeto de Lei da Reforma Universitária, em tramitação na Câmara dos Deputados, que prevê em sua sexta diretriz a implantação de políticas afirmativas nas instituições federais de Educação Superior. O texto argumenta o combate das desigualdades sociais e raciais no Ensino Superior a partir de dados do Inep e do IBGE:

Comparando os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep com os do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, conclui-se que a cor do campus é diferente da cor da sociedade: os brancos na sociedade somam 52% e no campus, 72,9%; os negros na sociedade somam 5,9%, no campus, 3,6%; os pardos da sociedade somam 41%, no campus, 20,5%⁴.

A reforma propõe ainda um Plano de Metas para as universidades alcançarem, em um período determinado de dez anos, políticas de ação afirmativa visan-

² *Idem*.

³ Disponível em: <http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/inf_est.shtm>. Acesso em: junho/2006.

⁴ Fonte: Exposição de Motivos – Anteprojeto de Lei da Educação Superior.

do uma correlação justa entre sociedade e população universitária. Vale mencionar também a instituição do Uniafro – criado em conjunto pelas Secretarias de Educação Superior – Sese e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, no sentido de apoiar “as Instituições Públicas de Educação Superior no desenvolvimento de programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão que contribuam para a implementação e para o impacto de políticas de ação afirmativa para a população negra”⁵.

Tendo em vista o avanço de um conjunto de políticas de ações afirmativas no Ensino Superior e, sobretudo a compreensão da desigualdade racial por parte da Sese, o Programa Diversidade na Universidade deve reorientar seu foco para a implementação de um conjunto de políticas afirmativas na Educação Básica. Elas são necessárias e absolutamente indispensáveis para se combater os equívocos suscitados pela aplicação de outros sistemas de ação afirmativa, como o relatado por George Andrews nos Estados Unidos⁶: a de que a política de cotas conseguiu alcançar apenas uma elite negra em ascensão e manteve ao mesmo tempo um bolsão negro de pobreza dos afro-americanos.

A partir das experiências de testes de políticas de ação afirmativa, podemos propor no âmbito do Ministério da Educação uma política mais orgânica de ações afirmativas, que combatam a evasão dos negros desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Os dados dos Projetos Inovadores de Curso informam que o universo⁷ dos alunos divide-se a partir das seguintes características: aproximadamente 75% dos alunos são solteiros e não possuem filhos. Esse dado deve aproximar os alunos do PIC das políticas globais de juventude e especialmente daquelas ancoradas no Ministério da Educação.

Em relação ao grau de escolaridade dos pais, nota-se que existe uma importante diferença entre o grau de escolaridade da mãe dos afrodescendentes em comparação com a mãe dos alunos brancos. As mães dos primeiros compõem 68% daquelas que não estudaram ou não completaram a 4ª série do Ensino Fundamental. O fosso maior encontra-se na diferença percentual entre as mães que jamais freqüentaram o sistema escolar. Visivelmente, o impacto maior recai nas mulheres negras, que somam 31,18% deste universo contra 14,63% de mães dos alunos brancos. Estima-se que a média de idade dessas mulheres não ultrapassa

⁵ Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/uniafro>>. Acesso em: maio/2006.

⁶ George Reid Andrews, *Ações Afirmativas: um modelo para o Brasil?* (mimeo)

⁷ A pesquisa socioeconômica foi feita com o universo dos alunos do PIC, totalizando 5.370 alunos.

a faixa de 45 anos⁸. Apesar das políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos instituídas no Ministério da Educação, por intermédio da Secad, nota-se que essas políticas ainda não conseguiram atingir de maneira uniforme as mulheres negras, que ainda acumulam déficits grosseiros de exclusão dos sistemas de ensino. Isso implica dizer que as políticas do Ministério da Educação devem estar muito mais atentas, nas suas dimensões de raça e gênero, na construção de políticas específicas, tanto no que diga respeito à elevação do nível de escolaridade e aumentos reais de ascensão social de mulheres negras acima dos 40 anos, como de políticas de combate à evasão e incentivo à matrícula de meninas negras na pré-escola e garantia de sua permanência na Educação Básica. Esse desenvolvimento desigual de raça e gênero impacta também o desenvolvimento do país como um todo e subdimensiona os índices de desenvolvimento humano do Brasil.

De acordo com dados da PNAD (2002), 48% das mulheres negras brasileiras ocupam a função de empregada doméstica e estão sujeitas às piores cargas horárias de trabalho, às piores remunerações e às piores relações de trabalho. Para que esse quadro se reverta, é importante que as políticas de educação afirmativa coíbam a naturalização do estereótipo da mulher negra associada ao serviço doméstico e ofereçam a esse grupo chances reais de ascensão social.

Em relação ao lugar do PIC no quadro de expectativas de ascensão social, novamente a diferença entre os grupos de cor faz-se notar. Enquanto 20,38% dos alunos afrodescendentes enxergam no PIC a única possibilidade de ingressar no Ensino Superior, apenas 7,94% dos alunos brancos depositam suas expectativas nessa modalidade de ação afirmativa. Isso mostra que a população negra está desprovida de recursos emancipatórios para escolher quais serão suas opções de futuro, ficando, muitas vezes, condicionada às políticas de governo.

A partir do sistema de monitoramento e avaliação dos PICs, podemos perceber que o abandono escolar (incluindo os cursinhos pré-vestibulares apoiados pelo MEC) impacta os alunos afrodescendentes de uma maneira mais sistemática e percentualmente maior que os alunos brancos. Em pesquisa realizada a respeito dos fatores condicionantes da evasão dos alunos dos PICs, constatou-se que, do montante dos alunos que abandonou o cursinho, 90% não foi notada a ausência. Dos 10% em que a ausência foi notada, 8% foram por colegas e apenas 2% por professores e coordenadores. Isso indica que políticas de combate à evasão não são institucionalizadas na gestão escolar. O impacto da ausência dessa política é particularmente

⁸ Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Relatório das Instituições de Acompanhamento e Avaliação dos PICs. Brasília: MEC, 2005.

significativa para a população negra que deseja retornar os estudos. O depoimento a seguir é de um aluno evadido do PIC que, de dia, trabalha como jardineiro em um condomínio:

Com toda a minha sinceridade, respondo que trabalho de jardineiro em um condomínio. Sou honesto e trabalhador, graças a Deus, mas sempre tive problemas com álcool. Um professor do Departamento de Engenharia Agrícola da UFU resolveu arrumar um serviço para mim e às vezes fico até oito horas da noite porque tenho que ajudar no experimento deles, não dando tempo para mim vir (sic) no cursinho. Eu quero tentar o Vestibular este ano e quero passar em Geografia, se Deus quiser. Também vejo uma propaganda na TV em que um senhor de uma certa idade, de cor negra igual a mim está estudando. Então, pensei comigo: – Por que eu não estudo também?

O depoimento desse ex-aluno revela a reprodução da desigualdade em todas as suas faces de silenciamento e descaso e da relação sujeito-objeto que também é assumida nas escolas e universidades. É paradoxal perceber que um professor universitário contribuiu para o abandono de um senhor negro do cursinho apoiado pelo MEC na Universidade Federal de Viçosa. Daí a extrema necessidade de que a discussão das políticas afirmativas deve estar centrada em três focos: aluno, professor e gestor.

O impacto do Diversidade conseguiu aumentar significativamente o desempenho cognitivo dos alunos apoiados pelo PIC. Trata-se de uma melhora percentual de 20,6% do desempenho cognitivo dos alunos em provas iniciais e finais (tipo Enem). O programa prevê bolsas que variam de R\$ 40 a R\$ 60⁹, valorização da diversidade por meio de acesso a bens culturais e formação social relacionadas à valorização da negritude etc.

O sucesso dos alunos não pode ser atribuído apenas ao repasse de recursos mediante uma bolsa mensal. Trata-se de um conjunto de ações que, coordenadas, corroboram para a melhoria de desempenho dos alunos. Portanto, a Educação Básica, composta de 25.620.732 (56.15%) matrículas de alunos negros¹⁰, necessita de uma política de valorização da diversidade étnico-racial e de políticas específicas de permanência da população afrodescendente em todas as suas modalidades de en-

⁹ Em conformidade com o Decreto 4.876/2003.

¹⁰ Incluindo pretos e pardos. Dados do Censo Escolar 2005.

sino. As estratégias adotadas podem variar desde a seleção de material didático em que as desigualdades raciais e de gênero sejam tratadas com seriedade, relacionando a situação brasileira com outros contextos pós-coloniais.

Por todos esses motivos, o foco das políticas de ação afirmativas não deve se autocentrar apenas na perspectiva dos alunos. Apesar de constituírem peça-chave e população-alvo das políticas de ação afirmativa, o corpo docente e os gestores (escolares e universitários) também devem se apropriar do debate das políticas afirmativas e estar absolutamente convencidos, primeiramente, da existência das desigualdades raciais e de sua natureza estrutural e, principalmente, de que a desigualdade pode ser firmemente combatida, especialmente no contexto escolar. Também devem se apropriar dos contextos reprodutores da violência simbólica de raça e gênero na sala de aula e no ambiente escolar e optarem em não servir de instrumento de reprodução de uma ideologia da exclusão.

No âmbito do Diversidade, 14 Oficinas Pedagógicas intituladas Racismo e Educação foram realizadas exclusivamente com professores e coordenadores dos PICs, o que resultou em oxigenação do espaço da sala de aula para a discussão de temas correlatos não apenas às idiosincrasias de professores e alunos, mas da correlação de forças existentes entre negros e brancos no cenário mundial. Tais momentos também devem ser institucionalizados nas Escolas das Redes Estaduais e Municipais de Ensino, não apenas para sensibilização do corpo docente, mas para a formação de consciência crítica dentro do espaço escolar. Ademais, inúmeros vestibulares de instituições federais do Brasil já vêm adotando como matriz referencial de seus exames a África, as Relações Raciais e o lugar político da diáspora negra no mundo¹¹. Também o Enem vem adotando pontualmente questões ligadas à dinâmica da população afrodescendente a partir da releitura realizada, sobretudo, no campo da História, da Geografia e da Antropologia acerca dos papéis representados pelos negros no Brasil. Portanto, as escolas que compõem a Educação Básica devem acompanhar essa mudança de concepção do negro na sociedade brasileira sob pena de não prepararem seus egressos para o vestibular.

Torna-se, urgente, pois, incluir no Programa de Formação de Professores o estudo das relações raciais aplicadas objetivamente à educação e a implementação de uma pedagogia anti-racista.

Outro foco da ação das políticas de ação afirmativa deve incidir na gestão escolar propriamente dita. Em um primeiro momento, é extremamente válida a

¹¹ Ver Vestibular da Universidade de Brasília do segundo semestre de 2005. Provas disponíveis no site <http://www.cespe.unb.br/vestibular/arquivos/2005-2>. Acesso em: maio/2007.

provocação de um debate nas escolas mediante a instauração de um concurso de professores e alunos a respeito da temática racial no ambiente escolar no sentido de diagnosticar o grau de reflexão de estudantes e alunos a respeito do tratamento desigual entre negros e brancos no sistema escolar.

Também é necessária a formação de um grupo de trabalho para fazer caminhar as políticas que deverão ser impulsionadas pelos subsídios dos dados do Censo Escolar para pensar políticas específicas por grupos de cor no âmbito do Ensino Médio.

Por último, vale a pena discutir também com o Fórum Permanente de Currículo do Ensino Médio e com o Fórum de Professores a implementação da disciplina CCN – Cidadania e Cultura Negra como disciplina optativa do currículo do Ensino Médio. A experiência dos cursinhos pré-vestibulares oriundos do Movimento Negro tem demonstrado que à medida que é trabalhada a auto-estima dos alunos negros e combatido o silêncio naturalizante que marca historicamente a trajetória das(os) alunas(os) negras(os), o desempenho cognitivo aumenta sensivelmente.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Anteprojeto de Lei da Educação Superior*. 29 jul 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/anteprojeto.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2007.
- BRASIL. Decreto nº 4.876, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 nov. 2003.
- BRASIL. Lei nº 10.558/2002, publicada no DOU de 14.11.2002.
- Contrato de Empréstimo nº. 1406/OC-BR entre a República Federativa do Brasil e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – Programa Diversidade na Universidade. 18 de dezembro de 2002.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD)*. [S.l.: s.n.], 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Relatórios das Instituições de Avaliação e Acompanhamento dos PICs*. Brasília: MEC, 2005.

Os Projetos Inovadores de Curso e seus Atores da Transformação

Magda Fernanda Medeiros
Fernandes*

Nos últimos anos, é notório o avanço em direção a uma proposta de educação para todos (UNESCO, 2005). Infelizmente, o ritmo não tem seguido a contento e o Brasil continua sendo um país marcado por altos índices de desigualdade e exclusão social. Quando observada especificamente a inserção de afrodescendentes e indígenas nos diversos níveis do sistema formal de ensino, essa realidade se agrava, projetando um quadro de desvantagens desses grupos em comparação com o resto da população (IBGE, 2000). A fim de reverter tal projeção, o atual debate político sobre as questões raciais no Brasil vem requerendo cada vez mais esforços – por parte do Governo e da Sociedade Civil – voltados a enfrentar conjuntamente essa inequidade educacional (SEPPIR, 2005).

Nessa perspectiva surgiu, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Diversidade na Universidade, comprometido com a pauta de políticas afirmativas do Governo Federal. Inicialmente, suas ações centraram-se substancialmente no apoio a cursos preparatórios para vestibulares, tidos como Projetos Inovadores de Curso (PIC). O apoio aos Projetos Inovadores de Curso foi firmado com o enfoque de produtor de conhecimento para a formulação de políticas públicas visando melhoria do Ensino Médio e de alternativas para o ingresso de jovens de classes populares ao Ensino Superior.

* Responsável pela equipe de Acompanhamento e Avaliação dos PICs.

Para se compreender a concepção de inovação desses cursos tem-se que reconhecer os aspectos estruturais que a embasaram, a saber:

- 1) Reserva de cotas de 51% de suas matrículas para afrodescendentes e ou indígenas;
- 2) Concessão de bolsas de manutenção para estudantes de baixa renda¹;
- 3) Apresentação de conteúdos e atividades de formação social e valorização da diversidade cultural, priorizando a temática de combate ao racismo.

Em seu quarto ano, o Programa Diversidade na Universidade apoiou 95 Projetos Inovadores de Curso, desenvolvidos em 89 instituições, e beneficiou 13.623 alunos, dentre os quais aproximadamente 15%, cerca de 2 mil alunos, ingressaram em instituições de Ensino Superior.

Evidentemente esses números não têm dimensões grandiosas e não permitem a avaliação do Programa Diversidade na Universidade estritamente pela conformação quantitativa. O entendimento sobre tais experiências apoiadas em suas práticas inovadoras requer reflexão e avaliação qualitativa complementares, a partir de quatro eixos básicos de análise, que envolvem o aspecto gerencial; o aspecto pedagógico; o aspecto relativo ao atendimento ao aluno; e, sobretudo, o aspecto étnico-racial.

Nessa linha de reflexão, uma das discussões que acompanha o Programa Diversidade na Universidade refere-se ao foco da população atendida. Alinhado aos debates que explicitaram ou reproduziram as mesmas contradições estruturais acerca da natureza do racismo brasileiro, a abertura do foco do programa para “afrodescendentes, indígenas e outros grupos socialmente desfavorecidos” remeteu ao velho dilema da exclusão econômica versus exclusão social.

Ora, historicamente os negros no Brasil vivenciaram um processo de exclusão que entrecruzou os campos econômico, educacional e cidadão, e refletiu na qualidade da sua inserção nos espaços de poder, nas decisões políticas e nos campos de construção do saber. Em relação a esse último, torna-se importante que a discus-

¹ As bolsas de manutenção são para pessoas cuja renda familiar mensal *per capita* não ultrapasse o equivalente a um salário mínimo, variando entre R\$ 40 (quarenta reais) e R\$ 60 (sessenta reais). A dotação de bolsas de manutenção foi um dos mecanismos inseridos no programa que objetivou garantir a frequência dos alunos, sendo inicialmente pensada para cobrir gastos de transporte. Além dos custeios de transportes, que beneficiam, sobretudo, os alunos que moram distante do local de realização, ou do custeio do próprio curso, nos casos específicos de instituições pagas, muitas vezes as bolsas funcionaram como um adicional à renda familiar, substituindo as atividades informais, normalmente desenvolvidas pelos alunos em suas localidades, pela sala de aula, conforme depoimento dos próprios alunos.

são aqui proposta se detenha nos campos diferenciados dessa exclusão levando em conta os aspectos da negritude, gênero e classe, procurando identificar quem são diretamente os beneficiados do Programa Diversidade na Universidade e quais as suas especificidades que autorizam uma política diferenciada.

A questão que se coloca é saber em que medida efetivamente o Programa Diversidade na Universidade contribuiu para concretizar ações de combate à exclusão social, segundo o viés da raça, entre outros, promovendo a equidade e diversidade na Educação Superior para afrodescendentes e ou indígenas.

Para tanto, o restante do texto está estruturado em duas grandes sessões. A primeira delinea a trajetória do Programa Diversidade na Universidade, particularmente nos aspectos concernentes ao apoio aos Projetos Inovadores de Curso, balizando as ações implementadas, bem como suas progressivas reestruturações decorrentes do próprio processo avaliativo para o aprimoramento da sua execução. Dessa forma, parte das informações relatadas foi extraída dos relatórios técnicos produzidos no programa.

A segunda sessão trata da análise do perfil do aluno relativa aos aspectos demográficos, grupo doméstico, trabalho e estudo, observando as variações étnico-raciais, de gênero e etárias. Os dados analisados foram coletados nos anos de 2004, 2005 e 2006, mediante aplicação de questionário a todos os alunos, e constitui uma amostra de 7.258 alunos, correspondente a aproximadamente 50% do total dos beneficiados.

Mapeando o Programa Diversidade na Universidade²

O Programa Diversidade na Universidade foi criado por meio da Lei 19.558, de 13 de novembro de 2002, e regulamentado um ano depois pelo Decreto 4.876, de 12 de novembro de 2003, fruto do acordo de empréstimo entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Ministério da Educação. Alocado na então Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico do Ministério da Educação (Semtec), o programa iniciou o apoio a Projetos Inovadores de Curso (PIC) com experiências-piloto ao longo de 2002³.

² Dados extraídos dos relatórios técnicos produzidos pela Subcoordenação dos Projetos Inovadores de Curso – PIC/CGDIE/DEDC/Secad.

³ Assinatura dos Termos de Cooperação e dos Contratos de Financiamento de Atividades, em 4 de novembro de 2002, apoiando seis instituições selecionadas pela Semtec para a execução dos PIC: Instituto Afro-brasileiro – Afrobras e Núcleo de Consciência Negra da USP, em São Paulo; Oficina da Cidadania e Instituto Cultural Steve Biko, na Bahia; e Pré-vestibular Educafro Curumim Palmares e Curso Pré-vestibular Didaquê, no Rio de Janeiro, sendo beneficiados 840 alunos.

A própria condição experimental dos projetos deparou com instrumentos também elaborados em caráter experimental, resultando muitas vezes na inviabilidade do tratamento de alguns dados. Contudo, ainda que não houvesse mecanismos que pudessem avaliar com propriedade o desempenho dessas experiências, as informações levantadas permitiram obter uma visão geral dos projetos, das instituições operadoras, dos professores e dos alunos. É possível, inclusive, afirmar que os projetos-piloto tiveram boa atuação no tocante às metas propostas no Contrato de Empréstimo, particularmente no que concerne à aprovação nos vestibulares, com taxa superior a 15%.

No ano seguinte, em 2003, as ações do programa foram estendidas e contemplaram nove estados da Federação: Bahia, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo, apoiando 29 Projetos Inovadores de Curso⁴.

O cronograma de financiamento do programa, juntamente com a execução das atividades dos PICs, iniciou-se ao final do 2º semestre e ocasionou alguns problemas operacionais, pois aquele período não estava em convergência com o período letivo do calendário do vestibular. O conseqüente descompasso entre o transcorrer do período letivo e a execução dos projetos prejudicou o andamento dos cursos e dificultou os processos de acompanhamento e avaliação.

Naquele momento, o Programa Diversidade na Universidade preparava-se para agregar um grupo de novos técnicos à sua equipe. A primeira atuação dessa equipe se pautou na necessidade de cobrir a lacuna no processo de acompanhamento e avaliação dos Projetos Inovadores de Curso, uma vez que não haviam sido contratadas as instituições específicas de acompanhamento e avaliação dos processos de execução e de gestão dos referidos cursos. A avaliação desses projetos ocorreu por meio de visitas técnicas, aplicando instrumentos de coletas de dados e fornecendo orientações das mais diversas ordens, sobretudo relativas à prestação de contas dos recursos recebidos, assim como obtendo subsídios para a reformulação e ajustes do processo de execução.

Paralelamente à estruturação técnica, o Programa Diversidade na Universidade, juntamente com o MEC, passou por uma reforma administrativa, que culminou com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Focada especificamente nas questões relativas a diversidade, a Secad

⁴ Os 27 Projetos Inovadores de Curso foram selecionados em 2003 mediante Convocatória Pública, acrescida de duas instituições, previamente selecionadas para desenvolver um projeto piloto indígena (PIC-PI) na Bahia e outro no Alto Xingu, em Mato Grosso, beneficiando 3.413 alunos.

instituiu a Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (CGDIE) para tratar das questões étnico-raciais, e aportou dentro de suas ações o Programa Diversidade na Universidade. Dessa forma, a Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional refletiu a atenção especial do Ministério da Educação à questão étnico-racial, mediante a consolidação de seu espaço institucional, e atuou atendendo a demanda dos movimentos sociais organizados por intermédio do apoio a diferentes entidades e atores sociais, executores dos Projetos Inovadores de Curso.

Técnico e politicamente estruturado, o Programa Diversidade na Universidade foi paulatinamente ampliando suas ações. No segundo semestre de 2004, foram idealizados e executados cinco Encontros Estaduais de PIC nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso do Sul e Bahia, com o objetivo de promover a troca de experiência entre os diversos atores dos Projetos Inovadores de Curso, integrando coordenadores, professores, alunos e os próprios técnicos do Ministério da Educação. De fato, os Encontros Estaduais funcionaram como canais de comunicação concorrendo para a melhoria da qualidade dos cursos em suas diversas dimensões, sobretudo na correção de rumos no processo de execução dos projetos.

Os Encontros Estaduais também contribuíram para a constatação das práticas didático-pedagógicas voltadas para as questões da diversidade étnico-racial brasileira desenvolvida em paralelo e de forma transversal às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; além de comprovar a diversidade de seu público de maioria negra.

Uma das reflexões construídas durante os Encontros Estaduais alertou para as limitações das ações de acesso ao Ensino Superior e remeteu à necessidade de se pensar estratégias para a permanência desses alunos nas universidades. O próprio Programa Diversidade na Universidade já mencionava essa preocupação em seu regulamento operacional, e dispunha no Artigo 4º a concessão de prêmios aos alunos para incentivo a permanência no Ensino Superior, desde que tivessem concluído os Projetos Inovadores de Curso e tivessem sido aprovados e matriculados em universidades.

Dessa forma, era importante que o Programa Diversidade na Universidade efetivasse a concessão desses prêmios, conforme determinado em lei. Ao final do ano, o índice médio de aprovação nos vestibulares de aproximadamente 15% dos alunos egressos dos Projetos Inovadores de Curso, a qualificação das instituições de Ensino Superior que atenderam esses alunos e a disponibilidade de recursos da contrapartida local para essa ação favoreceu as condições para sua efetivação.

Dando continuidade à execução do programa, outra atividade concretizada em 2004 foi relativa à seleção e contratação de mais 26 instituições operadoras, apoiando 29 projetos inovadores de curso e beneficiando 5.370 alunos⁵.

Há de se destacar que este processo seletivo foi bastante complexo, enfrentando vários problemas administrativos. Tais problemas resultaram no atraso da divulgação dos resultados e terminaram por situar a contratação e execução dos projetos nas mesmas condições do ano anterior, em descompasso com o calendário escolar. A fim de contornar dificuldades outrora evidenciadas na execução e acompanhamento dos Projetos Inovadores de Curso, optou-se por transferir o começo das atividades para o ano seguinte, buscando harmonizar a relação entre liberação do financiamento e período letivo.

Concomitantemente à seleção das instituições operadoras, processou-se a seleção de Instituições de Acompanhamento e Avaliação dos Projetos Inovadores de Curso (IAAs), a qual o Programa só teve oportunidade de realizar de modo sistemático no exercício de 2005. As Instituições de Acompanhamento e Avaliação previam ações conjugadas de monitoramento de processo e avaliação de impacto, mediando a relação entre o MEC e as instituições operadoras, a fim de possibilitar agilidade administrativa, fornecer informação e ação em tempo real, assim como simplificar processos. Nesse sentido, uma das barreiras a transpor foi romper com a velha percepção da avaliação associada à fiscalização, em sentido estrito. Entendia-se que a perspectiva do supervisor do MEC deveria ser substituída por uma concepção de avaliação com vistas à obtenção de subsídios para elaboração de políticas educacionais, orientadas para transformação, melhoria e correção de rumos. Dois problemas se interpunham à efetivação dessa proposta: dificuldade na seleção e contratação de instituições e consultores habilitados, com fragilidade de formação na área de avaliação e das questões étnico-raciais; e falta de afinidade das instituições e consultores com projetos sociais similares aos Projetos Inovadores de Curso. Para contornar tais percalços foram intensificadas reuniões sistemáticas de orientação, e aprimorados os instrumentos de coleta e análise de dados.

Outro aspecto a considerar no aprimoramento da execução dos Projetos Inovadores de Curso esteve ligado às dificuldades relativas ao fechamento da prestação de contas dos recursos executados em 2003/2004, mostrando a necessidade de in-

⁵ Embora prevista para contemplar os mesmos estados, a localização das instituições operadoras selecionadas se fixou em apenas sete estados, suprimindo Rio Grande do Sul e Pará, decorrente da ausência de projetos aprovados naquelas localidades.

tensificar informações por parte da Equipe do MEC em relação ao modo de gastos desses recursos.

Considerava-se importante que as instituições se apropriassem das regras relativas ao uso de recursos estabelecidas pela Unesco, instituição responsável pelo gerenciamento financeiro do programa, com a finalidade de evitar equívocos e conseqüentes atrasos na liberação das parcelas, já que a ausência de recursos comprometeria sobremaneira a plena execução do projeto.

Nesse sentido, realizou-se uma oficina de capacitação de instituições operadoras, fornecendo orientações sobre prestação de contas dos contratos financiados⁶. Reconhecia-se que as limitações temporais da capacitação não eram suficientes para que as informações repassadas fossem satisfatoriamente incorporadas. Assim, além do constante monitoramento da equipe do MEC⁷, foram acionadas as Instituições de Acompanhamento e Avaliação com o intuito de redobrar a atenção no tocante aos gastos elegíveis do projeto.

Durante o processo de acompanhamento, as Instituições de Acompanhamento e Avaliação, bem como o MEC, depararam em suas observações com a ausência do foco dos objetivos do programa, na qual a cor não apareceu como elemento norteador da política dos cursos. De forma geral, as distintas instâncias da execução dos projetos, tais como seleção dos alunos, seleção dos bolsistas e conteúdos curriculares, não refletiram a importância da temática racial, nem consolidaram efetivamente a prática de combate ao racismo. Tal constatação levou a questionar qual é o poder de ingerência do MEC sobre os projetos, uma vez que o propósito do programa não é intervir, mas sim apreender as experiências inovadoras e aprender com elas. Não obstante, dois aspectos mínimos eram cruciais ao bom desempenho dos cursos e não poderiam ser descartados: instituir as diretrizes de abordagem da temática racial como conteúdo transversal e inovador desses cursos, assim como destacar a relevância de atenção qualificada por parte dos professores acerca das diferenças raciais dos seus alunos. Em decorrência disso e com o objetivo de superar tal fragilidade, deu-se o chamado pontapé inicial, a partir da realização das oficinas

⁶ A oficina de prestação de contas formalizou o início das atividades dos Projetos Inovadores de Curso em 2005 e congregou 100% dos envolvidos na execução, monitoramento e avaliação, incluindo MEC, BID e Unesco, instituições operadoras e instituições de avaliação e acompanhamento.

⁷ As visitas institucionais do MEC aos Projetos Inovadores de Curso apoiados em 2005 buscaram formalizar a parceria e estabelecer canais de diálogos entre o MEC e as instituições operadoras, mediante a disponibilidade de informações sobre procedimentos a serem adotados durante a execução; coleta de informações sobre a estruturação das instituições operadoras; fornecimento de orientações pedagógicas e administrativo-financeiras; visitação às instalações físicas dos cursos e observar o funcionamento do curso; além de coleta de críticas e sugestões sobre o Programa.

pedagógicas Racismo e Educação⁸ para formação dos coordenadores pedagógicos e professores dos Projetos Inovadores de Curso. Dentre as limitações assinaladas nas oficinas pelos professores para implementar a temática racial, destacou-se a ausência de material didático disponível que as relacionassem aos conteúdos curriculares do Ensino Médio. Como resposta a essas observações foi providenciada a distribuição de *kits* literário e cinematográfico, denominados *Educação e Diversidade*⁹. Embora de forma tímida, as publicações revelaram iniciativas institucionais, públicas e privadas, de produção de conhecimento e acúmulo no combate ao racismo.

Associado a distribuição dos *kits*, estruturou-se uma coletânea de exercícios extraídos dos materiais didáticos utilizados nos projetos, especialmente das apostilas relativas às questões raciais e aos conteúdos disciplinares. De certo, tais ações concorreram para a implementação da Lei 10.639¹⁰, no que diz respeito à acessibilidade desse material didático para subsidiar os professores dos pré-vestibulares nas questões étnico-raciais, contribuindo para a prática docente de uma política anti-racista e de valorização da diversidade em sala-de-aula.

Nessa mesma perspectiva, realizou-se a segunda edição dos Encontros Estaduais¹¹, aprofundando o debate entabulado nas Oficinas Racismo e Educação. Diferentemente dos Encontros Estaduais anteriores, substancialmente pautados nas questões de melhoria do processo de execução, as interlocuções realizadas com as instituições se voltaram para a apreensão de experiências pedagógicas afinadas com os objetivos do programa, e desenvolvidas com os alunos nos próprios Projetos Inovadores de Curso. Tratava-se de propiciar um espaço de diálogo e fundamentação de experimentação inovadora, refletindo sobre as implicações pedagógicas das mesmas, ao mesmo tempo em que propunha encorajar outros professores, especialmente do Ensino Médio, a voltarem sua atenção para assuntos relativos à diversidade, em consonância com os conteúdos dos vestibulares.

Diante dessa trajetória de afinamento com os objetivos do programa, um aspecto que não pôde deixar de ser apreciado se refere ao desempenho dos alunos nos cursos. Dentre as ações previstas para esse propósito foi aplicada prova cognitiva,

⁸ Ao todo, foram realizadas 14 oficinas pedagógicas, atendendo aproximadamente 550 professores e coordenadores.

⁹ O kit *Educação e Diversidade* contém 26 títulos de literatura afro-brasileira e de diversidade, 12 vídeos abordando a temática do racismo, um mapa do Brasil indígena e um calendário quilombola.

¹⁰ A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira.

¹¹ Ocorreram 05 (cinco) Encontros Estaduais de Projetos Inovadores de Curso nas seguintes localidades: Salvador (BA), Rio de Janeiro (RJ), Belo Horizonte (MG), São Paulo (SP) e Caxias (MA), com cerca de 2 mil participantes entre coordenadores, professores e alunos, no período de agosto a outubro de 2005.

no início e final dos cursos para avaliar o desempenho dos mesmos. Para efeitos de comparabilidade ficou estabelecido que as provas cognitivas seriam do tipo Enem¹². Procurou-se assim saber em que faixas cognitivas se situavam os alunos do PIC na ocasião da prova inicial e final, ponderando suas performances em relação ao desempenho nacional. Apesar de trazer elementos avaliativos no que tange à potencialização das ações do curso, sobretudo no que se refere ao apoio financeiro, a análise do desempenho cognitivo dos alunos, a partir dessa base comparativa, era insuficiente para se avaliar o impacto do programa. Assim, associado ao desempenho cognitivo foi imprescindível incluir a análise do perfil socioeconômico diferenciado dos mesmos para retratar especificidades qualitativas relativas aos contextos familiares, escolares e profissionais de cada aluno. Outros focos de avaliação referente aos alunos se voltaram para o acompanhamento da frequência e da evasão, e o ingresso em cursos de Ensino Superior.

Seguindo as mesmas linhas de ações do programa, ao final de 2005 foi iniciado novo processo seletivo de PICs (apresentar os resultados da avaliação dos PICs e as devidas alterações do Edital) em todos os Estados da Federação.

Concomitantemente à execução dos PICs, adicionou-se os Projetos Inovadores de Fortalecimento de Negros e Negras no Ensino Médio¹³, a serem desenvolvidos em parceria com as secretarias estaduais de Educação, com o fim de convergir esforços para o fortalecimento e a consolidação da temática étnico-racial no MEC e no sistema nacional de ensino. Os Projetos Inovadores de Fortalecimento de Negros e Negras no Ensino Médio consistem em apoio financeiro a alunos de escolas públicas do Ensino Médio e apresentam desenhos iniciais similares aos pré-vestibulares, assegurando reservas de vagas para afrodescendentes ou indígenas, bolsas de manutenção e atividades de acesso a bens culturais.

Considera-se que os Projetos Inovadores de Fortalecimento de Negros e Negras no Ensino Médio constituem um avanço significativo nas ações do Programa Diversidade na Universidade, uma vez que refletem a possibilidade de aplicação dos resultados das experiências dos Projetos Inovadores de Curso dos pré-vestibulares acatadas institucionalmente pelo MEC, e fomentam no âmbito do sistema formal de ensino a construção de políticas públicas que visam à melhoria do Ensino Médio, contemplando a diversidade étnico-racial.

¹² O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A articulação e reuniões com a direção do Inep para discussão de propostas para a elaboração das provas no contexto do programa iniciaram em 2003 e foram concluídas em 2004, sendo as provas aplicadas em 2005.

¹³ A execução dos Projetos Inovadores de Fortalecimento de Negros e Negras no Ensino Médio está prevista em caráter experimental a partir do ano letivo de 2006 nos estados do PA, MA, MS, SC e SP.

Visualizando os beneficiários

O Programa Diversidade na Universidade lida com instituições operadoras de trajetórias distintas e com um alcance geográfico bastante significativo, situadas desde o Pará até o Rio Grande do Sul. T tamanha heterogeneidade trouxe à tona contradições relevantes das suas localidades, cujo entendimento estende-se pela análise do perfil socioeconômico dos alunos do PIC, conforme será apresentado a seguir.

Dados demográficos

Em sincronia com o Programa Diversidade na Universidade, a maioria dos alunos do PIC é afrodescendente, sendo aproximadamente 75% negros. Deles, próximo a 55% são pretos e 45% são pardos. Embora a quantidade de alunos negros esteja acima dos objetivos do programa e tenha se mantido estável durante todo o período analisado, a configuração de pretos e pardos nas localidades atendidas é diferenciada. Observando somente os pretos, os estados que apresentam a maior quantidade proporcional desses alunos são Bahia (60%), Pernambuco (52%) e Paraíba (49%). E os estados que apresentam a menor proporção de alunos negros são Ceará (12%) e Rio de Janeiro (21%). De forma inversa, o Ceará apresenta a maior proporção de alunos pardos (65%), seguido do Mato Grosso (50%). O Rio Grande do Sul e, novamente, o Rio de Janeiro apresentam as menores quantidades de alunos pardos, correspondendo a 20% e 30%, respectivamente. Esse quadro escalonado por estado dos alunos pretos e pardos nem sempre reproduz a distribuição da população por cor nos estados (IBGE, 2000). Há de se ponderar que tal divergência pode ser explicada parcialmente pelo próprio viés de seleção dos alunos, direcionado pela reserva de vagas para afrodescendentes mesmo em localidades onde a população negra não tem grande representatividade. Contudo, considerando que a obtenção da cor tem por base a auto-declaração, a definição por ser preto ou pardo tem relação com outros elementos para além da coloração da pele, tal como a consolidação da identidade. Essa reflexão aporta-se na comparação da diversidade de instituições que foram contempladas com os recursos do programa, congregando instituições que não têm nenhuma tradição da temática racial nos espaços de construção de saber, bem como aquelas reconhecidamente militantes do movimento negro; e baseia-se também no suposto esforço de conscientização de pertencimento étnico-racial desenvolvido por esse último tipo de instituição. Tal afirmação pode ser constatada pela quantidade relativa de pretos nas instituições militantes do movimento negro sempre maior que nas instituições restantes, independentemente da localidade da instituição operadora.

No que se refere ao sexo, majoritariamente, os alunos dos PIC são mulheres, correspondendo a 67,5% do total de aproximadamente 7.200 alunos que responderam à questão. Quando separados por localidade, a predominância feminina nos alunos dos PIC permanece inalterada. Esse quadro se coaduna com as projeções de expansão mundial dos níveis de Educação Secundária e Superior que têm favorecido as mulheres (UNESCO, 2005).

Quando se relaciona sexo e cor, as mulheres negras corresponderam a 51,5% desse total de entrevistados, e os homens negros a 25%. Dessa forma, o Programa Diversidade na Universidade tem alcançado, enquanto política pública, os grupos mais desfavorecidos que historicamente estão situados na base da pirâmide social brasileira.

Embora tal constatação concorra para a igualdade de gêneros e raça, e possa ser encarado como bastante positivo, o problema se volta para a baixa participação de homens nos pré-vestibulares, particularmente no PIC. Considera-se que, de forma mais ampla, essa baixa participação sinaliza oportunidades desiguais na sociedade e no mercado de trabalho para essa parcela da população, resultando em acesso limitado à escola e suspensão prematura dos estudos. Considera-se que dentre as ações desenvolvidas no PIC, as bolsas de manutenção nos cursos podem contribuir para que os alunos, principalmente os homens, assegurem a continuidade da sua formação. No entanto, para uma defesa mais detalhada dessa suposição, necessita-se do aprofundamento de informações sobre o recebimento da bolsa de manutenção e sua relação com a frequência ao curso.

No tocante à faixa etária, predominantemente os alunos do PIC são jovens. Os grupos etários mais significativos são os de 17 a 19 anos de idade e o de 20 a 22 de idade, com um contingente de quase 4 mil alunos, correspondente aos percentuais de 28,5% e 27%, respectivamente. O percentual de 45,5% restantes, que representa aproximadamente 3.200 alunos, tem 23 anos ou mais. Ponderando que a idade de conclusão regular do Ensino Médio é de 18 anos, uma vez que o Ensino Básico (Fundamental e Médio) corresponde a 11 anos de estudos e que é preferencialmente iniciada aos sete anos de idade, considera-se que os alunos dos PIC estão, em sua maioria, acima dessa faixa. Um aspecto a ser observado e que pode explicar esse perfil etário está relacionado à trajetória escolar dos alunos do PIC, conforme será apresentado posteriormente.

Convém atentar ao perfil etário dos alunos do PIC separado por cor. Do total de alunos não-negros, aproximadamente 65% estão nas faixas etárias mais jovens, com idades entre 17 anos a 22 anos, enquanto apenas cerca de 50% de alunos negros encontram-se nessas faixas etárias. A distribuição nas faixas etárias seguintes

sugere maior concentração relativa de alunos negros em oposição a uma tendência gradativa de redução da participação de alunos não-negros mais velhos.

Ao distribuir a faixa etária dos alunos por sexo se verifica que as mulheres estão proporcionalmente em maior quantidade que os homens nas faixas etárias mais jovens, e vão retraindo sua participação nas faixas etárias subseqüentes, exceto na faixa etária mais velha, de trinta anos ou mais, na qual a proporção de mulheres (17,5%) se inverte e torna-se ligeiramente superior à dos homens (14,4%). Essa participação etária diferenciada por sexo pode ter suas explicações fundadas na estruturação tradicional das relações de gênero que mantêm o homem na condição de provedor e a mulher na condição de mãe e dona-de-casa. Com base nessa perspectiva, especula-se que as entradas e saídas de homens e mulheres do ambiente escolar são marcadas pelo atendimento satisfatório dessa estruturação. No caso das mulheres, uma possível justificativa para a redução da participação nas faixas etárias intermediárias (nem tão jovem, nem tão velha) pode ser vislumbrada mediante moldagem à fase de formação do núcleo familiar, por intermédio do casamento e filhos, requerendo para tanto um distanciamento do ambiente escolar em detrimento dos cuidados domésticos. Um dado que vem a fortalecer essa argumentação baseia-se na situação conjugal dos alunos, particularmente na situação das mulheres¹⁴. Embora majoritariamente os alunos sejam solteiros¹⁵, a distribuição dos alunos casados por sexo e por faixa etária constata que 66,8% dos alunos são mulheres e que destes, cerca de 90% estão com mais de 23 anos. De forma similar, a maior proporção da presença de filhos ocorre freqüentemente nas mulheres casadas com mais de 23 anos. Lembrando que é exatamente nessa faixa etária que há um ligeiro esvaziamento da participação das mulheres nos PIC, há uma disposição a acreditar que a maternidade, associada à conjugalidade, pode contribuir como fator interveniente no fluxo de participação das mulheres nos PICs.

Em relação ao homem supõe-se que a saída prematura da escola e sua conseqüente participação proporcionalmente menor que as mulheres nas faixas etárias mais jovens se deve à busca de acesso ao mercado de trabalho, conforme já sinalizado anteriormente. Dessa forma, estima-se que o retorno ulterior realizado pelos homens de faixas etárias mais velhas é motivado pela necessidade de mais qualifi-

¹⁴ Existe uma correlação positiva moderada entre situação conjugal e faixa etária, em que quanto mais jovem, mais chance do aluno ser solteiro e quanto mais velho, mais chance do aluno estar casado, divorciado ou viúvo.

¹⁵ Cerca de 80% do total aproximado de 7.200 alunos que responderam à questão são solteiros. Desses alunos solteiros, aproximadamente 65% concentram-se nas faixas etárias mais jovens, entre 17 e 22 anos. Os alunos casados, separados e viúvos correspondem a quase 20% do total e estão predominantemente nas faixas etárias mais velhas. Deles, cerca de 90% têm mais de 23 anos.

cação profissional para tanto. Tais afirmações serão retomadas em seguida quando analisada a questão do acesso ao trabalho.

Grupo doméstico

O tamanho médio das famílias dos alunos do PIC é de quatro pessoas. As informações sobre os arranjos familiares mostram que, majoritariamente, os alunos vivem em companhia dos pais, sobretudo da mãe¹⁶. O arranjo familiar mais frequente entre os alunos, equivalente a quase 25%, cerca de 1.800 alunos, é a vida em companhia de mãe, pai e demais parentes. O segundo arranjo familiar mais frequente é formado apenas pelos pais, seguido do arranjo formado pelas companhias de mãe e parente, correspondendo a aproximadamente 17% e 14%, cerca de 1.200 e mil alunos, respectivamente. Poucos são os alunos que moram sozinhos.

Tratando-se de uma população jovem, o percentual de arranjos familiares que indicam a constituição de uma nova família é proporcionalmente baixo. Apenas 11,5%, cerca de 800 alunos, vivem sozinhos com seus cônjuges e, caso tenham filhos, em companhia deles. Contudo, não são raros os alunos casados e/ou com filhos viverem com outros arranjos familiares. Dos 1.300 alunos com filhos, correspondente a aproximadamente 20% do total, quase a metade, perto de 600 alunos, convive com outras formas de arranjos que não a conjugal. Tal configuração, em parte, se deve ao próprio perfil dos alunos com filhos, que predominantemente são mulheres, correspondendo a 68,5% do total (830 alunos), das quais 77% são solteiras (630 alunos), e que, por conseguinte, oferece maior vulnerabilidade dada a estruturação tradicional familiar, conforme sugerido anteriormente.

Os alunos com filho têm, em média, 1,7 filhos e estão abaixo da média nacional, de 2,1 filhos por mulher (PNDS, 1996). Quando distribuídos por localidades, os estados onde se encontram o menor percentual de alunos com filhos são Pernambuco, Ceará e Paraíba, com respectivamente 2,6%, 5,2% e 11,2%. Por sua vez, os estados com maior proporção de alunos com filhos são: Mato Grosso (37,9%), Pará (32,8%) e Rio Grande do Sul (29,3%). Esse quadro não se coaduna com a distribuição da taxa de fertilidade dos referidos estados e nem segue a tendência tradicional de altas taxas de fertilidade de determinadas localidades, tais como dos estados do Nordeste. De forma geral, esse desacordo pode ser elucidado mediante o estabelecimento da relação inversa entre educação e fertilidade, averiguando o próprio nível de escola-

¹⁶ A frequência da companhia da mãe aparece em 70% dos arranjos familiares dos alunos, correspondendo a cerca de 5 mil famílias.

ridade dos alunos sob a condição de conculinte do Ensino Médio e a conseqüente tendência à redução no número de filhos, assim como observando a questão etária e a situação conjugal dos alunos, majoritariamente jovens solteiros.

Renda

De acordo com as diretrizes do programa, um dos critérios de seleção de alunos para dotação de bolsas nos PIC envolve a questão da pobreza relacionada a diversos tipos de carência, sobretudo a insuficiência de renda. Desse modo, a maioria dos alunos dos PIC, quase 69%, têm renda familiar menor ou igual a dois salários mínimos. Do restante dos alunos, 26% das famílias recebem entre dois a quatro salários mínimos e apenas 5% recebem mais de quatro salários mínimos.

Essa distribuição de renda tem um componente claramente racial. Quando associada à distribuição da renda a cor, os alunos negros (pretos e pardos) apresentam rendimentos inferiores ao contingente dos alunos não-negros. Aproximadamente 70% das famílias dos negros têm renda familiar menor ou igual a dois salários mínimos. E destes, 40% têm renda familiar igual a até um salário mínimo. Por sua vez, apenas 60% das famílias dos alunos não-negros têm renda menor ou igual a dois salários mínimos, dos quais aproximadamente 34% têm renda familiar igual a até um salário mínimo.

Embora os diferenciais de renda constatados entre as famílias dos alunos negros possam ser explicados pelo menor nível de escolaridade dos seus familiares, conforme será focalizado posteriormente, é interessante observar que a distribuição da renda no Brasil nunca beneficiou igualmente todos os grupos, e que subsistem diferenças associadas à cor, considerando que o pertencimento racial estrutura significativamente a desigualdade social (HENRIQUES, 2001).

Outro aspecto a ponderar em relação ao diferencial de renda dos alunos do PIC é a dimensão regional, sendo mais elevada a proporção de pobres na região Norte (63%) e Nordeste (37%), e reduzindo-se em direção ao Sudeste (19%) e Centro-Oeste (11%). Os dados desagregados pelos estados da Federação evidenciam uma estrutura com uma hierarquia bastante definida, na qual a Paraíba apresenta a proporção de pobreza mais alta – 74% das famílias dos alunos têm renda de até um salário mínimo; seguido do Pará (63%), Maranhão (57%) e Pernambuco (54%). Quando observada a proporção de famílias de alunos que recebem mais de dois salários mínimos, Rio de Janeiro (53%) e São Paulo (47%) apresentam a proporção de pobreza mais reduzida.

Especificamente no caso de Paraíba, Maranhão e Pernambuco, convém informar que a quase totalidade dos PICs foi desenvolvida em localidades situadas no

interior desses estados nordestinos, comumente identificados como pólos críticos de pobreza no Brasil (PNUD/IPEA, 1996). Tradicionalmente a margem do desenvolvimento urbano-industrial, e, por conseguinte, distante das oportunidades educativas, os PICs situados nessas localidades e em locais similares enfrentaram situações mais adversas, sendo mais estimulados a desenvolver estratégias diferenciadas e fornecer respostas criativas a suas limitações locais. Apesar de tal particularidade, a situação econômica geral dos alunos dos PICs insinua a inexistência de condições adequadas para freqüentar o curso, como garantia de transportes, alimentação e materiais didáticos, por exemplo; assim como também reduz a possibilidade de haver, por parte dos alunos, dedicação exclusiva ao estudo, dividindo o tempo com outras atividades e outras preocupações.

Escolaridade dos pais

Um dos determinantes dos diferenciais de renda familiar a ser considerado aqui decorre do nível formal de escolaridade por parte dos membros familiares dos alunos dos PICs. Considerando que majoritariamente os alunos dos PICs vivem com seus pais, conforme já descrito anteriormente, convém observar os níveis de escolaridade de pais e mães desses alunos.

De forma geral o nível de escolaridade dos pais e mães é baixo. No caso dos pais, aproximadamente 20% dos alunos que responderam à questão afirmaram que o pai tem Ensino Médio completo ou incompleto, e apenas 3,5% cursaram o Ensino Superior, completo ou incompleto. Os demais, perto de 76,5% estudaram no máximo até o Ensino Fundamental. As mães apresentaram um posicionamento, quanto à escolaridade, suavemente superior ao dos pais.

Cabe destacar que a proporção de pais e mães dos alunos do PIC que nunca estudou, correspondente a 11% e 9%, respectivamente, é inferior à taxa de analfabetismo nacional de 13,5% (MEC/Inep, 2002). Embora esse aspecto seja bastante positivo, o nível educacional dos pais e mães dos alunos do PIC não conseguiu se isentar das diferenças sociais e regionais que marcam o Brasil. Desse modo, quando desagregado por cor, o nível educacional de pais e mães explicita um diferencial racial, em que alunos negros têm pais e mães com menor nível de escolaridade que alunos não-negros. Ao comparar a escolaridade dos pais dos alunos nos níveis mais baixos, verifica-se que 12% dos pais de alunos negros nunca estudaram e 49% cursaram Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) completo ou incompleto, totalizando 61%; enquanto apenas 8% dos pais de alunos não-negros nunca estudaram e 44%

cursaram o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) completo ou incompleto, totalizando 52%. Tais resultados são ainda mais diferenciados quando observado o nível de escolaridade superior, completa e incompleta. Note-se que, a proporção de alunos negros que declararam que o pai cursou o Ensino Superior completo ou incompleto corresponde a aproximadamente 3,5% e é quase duas vezes menor que entre os alunos não-negros, cuja informação indica próximo a 7%.

A distribuição diferencial do nível educacional entre mães de alunos negros e mães de alunos não-negros assimila-se à proporção diferencial dos pais nos diversos níveis de escolaridade. A proporção de mães de alunos negros que nunca estudaram é próxima a 11%, e 46% cursaram Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) completo ou incompleto, totalizando 57%. Por sua vez, o percentual de mães de alunos não-negros que nunca estudaram corresponde a 7% e 40% cursaram o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) completo ou incompleto, totalizando 47%.

Outro aspecto a considerar no diferencial dos níveis de escolaridades de pais e mães é a dimensão regional. Desse modo, observou-se que a região Nordeste apresenta a maior proporção de pais de alunos que nunca estudaram, correspondendo a 14%. Esse dado aproxima-se da realidade nacional, na qual a região Nordeste tem a maior taxa de analfabetismo do Brasil, congregando cerca de 50% do total de iletrados do país.

As regiões Sul e Sudeste apresentaram os menores percentuais de pais de alunos que nunca freqüentaram a escola, próximo a 8% e 9%, respectivamente. No tocante aos estados, Pernambuco e Paraíba foram os que apresentaram os percentuais mais elevados de pais que nunca estudaram. Cabe lembrar que foram exatamente esses estados que apresentaram os menores níveis de renda, sugerindo uma associação com nível educacional dos membros das famílias dos alunos. O Rio de Janeiro e São Paulo foram os estados que apresentaram os menores percentuais de pais que nunca estudaram. Esse resultado se contrapõe à distribuição do analfabetismo contabilizada pelo IBGE (IBGE, 2000), que mostra que São Paulo e Rio de Janeiro são os estados com maior número absoluto de analfabetos.

No caso das mães dos alunos do PIC, a proporção de mães com os mais baixos níveis de escolaridade é maior na região Nordeste, tal como com os pais. A região Centro-Oeste aparece como sendo a segunda localidade de maior percentual de mães que nunca estudaram, alternando a posição com a região Norte, se considerado o nível educacional fundamental. Os estados que apresentaram a maior proporção de mães que nunca estudaram foram Mato Grosso e Pernambuco, com respectivamente 19% e 17%.

Examinando os resultados referentes ao nível educacional superior, verifica-se que o ordenamento das regiões de maior proporção de pais e mães no nível superior de escolaridade não atende ao papel polarizador das regiões metropolitanas e urbanas. No caso dos pais, a menor proporção de pais com nível superior, completo e incompleto, ocorre na região Sul e corresponde a aproximadamente 1,4%, sendo três vezes menor que na região Norte, cujos dados indicam 4,2%. Por sua vez, é a mesma região Sul que apresenta a maior proporção de mães com nível superior completo e incompleto, correspondendo a 6,2%, em oposição à região Norte, que apresenta a menor proporção (2,6%).

De certo modo, os resultados apresentados trazem a tona contradições relevantes referentes ao nível educacional de pais e mães de alunos, que se traduzem na fragilidade social, sobretudo da população negra, e que concorrem para a projeção dessa situação nos alunos do PIC.

Trajetória escolar

A quase totalidade dos alunos do PIC, aproximadamente 93%, cursou o Ensino Médio em escolas públicas e, predominantemente, freqüentou o ensino regular (78%) num período médio de três anos. Metade dos alunos freqüentou o Ensino Médio durante o dia e a metade restante freqüentou o curso, total ou parcialmente, no turno noturno. É conveniente observar que nos cursos noturnos a quantidade de alunos negros é proporcionalmente maior que a de alunos não-negros, assim como a quantidade de homens é proporcionalmente maior que a de mulheres.

Ao observar o período de conclusão do Ensino Médio, os alunos dos PICs concluíram, em média, há quase três anos. Do total, apenas 31% estavam em fase de conclusão; 18% concluíram há um ano; 22% concluíram entre dois e três anos; e 29% concluíram há mais de três anos. Desses, cerca de 30% concluíram há mais de dez anos. Dessa forma, o fato de serem mais velhos, conforme mencionado anteriormente, e/ou de terem concluído o Ensino Médio há mais tempo sugere que as trajetórias escolares dos alunos não seguiram o percurso linear desenhado pelo sistema escolar e foram marcadas por reprovações, desistência, ou pelo afastamento do meio escolar, refletindo, via de regra, na qualidade do seu desempenho escolar. Esse dado subsidia as afirmações de vários coordenadores de PIC, que atestam que o tempo do PIC é insuficiente para reverter às fragilidades de formação de seus alunos.

Uma das suscetibilidades que afeta os alunos do PIC e os condiciona a uma trajetória escolar fragmentada e sujeita a vários processos de evasão, inclusive no pró-

prio PIC, vai desde a questão financeira à questão operacional dos alunos de estarem trabalhando e irem às aulas todas as noites, de abrirem mão de estar em família ou de estarem descansando. Neste sentido, 53% dos alunos dos PICs realizaram atividades remuneradas durante o Ensino Médio, enquanto 47% não realizaram nenhuma atividade remunerada. Formalmente, o restante dedicou seu tempo aos estudos. Isso, no entanto, não garante que a dedicação tenha sido feita integralmente, tendo em vista que as atividades domésticas comumente exploradas em famílias populares, e, por conseguinte, não remuneradas, possivelmente sobrecarregaram os alunos, particularmente do sexo feminino, absorvendo boa parte do tempo de estudo.

Um aspecto a ser acrescentado aqui se refere à situação atual de trabalho, em que apenas 40% estão exercendo alguma atividade remunerada, enquanto 60% afirmam que não estão trabalhando. Se compararmos a situação atual de trabalho com a situação de trabalho durante o Ensino Médio, veremos que houve uma alteração no quadro, reduzindo em 7% o número de trabalhadores após a conclusão dos estudos.

Esse dado traz à luz um novo elemento: o desemprego, cujos efeitos acirram as dificuldades enfrentadas pelos alunos que compõem os PICs, considerando que se refere a um grupo economicamente ativo e que está efetivamente à procura de emprego. Tratar desse último caminho tem sido o maior desafio das instituições, visto que suas trajetórias de trabalho convivem com altos índices de desistência e evasão dos alunos. A princípio, o que se pode extrair de positivo dessa situação é que a educação dos PICs se consolida em instrumento de ascensão social para a população de jovens e adultos afrodescendentes e indígenas.

Considerações finais

Para a maioria dos egressos do PIC, a universidade continua sendo um ideal. Tal perspectiva aponta para dois caminhos opostos, em que o êxito universitário, por um lado, mantém-se como meta; e, por outro, é lançado para o plano do inatingível. Há, contudo, que perceber que não é possível depositar em um único elemento a responsabilidade pelo êxito dos alunos. Bourdieu (1989) deixa uma marca de profunda reflexão porque aponta para uma prática transformadora em direção à revolução simbólica, na qual os valores e os sentidos atribuídos anteriormente como negativos podem ser revalorizados de forma positiva. Muitos egressos do PIC já apontam para esse caminho: união, empoderamento e auto-estima já estão em consonância com os objetivos do PIC. O que parece mais grave é o fato desses alunos se perceberem e serem percebidos como elementos isolados nas universidades. O que é necessário discutir é a qualidade de inserção desses alunos nas universidades.

As entradas pontuais são mais frágeis e passíveis de evasão. As entradas coletivas concorrem para o fortalecimento desses estudantes nas universidades, que podem responder coletivamente às violências simbólicas tanto de forma pontual ou coletiva. Para tanto, é preciso que haja uma rede integrada com diversos atores e interlocutores da sociedade civil organizada e das esferas de poder municipal, estadual e federal. Sozinhos, não se pode responder, mas deve-se construir coletivamente uma resposta que reflita a presença desses discursos no bojo das Políticas Nacionais do Ministério da Educação.

Quanto ao Programa Diversidade na Universidade, por intermédio dos Projetos Inovadores de Curso, acredita-se que já tenha contribuído para esse fim. O significado do Programa Diversidade na Universidade por parte das próprias instituições operadoras, e até mesmo por parte dos movimentos organizado, foi diferindo sensivelmente do Contrato de Empréstimo estabelecido entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Ministério da Educação, no final de 2002. Gradativamente, o significado de inovação dos cursos alterou a concepção tradicionalmente difundida do ensino de pré-vestibular, percebido apenas como curso preparatório; e projetaram em seus coordenadores, professores e alunos potenciais ações de mudança, mediante o exercício da autonomia e reflexão. Um depoimento que sintetiza os esforços do Programa Diversidade na Universidade e traduz os sentimentos da população beneficiada é:

Os cursinhos pré-vestibulares (...) vieram com força total, vêm alcançando uma grandeza cívica, revelando, inclusive, uma unanimidade (...) em todo o território nacional, por tratar-se de uma profunda aspiração da comunidade negra brasileira, exatamente porque estão implementando medidas práticas e emergentes para um dos mais significativos setores de nossa educação, que é o de se incluir negros, índios e carentes em nossas universidades públicas e particulares, já que os indicadores concernentes a essa sentida área de nossa vida em comunidade registram, ainda hoje, que esses segmentos populacionais jamais atingiram sequer o patamar de 2% do corpo discente, de acordo com as modernas e mais confiáveis pesquisas. (Sem identificação – Encontro Estadual de PIC em São Paulo, 2004).

Sem dúvida, a apropriação desse significado político elevou o Programa Diversidade na Universidade ao *status* de responsável pelo combate da desigualdade social segundo o recorte étnico-racial, de classe e de gênero na passagem do Ensino Médio para o Ensino Superior como efetivo instrumento de transformação social.

Referências

- BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Lisboa: Ed. Difel, 1989.
- HENRIQUES, R. *Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico*. [S.l.]: IBGE, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Inep. *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Brasília: MEC/Inep, 2002.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos*. Brasília: UNESCO, 2005.
- BEM-ESTAR FAMILIAR NO BRASIL. *Pesquisa Nacional sobre Demografia e Saúde – PNDS*. São Paulo: Bemfam, 1996.
- PNUD/IPEA. *Relatório sobre Desenvolvimento Humano no Brasil*. Brasília: PNUD/IPEA, 1996.
- BRASIL. *Relatório de Atividades 2005 – Promoção da Igualdade Racial*. Brasília: Seppir, 2005.

Estratégias Pedagógicas para a Educação Anti-Racista nos Projetos Inovadores de Curso

Maria Helena Vargas
da Silveira*

Os Projetos Inovadores de Curso (PIC) oferecem aos estudantes que já concluíram ou que estão concluindo o Ensino Médio a oportunidade de preparo para acesso à universidade, com o diferencial de trabalharem as competências, habilidades e conhecimentos propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), acrescidos de conteúdos e atividades direcionadas para o estudo das questões étnico-raciais do país, com a valorização da história e cultura dos afrobrasileiros. O público alvo de cada PIC, conforme especificação no edital de seleção, deve ser composto de pelo menos 51% de alunas e alunos que seauto-declaram afrodescendentes.

As entidades da sociedade civil ou de órgãos públicos executoras destes PICs são chamadas de instituições operadoras e possuem um elenco de atribuições pedagógicas, administrativas e financeiras junto aos PICs, ao Ministério da Educação (MEC), ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no decorrer do desenvolvimento dos projetos.

* Responsável pelo acompanhamento e avaliação dos eventos pedagógicos dos PICs.

Por outro lado, o Ministério da Educação, por meio do Programa Diversidade na Universidade, possui atribuições junto às instituições para garantir que os PICs cumpram seu papel inovador.

Os docentes do PIC, que eram inicialmente voluntários, compõem um mosaico de ocupações, além do atendimento a esses projetos. Geralmente, lecionam em universidades, no Ensino Médio, em escolas de Ensino Fundamental, são graduandos que fazem estágio nos PICs ou, ainda, os que neles encontram a possibilidade dos primeiros contatos com o magistério. A formação desses professores perpassa pelo doutorado, mestrado, especialização e graduação, cursos esses já concluídos e/ou em andamento.

As políticas educacionais que envolvem as questões étnico-raciais nem sempre são contempladas nas universidades que dão origem aos docentes dos PICs, deixando uma lacuna que se transforma em demanda pedagógica para o Programa Diversidade na Universidade, junto às instituições operadoras. O trabalho com essas questões que fazem o diferencial dos Projetos Inovadores de Curso tem importância para a construção de um processo de ensino em que os profissionais da educação sejam capazes de corrigir posturas, atitudes e todas as formas que impliquem em desrespeito e discriminação racial na sociedade.

O Programa Diversidade na Universidade, por meio dos Projetos Inovadores de Curso, vem auxiliar a provocar mudanças no ensino, estabelecendo o diálogo mais próximo e consistente com todos os sujeitos envolvidos nos PICs, não somente em relação ao acesso dos afrodescendentes à universidade e sua permanência nela, mas no sentido de fazer permear a diversidade étnico-racial nos projetos de Ensino Básico, Médio e Superior.

O conteúdo de caráter inovador que o programa objetiva para o desenvolvimento dos PICs é vital para a educação no país e para o enfrentamento da dívida social e educacional em relação aos afrodescendentes. A afirmativa justifica que o componente de Projetos Inovadores de Curso dinamize estratégias na direção da política educacional anti-racista, de forma a contemplar todos os sujeitos envolvidos nos PICs e, por extensão, beneficiando as comunidades de inserção desses sujeitos, quer sejam comunidades educacionais, profissionais, associativas ou geográficas.

Estratégias pedagógicas para a educação anti-racista na agenda dos Projetos Inovadores de Curso

Um dos indicadores fortes e expressos no escopo do Programa Diversidade na Universidade está presente no seu objetivo imediato, que é “implantar políticas e estratégias de inclusão social e combate à discriminação racial e étnica na Educação Média e Superior”.

Tendo em vista que a maioria dos professores, professoras, coordenadores, coordenadoras, alunos, alunas e gestores de PIC não estava preparada para o desenvolvimento de um trabalho dessa natureza, seja pela falta de formação e informação, seja pela não aceitação das referidas questões como motivadoras da desigualdade educacional, em nosso país foi necessário que se estabelecesse um diálogo oficial e compartilhado para a construção de conhecimento e de saberes sobre racismo e educação, entre os atores do PIC, Programa Diversidade na Universidade e lideranças do movimento negro nacional.

As intervenções do Programa Diversidade na Universidade para tratar das referidas questões nos PICs não ocorrem para fortalecer o pré-vestibular como um ramo isolado, mas para que os sujeitos envolvidos nos PICs sejam mobilizados para que se efetive a ação educacional nos parâmetros da inovação, em termos do fazer pedagógico que excede ao conteudismo, para buscar no sujeito afrodescendente a grande parcela de seu campo inovador.

Uma das necessidades diagnosticadas em análise de dados apurados nas visitas técnicas da equipe dos PICs às instituições operadoras aparece focalizada no trabalho com as questões raciais e educação. Como resposta, o componente de Projetos Inovadores de Curso vem investindo na organização de uma agenda de eventos pedagógicos e integradores como estratégia para o desenvolvimento de atividades que favoreçam o atendimento de uma demanda de atualização dos professores relativa à metodologia educacional anti-racista e à implementação de atividades para operacionalização da Lei 10.639/2003.

As atividades programadas na agenda de eventos pedagógicos têm o propósito de auxiliar os envolvidos com os PICs a ter um novo olhar sobre os alunos afrodescendentes e, ainda, sobre a própria atuação docente, de gestão e de relação com as comunidades de inserção geográfica ou do contexto humano da clientela dos PICs.

Existe uma preocupação do Programa Diversidade na Universidade, centrada no fortalecimento das instituições, para que cumpram os objetivos dos PICs, de forma que permitam colocar em prática as políticas públicas de inclusão, com possibi-

lidades de ofertar, adequadamente, com apoio financeiro do Estado, uma educação anti-racista. Esse novo olhar somente será possível com a abertura de oportunidades de dialogar e conhecer os sujeitos dos PICs. Trata-se, pois, da necessidade de organizar uma agenda de eventos que propicie o diálogo do Programa Diversidade na Universidade com todos os atores de PIC.

Nesse sentido, o programa vem se dispondo com afincos para que os PICs cumpram seus objetivos, quer sejam dirigidos por entidades do movimento negro, de universidades, do movimento estudantil, de sindicatos, de organizações de pesquisadores, de prefeituras municipais, enfim, por uma gama diferenciada de entidades que se tornaram parceiras do governo na construção e implementação de políticas em prol da educação anti-racista e do acesso de afrodescendentes à universidade.

Não há como fugir da aproximação institucionalizada com os PICs, mais pela necessidade de aprofundamento das políticas de educação anti-racista do que pela mera execução de atividades de um calendário de eventos, a qual passa a ser estratégica para articulação das propostas políticas de inclusão educacional.

A extensão do diálogo anti-racista do Ministério da Educação com as instituições operadoras tem se efetivado principalmente em oficinas pedagógicas, encontros estaduais de projetos inovadores de curso, distribuição de material didático para subsidiar consultas, pesquisas e a prática pedagógica, bem como a valorização de atividades culturais da população negra, com a visibilidade de seus sujeitos e o contato com seus saberes e experiências.

A realização dos eventos pedagógicos que levam em seu bojo diferentes estratégias para consolidar o caráter inovador dos PICs abrangem quatro focos principais: contextual, político, pedagógico e avaliativo.

O foco contextual direciona para a análise da conjuntura em que os eventos pedagógicos vêm acontecendo e as exigências que vão surgindo no decorrer do desenvolvimento dos PICs, o que abre possibilidades de correção de desvios para a organização de novas atividades.

O foco político tem relação com a possibilidade desses eventos propiciarem a escuta de todos os atores envolvidos com os Projetos Inovadores de Curso para levantamento de dados que auxiliem na execução de políticas públicas educacionais de acesso e na permanência do público-alvo dos PICs na universidade, bem como fortalecer a metodologia e prática da educação anti-racista no Ensino Médio, além de fortalecer a relação do Ministério da Educação com a sociedade civil e o movimento negro.

Já o foco pedagógico permeia pela possibilidade de, por meio da concretização das estratégias pedagógicas, elencar práticas, sugestões e ou alternativas para fortalecer a metodologia da educação anti-racista no Ensino Médio, na Educação Superior e Educação Básica.

O foco avaliativo consolida o planejamento e a realização dos eventos como instrumentos vivos de avaliação participativa dos PICs. Ressalta-se que, no momento em que os eventos pedagógicos são realizados e avaliados, está se promovendo um canal avaliativo, entre outros tantos, para somar-se à avaliação geral do Programa Diversidade na Universidade, no que tange ao desenvolvimento dos Projetos Inovadores de Curso e suas especificidades.

Oficinas pedagógicas Racismo e Educação: exercício político de inclusão educacional

As oficinas pedagógicas Racismo e Educação representam uma resposta à fala dos atores dos Projetos Inovadores de Curso que pleitearam formação para poder atuar nos PICs, dando atenção ao seu caráter inovador. A expressão das falas dos sujeitos dos PICs foi determinante para que as oficinas se realizassem, a partir do ano de 2005, para coordenadores(as) e professores(as) das instituições dos estados do Maranhão, Rio de Janeiro, Bahia, São Paulo, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais.

Já no ano de 2006, foram realizadas 21 oficinas Racismo e Educação em atendimento às instituições localizadas em 12 estados da Federação. O total de atendimento das oficinas foi até agora de 3.033 participantes, incluindo expressiva representação do movimento negro em alguns locais em que as oficinas se realizaram, tais como Rio de Janeiro (RJ), Araraquara (SP), Salvador (BA), Coaraci (BA), Ilhéus (BA), Pelotas (RS), São Luís (MA), São Carlos (SP), Campina Grande (PB) e Cajazeiras (PB).

As oficinas pedagógicas têm funcionado como respostas positivas à demanda da população afrodescendente, no sentido de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade, pois estimulam e levam subsídios para uma política curricular fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, buscando combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nessa perspectiva, propõem a divulgação e produção de conhecimentos e a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial.

É necessário sublinhar que as políticas de inclusão educacional apregoam o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, de cursarem cada um dos níveis de ensino, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais. A partir do exposto, fica evidente que as oficinas pedagógicas Racismo e Educação, realizadas no âmbito dos PICs, estão na direção correta das políticas educacionais anti-racistas, atendendo a uma demanda de formação de professores(as) explicitada como necessária no diálogo do Programa Diversidade na Universidade com as instituições operadoras.

Nas oficinas, são abordados assuntos que inexistem na literatura oficial dos cursos de formação de professores, tais como movimentos de resistência à escravidão, histórico do movimento negro, situações-problemas para identificação de preconceito, discriminação, identidade, estima, raça, etnia e reais contribuições do continente africano para a civilização e para o Brasil, em especial. Outros assuntos abordados são as políticas de ação afirmativa para afrodescendentes, relação das disciplinas do pré-vestibular, vestibular e Ensino Médio com as questões étnico-raciais, exercitando a interdisciplinaridade de conteúdos. Tais conteúdos são elaborados, pesquisados e revisitados à luz das Diretrizes Curriculares da Lei 10.639/2003.

A troca de experiências e o fortalecimento das bases teóricas da pedagogia anti-racista, propiciados pelas oficinas pedagógicas, funcionam como instrumento provocativo para a atualização dos professores e para firmar o caráter inovador dos PICs. Desafiam o corpo docente para o comprometimento consciente com a formação diferenciada que o PIC requer para professores(as) e alunos(as) – o trabalho com a diversidade que necessita de conhecimento das diferenças raciais e dos novos paradigmas da equidade para auxiliar na proposta de uma sociedade de relações raciais igualitárias como alicerce do desenvolvimento.

Cabe ressaltar que as oficinas pedagógicas Racismo e Educação foram cuidadosamente planejadas e coordenadas por profissionais afrodescendentes especializados em questões étnicas e educação anti-racista, representantes de diferentes estados da Federação: Alexandre Nascimento (RJ), Renato Emerson dos Santos (RJ), Benilda Regina Brito (MG), Júlio Reis (MG), Carlos Caetano (MT), Tsinduka Muana Uta (MS); Sílvio Humberto Passos (BA), Lázaro Raimundo Passos (BA), Maria Dorvalina Siqueira (BA), Valdecir Nascimento (BA), Silene Arcanjo (BA); Maria do Socorro Guterres (MA), Carlos Benedito Rodrigues da Silva (MA), Zélia Amador de Deus (PA); Diony Maria Soares (RS); Neide Silva Rafael Ferreira

(DF); e Sérgio Pinheiro dos Santos (SP), falecido em 15/07/2006. Mais do que uma relação nominal, o que se pretende evidenciar é a oportunidade de diálogo que foi aberto pelo Programa Diversidade na Universidade para que as personalidades citadas pudessem colaborar com suas experiências e saberes para a implementação das políticas públicas de inclusão educacional, no Brasil, por meio dos PICs.

Encontros Estaduais de PICs: breve histórico e contribuições à educação inovadora

Em 2004, a Coordenação de Projetos Inovadores de Curso programou cinco Encontros Estaduais de 27 PICs, nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia, Mato Grosso do Sul e São Paulo, com o objetivo de integrar seus gestores, gestoras, coordenadoras, coordenadores, professoras, professores, alunas, alunos e representantes do movimento negro para troca de experiências e consolidação do caráter inovador dos cursos. Esses Encontros Estaduais de PIC forneceram subsídios que foram incorporados à avaliação do Programa Diversidade na Universidade.

Os Encontros Estaduais de 2004 trouxeram a fala dos atores dos PICs em diferentes situações com relação ao desenvolvimento dos projetos: dificuldades, aspectos positivos, análise dos recursos financeiros, relato de atividades pedagógicas relacionadas com as questões étnico-raciais e as disciplinas do Ensino Médio.

As indagações mais constantes direcionaram-se para os PICs e Ensino Médio, cidadania, vestibular, acesso e permanência de negros na universidade, formação de docentes, evasão escolar e escola pública.

Um dos questionamentos oriundos dos encontros estaduais de PICs foi a necessidade de formação de professores(as) para atuação no Ensino Médio, a partir do seguinte argumento:

Se o PIC oportuniza a integração dos alunos(as) com os professores(as) e de alunos(as) x alunos(as), se o PIC oportuniza a solidariedade, a dedicação e a criatividade para auxiliar os estudantes em termos de ensino-aprendizagem, se os docentes conseguem vislumbrar questões vivenciais da clientela, se realizam o trabalho com as questões raciais, diferentemente do Ensino Médio que nem sempre oportuniza uma prática pedagógica dessa natureza – o que está faltando para que professores(as) do Ensino Médio se sensibilizem e possam atender a essa demanda de convivência, além do conteúdo das disciplinas? (SILVEIRA, 2005)

Continuando...

Se a prática pedagógica dos PICs funciona como instrumento facilitador para o enfrentamento da discriminação racial nas universidades e, ainda, como instrumento que conscientiza que os afrodescendentes são capazes de chegar à universidade, por que essa prática de ensino não é mais divulgada e incorporada ao Ensino Médio público?

Se o PIC vem oportunizar o acesso à universidade de alunos negros e não-negros socialmente desfavorecidos, qual o programa que lhes garante a permanência no sistema para evitar a frustração para quem, a partir dos PICs, foi levado a ter um objetivo maior na vida e depois não consegue ir adiante? Assim como os PICs que oportunizam o acesso à universidade, não seria o momento de garantir a permanência na universidade dos alunos(as) egressos dos PICs? (SILVEIRA, 2005)

Em meio às indagações, destaca-se a insistente aspiração à escola pública de qualidade desde a Educação Infantil, considerando que o cidadão leva para a universidade a soma de tudo aquilo que recebeu em termos de ensino e educação, desde os anos iniciais.

As palestras dos convidados e convidadas, os relatos de experiências de coordenadores e coordenadoras, de professores e professoras, juntamente com os depoimentos dos alunos e alunas, dos ex-alunos e ex-alunas de PICs, trouxeram contribuições culturais, sociais, pedagógicas e políticas que passam a fazer parte da trajetória dos Projetos Inovadores de Curso para a construção coletiva e democrática de políticas educacionais inclusivas.

A partir dos encontros de 2004, especialmente da coleta de dados dos instrumentos de avaliação e das falas dos participantes, surgiram muitas propostas e críticas para melhoria do Programa Diversidade na Universidade, para o desenvolvimento dos PICs e atuação das instituições operadoras. Tendo em vista a importância no cenário do Programa Diversidade na Universidade, destacam-se algumas expressões de participantes:

Projetar o programa a longo prazo; ampliar os projetos; garantir vaga na universidade para os aprovados nos PICs; divulgar mais os encontros para abran-

ger maior público (comunidades, representantes populares, outros alunos e professores de cursos similares que não têm financiamento do MEC); difundir nas universidades públicas a diversidade e a conscientização das adversidades que precisam ser superadas entre mulheres, homens, negros, negras, indígenas e carentes que estão em universidades para brancos e sofrem dificuldades e ‘estão por sua própria conta’, como dizia Steve Biko; atenção especial aos reais interesses dos professores. Eles levantam a bandeira na busca didática e comprometimento com a consciência e formação de multiplicadores do saber, sistematizar os projetos e objetivar as dificuldades dos desiguais; necessidade de saída do invisível, do preconceito, exclusão e racismo para os processos e projetos eficazes, para tornar essa realidade externada e produtiva na solução das carências; a continuidade do projeto com menos índice de erros, um trabalho sério e digno para que nós mulheres busquemos nossa afirmação nessa sociedade desigual; realizar oficina de caráter nacional para preparação de material didático próprio para os PICs; pensar em uma forma de recompensar os professores (ainda não havia rubrica para pagamento de professores, em 2004); mostrar experiência praticada pelo MEC e o que o MEC já produziu na área da diversidade na universidade, como por exemplo, projetar o programa a longo prazo; Devemos estabelecer juntos (consenso) as metas a serem atingidas para que possamos avançar e sair do papel todo o conteúdo discutido; Que o resultado dos encontros sejam repassados em vídeos e documentos às entidades presentes e, comprometidamente, ao Ministro da Educação; Que os alunos oriundos desses cursos (PIC) possam ser assistidos por uma comissão para receber apoio psico-pedagógico para dar continuidade aos seus estudos dentro das faculdades em virtude das dificuldades que encontrarão; possibilidade de bolsas de estudos para os alunos dos PICs que ingressaram no Ensino Superior. (SILVEIRA, 2005)

Ainda reportando às falas dos participantes dos Encontros Estaduais, segue que “visto que uma das maiores dificuldades dos cursos pré-vestibulares é a falta de recursos na manutenção dos projetos, é necessário que o governo juntamente com o MEC continue dando suporte pedagógico e financeiro a essas instituições (executoras dos PIC) de forma a permitir a inclusão dos afrodescendentes nas universidades”. Outra afirmação é “que todos os questionamentos que foram feitos e as dificuldades não fiquem apenas com os representantes do MEC, mas que sejam levadas aos poderes públicos” (SILVEIRA, 2005).

Outras intervenções ficaram no nível de apoio ao evento: a importância da Secad na “disposição para pesquisa sobre a questão da inclusão racial no currículo” e agradecimentos ao MEC pelos encontros de PICs, considerados como “incentivo aos alunos e ex-alunos dos projetos”, aclamados como “iniciativa fecunda e oportuna” (SILVEIRA, 2005).

Convém citar que houve depoimentos em que foi ressaltada a importância dos encontros de PICs, não só para a vida profissional e estudantil, mas também para a vida pessoal dos participantes.

Após os encontros de 2004 foram revistas muitas questões, tendo como suporte alguns dados fornecidos pelos participantes. Foram feitas alterações no edital de seleção dos PICs, sendo uma delas a abertura de rubrica, permitindo pagamento aos professores, amenizando a situação do voluntariado docente, um dos temas abordados pelos professores, coordenadores e alunos como fator desconfortável nos PICs.

A partir dos encontros de 2004, consolidou-se a estratégia de levar aos docentes de PIC as solicitadas formação, atualização e preparo para lidar com as questões étnico-raciais e educação, por meio das oficinas pedagógicas Racismo e Educação.

Com a reedição dos Encontros Estaduais de PICs, em 2005, já se obteve resultados das práticas das oficinas Racismo e Educação no momento em que professoras e professores de PICs expuseram seus trabalhos, criando oportunidades para a divulgação de textos e atividades exitosas de interdisciplinaridade de conteúdos de disciplinas do vestibular com as questões étnico-raciais.

Nos encontros de 2005, a sociedade civil, por meio de lideranças negras, convidadas e convidados do meio artístico, educacional e do movimento negro, firmaram a importância de um programa de governo da natureza dos PICs, dirigido para a educação anti-racista, inclusiva e de possibilidades de desenvolvimento educacional para os afrodescendentes.

Em cada ano de realização dos encontros, o formato foi diferente para atender às demandas que necessitavam ser trazidas à luz de todos os sujeitos dos PICs. Se, em 2004, a característica forte foi o levantamento de possibilidades, alcances, dificuldades e diferentes questões ainda não assimiladas em relação aos Projetos Inovadores de Curso, já em 2005 a característica marcante foi a conferência do que estava sendo feito em relação à aplicação da metodologia anti-racista e quais as principais dúvidas para incrementar o assunto, canalizando para a aplicação da Lei 10.639/2003.

Para o ano de 2006, os Encontros Estaduais de PICs trouxeram em seu bojo as questões relacionadas à importância do MEC/Secad ouvir todos os sujeitos dos PICs e o movimento negro sobre estratégias de continuidade dos PICs; a inclusão dos participantes dos PICs em outros programas de acesso à universidade; a aplicação da Lei 10.639/2003, no Ensino Médio; e estratégias de permanência dos alunos de PICs nas universidades.

As contribuições da sociedade civil, por meio dos participantes dos encontros estaduais de PIC, prestam-se à reflexão e à análise, pressuposto que poderá nortear uma *praxis* política de melhoria e inclusão educacional e, conseqüentemente, social, direcionada aos afrodescendentes e população socialmente desfavorecida, não somente para acesso e permanência na universidade, como também em relação ao ensino público em todos os seus níveis e modalidades.

Os Encontros Estaduais de PIC revelaram, por meio de dados coletados em seus instrumentos de avaliação e da fala dos participantes, uma gama de assuntos que destacam o evento, de sua natureza de integração e troca de experiências entre os atores, para um plano de portador de mensagens políticas para o desenvolvimento educacional.

A expressão dos participantes ganhou espaço e vem sendo analisada, porque do conjunto das sugestões e críticas poderão surgir os insumos, os aportes, os embasamentos para uma reflexão, não somente quanto aos PICs, mas da dinâmica social e educacional brasileira.

Tratando-se da construção de uma política educacional coletiva e recente no âmbito do Ministério da Educação, qual seja o trato com as questões da diversidade educacional e inclusão, considera-se de validade as contribuições à educação oriundas dos Encontros Estaduais de PIC.

Até dezembro de 2005, foram realizados 12 Encontros Estaduais de PIC, integrando 53 (cinquenta e três) instituições operadoras, movimentando diretamente em torno de 3.800 participantes de PICs e beneficiando indiretamente o dobro dessa referida quantidade. Os encontros envolvem, também, significativa parcela de educadores, palestrantes da sociedade civil brasileira e do movimento negro do Brasil, assim como representantes de países de maioria negra, como o Haiti. Criam a oportunidade do contato com lideranças da cultura afro-brasileira e autoridades educacionais, observando uma pauta pedagógica estratégica e rigorosa de trabalho comprometido com as políticas de educação anti-racista.

Kits Educação e Diversidade: material didático para a educação anti-racista

Conforme as diretrizes da Lei 10.639/2003, “caberá aos sistemas de ensino prover as escolas e professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação”.

Ao mesmo tempo em que as diretrizes preconizavam deveres institucionais, ocorria constante queixa dos docentes de PICs sobre a falta de material didático tratando de questões étnico-raciais e educação. Na oportunidade, o componente de Estudos e Pesquisas do Programa Diversidade na Universidade se empenhava para objetivar uma série de edições sobre o assunto e que, a partir de 2005, vieram compor a Coleção Educação para Todos, suprimindo parte da lacuna de material didático.

O componente de Projetos Inovadores de Curso foi buscar parcerias para os recursos pedagógicos, como livros, vídeos e DVDs no componente de Estudos e Pesquisas, no Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, na Secretaria de Promoção de Políticas da Igualdade Racial (Seppir), na Secretaria de Direitos Humanos, do Ministério da Justiça, na Fundação Roberto Marinho, no Canal Futura de TV e no CEERT. O resultado dessas parcerias resultou na organização e distribuição dos kits de livros, vídeos e DVDs Educação e Diversidade, excelente conjunto de material didático para as instituições disponibilizarem aos docentes.

O processo de transversalidade institucional foi muito importante para a arrecadação de material didático, propiciando uma resposta positiva aos anseios dos PICs por subsídios que ajudassem a efetivar uma prática docente em coerência com o aspecto inovador dos projetos.

Os livros editados pela Secad/MEC têm sido recurso valioso para subsidiar a formação dos professores de PIC em relação ao conhecimento sobre a Lei 10.639/2003, a história da população negra e educação, práticas possíveis de realização em sala de aula com as questões raciais e disciplinas do currículo escolar, resultados de pesquisas sobre a população negra do Ensino Médio e mercado de trabalho, questões de religiosidade, e comunidades quilombolas. Os vídeos e DVDs que compõem os kits são documentários esclarecedores sobre as questões raciais no Brasil e filmes que oportunizam sessões de debates, discussão e suporte para grupos de estudos.

Articulação com lideranças negras para a implementação da política educacional anti-racista

Segundo as diretrizes da Lei 10.639/2003, os sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afrobrasileiros em políticas públicas de Estado, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a essas reparações, reconhecendo e valorizando a história e cultura dos afrobrasileiros, constituindo programas de ações afirmativas, medidas essas coerentes com uma proposta política de educação que explicitamente se esboce nas relações pedagógicas cotidianas.

Seguindo a referida proposta, o Programa Diversidade na Universidade tem proporcionado que lideranças do movimento negro e do meio artístico brasileiro dialoguem com os atores dos PICs presentes aos Encontros Estaduais. Uma das estratégias para implementação da educação anti-racista nos PICs foi a articulação do Programa Diversidade na Universidade com grupos e lideranças do movimento negro, na busca de subsídios e troca de experiências.

O diálogo forte destas lideranças com os sujeitos dos PICs tem apontado mensagens de valorização da população negra, da relevância da educação e da importância do princípio inovador dos PICs, o que representa uma grande oportunidade para afirmação do valor dos indivíduos, independente de cor, raça e gênero.

Os envolvidos com os PICs tiveram até agora a oportunidade de dialogar com personalidades como o professor Eduardo de Oliveira, militante do movimento negro, do tempo da Frente Negra Brasileira, autor do Hino da Negritude; Edna Roland, relatora da III Conferência de Combate ao Racismo, Sexismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, ocorrida em Durban, em que ficaram definidas as ações afirmativas para a população afrodescendente, como reparação à dívida social.

Leci Brandão, ativista social, conselheira da Seppir, cantora e compositora, teve contato com os participantes dos encontros estaduais de 2005, trazendo depoimentos e mensagens de vida calcados na inclusão social e racial por meio de suas composições musicais.

Jovens do movimento *Hip Hop* propagaram suas denúncias contra o racismo e situação social de desigualdade, entre eles Negra Gizza e MV Bill, conceituados rappers nacionais.

João Fera, músico do conjunto Paralamas do Sucesso, trouxe sua história de vida marcada pela baixa estima e desinformação, fazendo com que compactuasse com o pensamento de jovens negros que não acreditavam – e muitos ainda não acreditam – que a universidade possa ser, também, o lugar deles.

As citadas lideranças negras têm ajudado o programa a divulgar para a sociedade as políticas públicas de inclusão educacional dos afrodescendentes e estimulam os estudantes dos PICs a lutarem por seus ideais, sem medo dos desafios que precisam ser superados.

Muitos professores(as), coordenadores(as) e alunos(as) de PICs frequentemente afirmaram que jamais serão os mesmos depois de escutarem as referidas lideranças que estiveram presentes nos encontros estaduais de PICs. Assim, o Programa Diversidade na Universidade cumpre sua parte na transformação da pedagogia de indiferença pelo cotidiano e pela bagagem de experiências dos sujeitos, para uma pedagogia de afeto, de aproveitamento de experiências de sujeitos do mesmo grupo étnico da maioria dos sujeitos dos PICs. Um novo olhar de afirmação para com os outros, para com os afrodescendentes poderá ultrapassar o espaço dos PICs para ter reflexo no sistema de ensino brasileiro.

As atividades culturais e as estratégias de comprometimento com a valorização dos afrodescendentes

Quando a proposta é valorizar o outro, no caso, os afrodescendentes, vem junto com ela toda uma história que precisa ser respeitada. A vivência desse respeito pode ser exercitada no dia-a-dia e para tanto há que se chamar a atenção para as tradições, usos e costumes que ficaram com esse sujeito cujas origens estão atreladas ao continente africano.

Para valorizar a contribuição dos negros à cultura brasileira, a agenda de eventos pedagógicos dos PICs incorporou atividades culturais da negritude nos Encontros Estaduais e em cinco oficinas pedagógicas. Foram trazidos à cena diferentes momentos de expressão de toques de tambores, movimentos corporais de africanidades na dança, cantos das senzalas, autos religiosos, histórias do samba e a relação com a população negra, a cultura popular do Rap, o hino da Negritude, a audiência de talentos negros na composição de melodias e interpretações vocais.

A apresentação do Bloco Ilê Aiyê (em Salvador-BA); a dança afro do Balé Makala (jovens da periferia orientados pelo grupo Afro Reggae, na comunidade de Vigarário Geral, no Rio de Janeiro); os cânticos dos Muzingueiros, lembrando as músicas do século XVIII, época do escravo Chico Rei, com uma performance de bailarinos cuja versatilidade do figurino valorizava o continente africano com suas riquezas naturais da fauna e flora (em Belo Horizonte, MG) conseguiram contextualizar no ritmo, na percussão, na expressão corporal e na música, um cenário de africanidades no Brasil.

As congadas, autos religiosos de canto, coreografia e devoção para os santos católicos, misturando ritmos afros de percussão com os versos cantados de protesto, fé e resistência (Congadas de Nossa Senhora do Rosário, As pastorinhas, São Benedito, em Belo Horizonte, MG) foram momentos ímpares em que os atores de PICs tiveram aula viva de tradições afrobrasileiras, ainda hoje mantidas em muitos estados brasileiros, principalmente no interior de Minas Gerais e em Osório, no Rio Grande do Sul.

A história do samba, pesquisa musicada da professora Dóris e seu Quinteto (em Belo Horizonte, MG), canta e conta os desafios impostos aos negros e as perseguições em detrimento de sua cultura. As apresentações da cultura popular da capoeira, do Rap, ora com artistas locais, ora com personalidades nacionalmente conhecidas, trouxeram tradição, ritmo, poesia e a denúncia das desigualdades sociais a que a população negra vem sendo submetida.

Na história dos eventos pedagógicos dos PICs, ocorreu em todos os Encontros Estaduais de 2005 a divulgação do hino da negritude na voz do professor Eduardo de Oliveira, um octogenário respeitadíssimo e entusiasta do movimento negro brasileiro, trazendo, na sua arte e presença, o exemplo de dignidade em favor da educação com a valorização dos afrodescendentes.

Nas oficinas Racismo e Educação de Campina Grande (PB), Cajazeiras (PB), Patos (PB), Souza (PB), Pelotas (RS), Rio de Janeiro (RJ) e Belém (PA) foram incorporadas atividades lúdicas e cênicas nas peças *Balé Afro* e *A saga dos Quilombos*, da Companhia Liberdade de Teatro, composta de jovens artistas afrodescendentes sob a direção do professor e pesquisador Natanael dos Santos. A presença do lúdico nas oficinas foi marcante como exemplo do que se pode organizar com os alunos(as) para dinamizar o ensino da história da população negra, intercalando com as ilustrações de percussão, dança e diálogo.

Enfim, as atividades culturais de valorização da cultura negra agregadas à agenda de eventos pedagógicos dos PICs demonstram a sintonia entre o Programa Diversidade na Universidade e a prática solicitada aos Projetos Inovadores de Curso em suas propostas de trabalho.

A valorização cultural faz parte do comprometimento do Programa Diversidade na Universidade com as políticas públicas de educação anti-racista, possibilitando subsídios enriquecedores para que os(as) estudantes afrodescendentes ingressem na universidade com olhar positivo sobre si mesmo, sabendo-se parte de um processo histórico-cultural que pode e deve ser incentivado no mundo acadêmico.

Conclusão

Segundo as diretrizes da Lei 10.639/2003, os sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afrobrasileiros em políticas públicas de Estado, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a essas reparações, reconhecendo e valorizando a história e cultura dos afrobrasileiros, constituindo programas de ações afirmativas, medidas essas coerentes com uma proposta política de educação que explicitamente se esboce nas relações pedagógicas cotidianas.

Tratando-se da construção de uma história política e educacional coletiva e recente no âmbito do Ministério da Educação, qual seja o trato com as questões da diversidade educacional e inclusão, considera-se de validade relevante as contribuições à educação oriundas dos eventos pedagógicos da agenda dos Projetos Inovadores De Curso.

Cabe ressaltar que as instituições operadoras dos Projetos Inovadores de Curso que participaram das oficinas pedagógicas Racismo e Educação dos Encontros Estaduais de PICs, do processo de recebimento dos *kits* de material didático, e das atividades culturais são merecedoras de respeito e valorização porque, antes de beneficiárias do Programa Diversidade na Universidade, são agentes de resistência e construção de uma história de desenvolvimento educacional, no contexto da sociedade brasileira e geradoras de insumos para a construção de políticas educacionais.

O Programa Diversidade na Universidade, por meio dos PICs, agendou um desafio educacional que servirá não somente para os limites desses projetos, mas para o ensino brasileiro. Professores(as), coordenadores(as) e alunos(as) de PIC estão construindo, juntos, uma realidade de vivências pedagógicas capaz de contemplar questões raciais no ensino das disciplinas, sem se desvincular das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e do conteúdo de vestibular.

Referências

- BRAGA, M. L. S.; SOUZA, E. P.; PINTO, A. F. M. (Orgs.). *Dimensões da Inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: MEC/Secad, 2006. (Coleção Educação para Todos).
- BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003*. Brasília: MEC, 2005. (Coleção Educação para Todos).
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC, 2006.
- MUNANGA, K. (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: MEC/Secad, 2005.
- ROMÃO, J. (Org.). *História da Educação do Negro e Outras Histórias*. Brasília: MEC/Secad, 2005. (Coleção Educação para Todos).
- SANTOS, S. A. (Org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: MEC/Secad, 2005. (Coleção Educação para Todos).
- SILVEIRA, M. H. V. *Ilê Odara – Avaliação dos Encontros Estaduais de Projetos Inovadores de Curso*. Brasília: Relatório apresentado à UNESCO, 2005. (Mimeo)
- _____. *Experiências Pedagógicas no Contexto dos Projetos Inovadores de Curso – PIC*. Brasília: Relatório apresentado à UNESCO, 2005. (Mimeo)

Os Cursos
Pré-Vestibulares
e os Desafios
das Políticas
Educativas
Afirmativas

Os Cursos Pré-Vestibulares Populares como Prática de Ação Afirmativa e Valorização da Diversidade

Alexandre do Nascimento*

Os temas ligados às questões raciais passaram a ter importância no bojo dos debates políticos sobre as diversas questões sociais que a sociedade brasileira deve enfrentar a partir da década de 90.

Embora o debate intelectual sobre o tema do racismo e suas consequências e impactos nas condições subalternas da maioria da população negra date do início do século XX, por meio da chamada imprensa negra e de organizações como a Frente Negra Brasileira; embora o jornal *Quilombo*, do Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1948, já exigisse que “enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros como pensionistas do Estado”¹; embora a luta anti-racista tenha ressurgido nos anos 70 com uma perspectiva diferencialista e, portanto, com discursos e práticas, não apenas de denúncia do racismo, mas de defesa e valorização da identidade e da cultura negras e de exigência de processos de inclusão social não-subordinada de negros e negras na sociedade brasileira, por meio de diversas organizações e grupos militantes; embora leis e instituições tenham sido criadas na década de 80 – como a Lei Caó, a Fundação Palmares no Ministério da Cultura, o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra em São Paulo, a Secretaria Extraordinária de

* Professor e fundador do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC).

¹ Jornal O Quilombo, 1948.

Defesa e Promoção das Populações Afro-Brasileiras no Rio de Janeiro – a chamada questão racial só entrou na agenda de debates das políticas públicas na metade dos anos 90. Foi nessa década que, de fato, a sociedade, o governo da União, as escolas e universidades, a mídia e outros entes estatais e privados passaram a discutir mais profundamente o racismo, o preconceito, a discriminação, a desigualdade racial e políticas contra esses problemas.

Esse fato é resultado da luta histórica do movimento social negro². Como principal protagonista intelectual e militante do anti-racismo no Brasil, o movimento social negro, no primeiro momento da sua atuação como movimento social, trabalhou – por quase um século – para que o racismo, o preconceito e a discriminação racial fossem reconhecidos pela sociedade e pelo Estado brasileiro como uma questão; e, num segundo momento, fez com que ganhasse espaço as proposta de políticas públicas de combate ao racismo, à discriminação e à desigualdade racial.

Um dos resultados positivos dessa luta histórica é que, hoje, mesmo com resistências de alguns setores da sociedade, não é mais possível negar que o racismo é uma questão presente na realidade concreta e que são necessárias políticas públicas chamadas de ação afirmativa – políticas específicas de promoção de igualdade de oportunidades e de condições concretas de participação na sociedade – para a superação do racismo, da discriminação e das desigualdades raciais.

Nos anos 90, diversas organizações e movimentos da sociedade civil (ONGs e movimentos sociais), impulsionados pela chamada Constituição Cidadã de 1988 e pela luta contra o Neoliberalismo, passaram a exigir do Estado políticas de democratização da educação, de melhoria salarial, de meio ambiente, para jovens, mulheres, deficientes etc. O movimento social negro não atuou de forma diferente. Na constituinte conseguiu fazer aprovar artigos que abriram espaços para a elaboração da lei 7.716, a chamada Lei Caó, em 1989, e para medidas de ação afirmativa, que, atualmente, começam a ser implementadas. Em 1988, o movimento social negro realizou, em São Paulo e Rio de Janeiro, grandes manifestações em comemoração aos 100 anos da abolição da escravidão negra e em denúncia do racismo no Brasil. Importantes organizações e militantes atuaram ativamente para a concretização dessas conquistas e eventos.

² Segundo d'Adesky (2001), os organizadores do I Encontro Nacional de Entidades Negras, realizado em 1991 na cidade de São Paulo, "o movimento negro se define como o conjunto de entidades e grupos, de maioria negra, que têm o objetivo específico de combater o racismo e/ou expressar valores culturais de matrizes africanas e que não são vinculados a estruturas governamentais e partidárias", e também a estruturas sindicais, pois a CUT, por exemplo, reivindica um lugar no movimento que a maioria organizações negras não aceitam, embora considerem o coletivo de negros da CUT como "aliado".

No final da década de 1980 e início dos anos de 1990, muitas organizações negras modificaram-se ou surgiram tomando formas de organizações não-governamentais (ONG), com base no financiamento de agências de cooperação internacional e com equipes profissionais remuneradas. Essas instituições rapidamente se expandiram, ocuparam um grande espaço político e passaram a liderar a luta anti-racista e a representar os interesses da população negra em diversos campos, como cultura, educação, pesquisas, trabalho, assistência a mulheres, crianças e adolescentes, defesa jurídica e participação política. Podemos citar algumas dessas organizações: A Casa Dandara, criada em 1987, em Belo Horizonte; o Geledés – Instituto da Mulher Negra, criado em 1988 em São Paulo; o Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP), criado em 1989 no Rio de Janeiro; o Centro de Estudos de Relações Trabalho e Desigualdade (Ceert), criado em 1990 em São Paulo; a Criola, criada em 1992, no Rio de Janeiro.

Nesse processo de surgimento de ONGs negras, destaca-se o importante trabalho da Associação dos Ex-alunos da Funabem (Asseaf), fundada em 1979. O trabalho de denúncia de assassinatos de crianças negras e as articulações para conseguir apoio a esse trabalho abriram as portas aos financiamentos das agências internacionais, naquele período fundamental para a consolidação das diversas ONGs negras que surgiram na década de 1980. O Ceap tem origem nesse processo, e foi criado por um grupo de fundadores da Asseaf para dar continuidade ao trabalho iniciado em 1979.

Em 1992 e 1993, começaram a surgir vários cursos pré-vestibulares para estudantes negros (Instituto Steve Biko na Bahia em 1992; Pré-Vestibular para Negros e Carentes no Rio de Janeiro em 1993; Curso do Núcleo de Consciência Negra da USP em São Paulo em 1994; Zumbi dos Palmares no Rio Grande do Sul em 1995; Educafro³, criado em 1997 em São Paulo), com objetivo de aumentar o número de estudantes negros nas universidades brasileiras, sobretudo nas universidades públicas, historicamente ocupadas por estudantes brancos e oriundos de famílias de

³ Embora seja um projeto que, segundo a Igreja Católica, teria surgido em 1993 no Rio de Janeiro, o Educafro é uma dissidência do PVNC. Seu fundador, Frei David Raimundo dos Santos, foi também o idealizador e um dos fundadores do PVNC, esse sim criado em 1993. Porém, como o PVNC não foi concebido exclusivamente por quadros católicos, outras visões impuseram-se e disputaram o formato do movimento. Em texto que analisa os conflitos internos no PVNC, Ribeiro (1996, apud NASCIMENTO, 1999) descreve a existência de dois grupos em disputa: *o campo negro-eclesial*, grupo ligado ao Frei David, que valoriza o espaço eclesial como meio irradiador para o desenvolvimento do movimento dos pré, e *o Campo Amplo*, “uma tendência a um discurso totalizante ou aglutinador que busca um modelo híbrido de movimento, que estaria entre a autonomia, a institucionalização formal e a busca por novas relações de gestão democrática (...) O Campo Amplo é assim chamado porque considero que esse campo não está formalmente gravitando em torno de nenhuma instituição identificada (...) Nele estão pessoas de várias tradições religiosas, de vários partidos políticos, militantes de vários movimentos sociais, agnósticos etc., que fundamentalmente se caracterizam pela descentralidade”.

classes média e alta. O mais conhecido desses cursos, o atualmente denominado Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC)⁴, iniciou um processo de articulação e divulgação que fez fortalecer a exigência de políticas de acesso de estudantes negros e de baixa renda ao Ensino Superior público e sua permanência nele e fez surgir o que hoje denominamos de Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares⁵. Ao trazer para o debate sobre democratização do ensino e para suas práticas a questão racial, esses cursos ampliaram significativamente a base social do movimento social negro e ajudam a mobilizar as atenções da sociedade, da pedagogia, da pesquisa acadêmica e dos formuladores de políticas públicas para a centralidade do conceito de raça nas relações e dinâmicas sociais, e na produção de instrumentos de promoção da igualdade racial.

Em 1994, um grupo de militantes negros lançou em São Paulo o Movimento pelas Reparações dos Afrodescendentes no Brasil (MPR), num ato realizado no hotel Maksoud Plaza, onde tais militantes almoçaram e, logo após, negaram-se a pagar a conta e mostraram as camisas com a frase “reparações já”. O MPR tinha como proposta a indenização financeira aos afrodescendentes. Um dos seus líderes e fundadores, o professor Fernando Conceição, chegou a apresentar na época uma conta que estimava um débito de 6,4 trilhões de dólares, ou pouco mais de 102 mil dólares, do Governo brasileiro com cada afrodescendente.

Porém, foi em 1995 que aconteceu o evento marco dessa luta por ações afirmativas, que foi a Marcha Zumbi dos Palmares – contra o racismo pela cidadania e a vida, realizada em 20 de novembro de 1995. Essa marcha foi um marco em homenagem aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, o líder do maior e mais duradouro movimento social de libertação na história brasileira e símbolo da luta dos negros no Brasil contra o regime escravocrata, o Quilombo dos Palmares, que resistiu por um século, na Serra da Barriga, no estado de Alagoas. Participaram dessa marcha, que ocorreu no dia 20 de novembro, uma segunda-feira, 30 mil ativistas negros vindos de todos os cantos do país. Das 9h da manhã até por volta das 21h, o gramado em frente ao Congresso Nacional, na Esplanada dos Ministérios, foi palco de atividades políticas e culturais organizadas pelo movimento negro.

A Marcha Zumbi dos Palmares – contra o racismo pela cidadania e a vida foi também um marco para a própria luta contra o racismo e por ações afirmativas,

⁴ Para mais detalhes, consulte o site do PVNC: <http://www.pvnc.org>.

⁵ Em estudo de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação da Escola de Serviço Social da UFRJ, denomino de Movimentos dos Cursos Pré-Vestibulares Populares a multiplicidade de cursos pré-vestibulares organizados para preparar estudantes oriundos de grupos sociais marginalizados para os vestibulares. Estima-se a existência de mais de mil desses cursos no Brasil.

pois significou uma mudança na atuação do movimento social negro, de um movimento de denúncia do racismo para um movimento de proposição de políticas de igualdade racial. Não que o movimento negro tenha deixado a denúncia, mas no momento a luta contra o racismo passou a ser, também, a luta pela promoção da igualdade racial.

Foi, portanto, na década de 1990, em resposta às lutas anti-racistas – sobretudo à Marcha Zumbi dos Palmares – contra o racismo pela cidadania e a vida, de 1995, – que o Estado Brasileiro decidiu reconhecer publicamente a existência do racismo e suas conseqüências no Brasil, e iniciar um processo de discussão sobre o problema e implementar algumas medidas de combate ao racismo. A primeira medida concreta, em 20 de novembro de 1995, foi a criação de um Grupo de Trabalho Interministerial (o GTI), cuja missão era elaborar um diagnóstico, discutir e formular propostas e projetos políticos voltados à valorização e melhoria das condições de vida da população afro-brasileira. Um relatório com diversas propostas foi produzido, mas nenhuma medida foi concretamente implementada.

Em 1996, foi promovido e organizado pelo Ministério da Justiça o seminário internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados Democráticos contemporâneos, cujo objetivo era recolher subsídios para a formulação e organização de políticas públicas para a população negra. O seminário partia do reconhecimento oficial da existência de discriminação e desigualdade racial no Brasil e tinha a chancela do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, cuja tese de doutorado analisava exatamente as relações entre capitalismo e escravidão no Rio Grande do Sul. Na mesa de abertura desse seminário, Fernando Henrique Cardoso sugeriu que os participantes usassem do seu poder de invenção e pensassem em soluções para o racismo brasileiro. Segundo ele o seminário deveria “buscar soluções que não sejam pura e simplesmente a repetição ou a cópia de soluções imaginadas para situações em que também há discriminação, mas em um contexto diferente do nosso”. “É melhor buscar uma solução mais imaginativa”, concluiu. Apesar das ambigüidades que apareceram na própria fala do presidente na abertura servirem como espaço para discursos contrários a algumas propostas do movimento negro, esse seminário foi a primeira atividade oficial de discussão de ações afirmativas para negros no Brasil e proporcionou ao movimento negro mais motivos ainda para pressionar o Estado Brasileiro, já que o discurso oficial passou a ser o da necessidade de criar estratégias e estabelecer medidas de combate ao racismo.

Também em 1996, o Governo da União lançou o seu Programa Nacional de Direitos Humanos, que estabeleceu várias metas de curto, médio e longo prazos

para promoção dos Direitos Humanos. Constam dessas metas várias proposições de ações afirmativas para negros e outras propostas de políticas públicas e ações governamentais para a superação da problemática da discriminação e exclusão que impede muitos brasileiros de tornarem-se cidadãos. O documento apresenta como objetivo geral “apoiar a formulação e implementação de políticas públicas e privadas e de ações sociais para a redução das grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais ainda existentes no país, visando à plena realização do direito ao desenvolvimento”⁶. Também os Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados em 1997, enfatizam a questão da pluralidade cultural, oferecendo informações “que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão”⁷.

Entretanto, somente em 2001, após a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, que começaram a surgir no Brasil, no âmbito das políticas públicas, as primeiras políticas concretas de ação afirmativa. Foi fundamental a atuação do movimento negro naquela conferência, pois submeteu o Estado Brasileiro a um constrangimento no cenário internacional ao denunciar o racismo, a falta de cumprimento de convenções internacionais e realizar uma manifestação que exigia políticas de ação afirmativa e cotas para negros nas universidades.

Das primeiras medidas implementadas, podemos citar a Política de Cotas para estudantes de escolas públicas e para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade do Norte Fluminense (UENF), a primeira experiência de cotas para negros em universidades públicas no Brasil; as políticas de cotas do Ministério do Desenvolvimento Agrário, na gestão do então ministro Raul Jungman; e o Programa Diversidade na Universidade, do Ministério da Educação, na gestão do ministro Paulo Renato. Esse último não tinha o apoio de boa parte da militância, pois era apresentado como “uma alternativa à política de cotas”, já que o então ministro da Educação resistiu à implementação de cotas.

A partir da Conferência Mundial consolidou-se na agenda política o tema das ações afirmativas como políticas necessárias para a redução da desigualdade e promoção de igualdade racial. Em 2002, nas campanhas dos principais candidatos a presidência da república (Luiz Inácio da Silva, José Serra, Ciro Gomes e Anthony Garotinho), foi inevitável o debate e, alguns deles, introduziram em seus programas de governo propostas de ação afirmativa.

⁶ BRASIL, Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos (1996).

⁷ BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto (1997).

A campanha do então candidato Luiz Inácio Lula da Silva chegou a produzir um documento intitulado *Brasil sem Racismo*, que apresentava um programa de ações de combate ao racismo.

O Programa de Governo da Coligação Lula Presidente aponta o combate às desigualdades econômicas e sociais como condição necessária para que seja garantido a todos os brasileiros e brasileiras o *status* de cidadãos. Indica também a urgência de um esforço político para que se afirme no País o princípio da igualdade entre homens e mulheres, entre negros e brancos. Não nos satisfazemos com o simples combate às causas econômicas das múltiplas formas de desigualdade, mas reconhecemos a necessidade de desenvolvermos ações afirmativas, para que se ponha fim a toda forma de discriminação existente contra os negros. Na atualidade, as práticas discriminatórias ainda são a triste realidade de milhões de brasileiros, negros e negras, que nem por isso se deixam esmorecer na luta por condições mais humanas de renda e oportunidades. (BRASIL SEM RACISMO.)

De fato, a partir de 2003, com a posse do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o debate sobre ações afirmativas ganhou mais destaque no âmbito do governo da União. Os primeiros atos governamentais concretos foram a sanção da Lei 10.639/2003⁸, em fevereiro, e a criação, em março, de um órgão federal específico para a promoção da igualdade racial – a Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial, a Seppir. A partir daí, foram instituídos conselhos, fóruns e comissões, criados programas e secretarias específicas em alguns ministérios e proposições legislativas foram apresentadas ao Congresso Nacional⁹.

É nesse contexto social-histórico¹⁰ e com fortes pressões da militância negra, por meio de ações em seus âmbitos de atuação (educação, governos, empresas, poder judiciário, imprensa e outros), de projetos, seminários, pesquisas, publicações e reuniões, a expressão ação afirmativa ganhou espaço e passou a fazer parte do debate, tanto por parte do movimento negro, como por parte de setores acadêmi-

⁸ A Lei 10.639/2003 institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo do Ensino Básico.

⁹ Destacam-se o Projeto de Lei que institui o Estatuto da Igualdade Racial, de autoria do Senador Paulo Paim; o projeto de lei que institui cotas nas Universidades Federais; e projeto de Reforma do Ensino Superior. Os dois últimos de autoria do poder executivo.

¹⁰ Social-histórico é um conceito que se refere às relações sociais concretas na histórica de uma sociedade, pois “a distinção entre sociedade e história e, portanto entre uma sociologia e uma verdadeira ciência da história, é enfim inaceitável... Refletir verdadeiramente sobre a sociedade e a história é, portanto, tentar refletir sobre o social-histórico” (CASTORIADIS, 1987).

cos, políticos e da mídia que compreendiam o racismo como uma questão a ser tratada de forma específica e por políticas específicas, quanto pelos setores, também acadêmicos, políticos e da mídia que enxergam na proposta do conceito de ação afirmativa para negros um perigo, um erro, uma forma de racismo ao contrário etc. Nesse debate, a grande polêmica se concentra na proposta de políticas de cotas e de reparação financeira.

Para que a sociedade tenha chegado nesse ponto, os fatos fundamentais são que se tornou impossível negar as desigualdades raciais. Com isso a promoção da igualdade/eqüidade racial passou a ser reconhecida como uma necessidade para a construção democrática e o termo ação afirmativa se integrou ao debate sobre a busca de caminhos.

Das ações afirmativas dos movimentos sociais às políticas de ação afirmativa

A expressão ação afirmativa é, no âmbito do debate sobre políticas públicas, uma expressão recente, que foi usada pela primeira vez na década de 1960 nos Estados Unidos para denominar as medidas para promover a igualdade entre negros e brancos. A intenção era responder ao profundo conflito derivado da segregação racial, conflito esse denunciado pelo movimento pelos direitos civis nas décadas de 50 e 60.

Segundo o ministro e professor Joaquim Barbosa Gomes,

Concebidas pioneiramente pelo Direito dos Estados Unidos da América, as ações afirmativas consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional de igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. (GOMES, 2001)

Explicitamente vinculada ao campo do Direito, especificamente ao princípio constitucional de igualdade, um dos fundamentos de um Estado Democrático de Direito, a definição de Joaquim Barbosa coloca a idéia de ação afirmativa nos limi-

tes do Estado. Ou seja, é o Estado o proponente, o impositor e o promotor de ações afirmativas. O autor não menciona o importante papel dos movimentos sociais no processo de questionamento da situação vigente e da pressão que eles vêm exercendo sobre a sociedade e o Estado para ampliar e universalizar os direitos. Mesmo nos Estados Unidos da América, as políticas públicas voltadas à concretização do princípio da igualdade são resultados do chamado movimento dos direitos civis, que teve o movimento social negro como principal protagonista. Pode-se dizer, portanto, que como prática política a ação afirmativa teve início com os movimentos sociais de afirmação de identidade e de direitos.

Considerando os movimentos sociais como sujeitos importantes no processo de constituição material dos direitos e, portanto, considerando o conceito de ação afirmativa como algo que extrapola os limites do Estado, faz-se necessária uma definição mais ampla desse conceito. Numa primeira aproximação, tomando como ponto de partida o trabalho de resistência e produção desenvolvido pelos movimentos de afirmação de identidade e direitos, podemos denominar de ações afirmativas as dinâmicas, práticas, meios e instrumentos que têm como meta o reconhecimento sociocultural, o respeito à diversidade, a igualdade (de oportunidades, de tratamento e de condições objetivas de participação na sociedade), a universalização (concreta) de direitos civis, políticos e sociais de uma dada sociedade. Assim o termo ação afirmativa refere-se a passos concretos em direção àquilo que a sociedade define como direitos comuns, ou seja, refere-se às políticas de constituição do público, pensado como o comum e não nos limites do Estado, à constituição material e não à constituição formal. Logo, os movimentos sociais que, historicamente, questionam, resistem, criam formas e propõem novas relações sociais, manifestando-se contra o que é considerado injusto, incorreto e, muitas vezes, inaceitável numa dada sociedade, são, de fato, os produtores de ações afirmativas, pois produzem ações coletivas de afirmação de identidade e de direitos.

Assim, ação afirmativa e democratização são conceitos que estão intimamente ligados e, nas práticas sociais concretas, se complementam. Ação afirmativa é um conceito de constituição do comum, a partir de ações específicas contra as desigualdades; ações que afirmam a igualdade contra o privilégio, a multiplicidade contra a uniformidade e a participação contra a partilha (voltaremos a isso adiante). É nesse sentido que as políticas de ação afirmativa aparecem como políticas de democratização, pois “na democracia a política consiste na criação daquilo a que, necessariamente, todos devem ter acesso, criando os meios que assegurem esse acesso” (NASCIMENTO, 2004). Os movimentos sociais da população negra, das mulheres, dos indígenas, dos homossexuais, dos deficientes físicos, dos trabalhadores sem terra, dos trabalhadores

sem teto e dos trabalhadores em geral, os movimentos pelo direito à educação e em defesa do ensino público, os cursos pré-vestibulares populares para negros e carentes e outros são, com todas as suas contradições e perspectivas, ações afirmativas: afirmam o que ainda não existe de fato, o que querem instituir.

Os movimentos sociais são, portanto, os sujeitos coletivos mobilizadores e produtores de demandas, de questionamentos e de espaços de encontro de singularidades em que “se organizam práticas por meio das quais seus membros pretendem defender seus interesses e expressar suas vontades” (SADER, 1988), ou seja, são produtores de ações constitutivas dos seus projetos e propostas. Os movimentos sociais (e não o aparelho estatal) são os sujeitos que produzem e impõem as ações afirmativas. Podemos dizer que é por via de suas práticas políticas que os movimentos sociais, organizados ou espontâneos, indicam a necessidade de políticas públicas que respondam aos seus questionamentos. Ou seja, mais que o fim das lutas sociais, as ações afirmativas são as próprias lutas.

No Brasil, o movimento social negro é o principal protagonista do conceito de ação afirmativa como um conceito que, no início do século XXI, passou a subsidiar a formulação de políticas de combate às desigualdades observadas nas relações sociais concretas, pois quando são analisados os indicadores sociais (renda, ocupações no mercado de trabalho, educação, expectativa de vida, acesso a serviços básicos etc) dos diversos grupos raciais (brancos, pardos, pretos, indígenas, amarelos e outros) revelam-se imensas assimetrias, que sugerem a discriminação racial como um dos seus elementos constitutivos fundamentais. De fato, as práticas discriminatórias que nossas instituições reproduzem cotidianamente nos processos de seleção, no currículo escolar, em discursos religiosos, nas relações familiares, nas ações dos aparelhos policiais, nas interpretações das leis e nas sentenças judiciais, nas dinâmicas universitárias, nas opções de investimento dos entes Estatais, nas empresas, na mídia, nos ditados e piadas do senso comum etc. indicam que o racismo se faz presente e determina lugares para a população negra (os pretos e pardos autodeclarados da nossa composição racial). Voltaremos a esse ponto mais adiante.

Como políticas públicas resultantes das lutas dos movimentos sociais, as ações afirmativas podem ser entendidas como intervenções nas instituições com o objetivo de promover a diversidade sociocultural, a igualdade de oportunidades e o acesso material aos direitos para grupos sociais marginalizados, sobretudo entre os grupos étnico-raciais. O princípio é que, no processo de combate às desigualdades, são necessárias políticas concretas que devem ir além das leis que proclamem a igualdade de todos e que visem a punir as práticas racistas e discriminatórias; essas

políticas devem reduzir as desigualdades (até sua superação) e combater o racismo, intervindo direto nas instituições para garantir a presença dos grupos sociais discriminados e o acesso desses grupos aos direitos definidos como universais, como é o caso da população negra. Esse é o sentido das cotas raciais (ponto mais polêmico do debate), dos programas educacionais, das políticas de acesso e permanência nas universidades e das políticas de valorização cultural, das políticas de geração de trabalho e renda, de acesso à terra e à moradia, e aos serviços públicos, como saneamento, saúde, transporte, todas defendidas pela maioria dos ativistas do movimento negro como forma de integração da população negra, de superação de preconceitos e atitudes discriminatórias e de recomposição das relações sociais.

Entretanto, no contexto dos debates que atualmente ocorrem na sociedade, as políticas de ação afirmativa são, comumente, definidas como políticas compensatórias, específicas, focalizadas, sendo, portanto, opostas ao ideal republicano de igualdade e direitos universais, que devem ser materializados por meio de políticas também universalistas, ou seja, aquelas definidas como para todos. Parece haver, nesse caso, um equívoco conceitual, pois as políticas de ação afirmativa são pensadas pelos movimentos sociais com o objetivo de universalizar direitos. Por outro lado, muitas pessoas e instituições que consideram o conceito de ação afirmativa na formulação de suas propostas e políticas, em geral, apresentam uma concepção estreita do conceito, que não leva em consideração o seu potencial constituinte, na medida em que as relações e desigualdades instituídas e socialmente aceitas (como é o caso das desigualdades e dos privilégios corporativos estabelecidos) pode ser profundamente questionado.

Nossa tese central é que as políticas de ação afirmativa podem ser pensadas como políticas de universalização de direitos. Apesar de se caracterizar como tratamento específico para determinados grupos sociais em situação social-histórica de desvantagem, essas políticas podem fazer parte de uma estratégia de universalização de acesso aos direitos e democratização das relações sociais. Ou seja, no processo de constituição material da democracia e da mobilização de recursos necessários a esse fim, o conceito de ação afirmativa e as políticas concretas que surgem a partir dele são instrumentos fundamentais para uma recomposição social e racial das instituições.

Porém, há questões ainda não resolvidas. Uma delas é que “no Brasil... a raça não é considerada um elemento central na construção das desigualdades” (TELLES, 1996) e que “não há um consenso substancial na sociedade sobre a desigualdade racial, premissa fundamental para ensejar a adoção de políticas afir-

mativas” (MARTINS, 1996). Ou seja, alguns setores da sociedade ainda não estão convencidos da importância das políticas de ação afirmativa, com foco na população negra, mesmo que, em muitos casos, reconheçam a existência das discriminações e das desigualdades raciais. Outro ponto é que nossa formação republicana dificulta a aceitação de critérios desiguais de acesso aos direitos.

Ora, somos todos iguais perante a lei, mas, nas práticas sociais concretas, o acesso aos direitos é feito de forma privilegiada, como se existissem grupos que são mais importantes ou mais iguais que outros. Isso é, inclusive, o que define o racismo: a crença na existência de raças humanas e na superioridade de uma raça sobre outra. Em nossa experiência histórica, a crença na superioridade racial branca definiu formações sociais, instituições, leis e até justificou políticas públicas de branqueamento, como foram os casos das políticas estatais de incentivo à imigração europeia no final do século XIX.

A importância das políticas de ações afirmativas está no fato de que são políticas materiais de reparação e de redistribuição que estabelecem uma recomposição do social, do econômico, do político e do cultural, pois abalam estruturas constituídas e naturalizadas da sociedade. As políticas de cotas inserem-se nessa lógica, pois abalam o valor do mérito interiorizado em todos nós. Ora, o que define mérito é merecimento e não competência; partilhar os bens sociais baseado no merecimento individual é tentar privilegiar igualmente indivíduos em situação de desigualdade.

Neste sentido, ‘partilhar é dar excluindo... é distribuição/atribuição privativa/exclusiva’ (CASTORIADIS, 1987). Numa lógica democrática, o que é definido como o que todos devem ter acesso não pode ser partilhável, deve ser, ao contrário, da esfera do participável, ou seja, ser acessível à participação de todos. O público é precisamente isso: ‘criação do participável social e das condições, vias, meios, assegurando a cada um o acesso a esse participável... Socializar os indivíduos é fazê-los participar do não-partilhável, do que não deve ser dividido, privativamente...’ (idem). A recomposição (racial) do social, do econômico, do político e do cultural é, também, redefinição do participável, do que deve ser socializado. É afirmação/universalização de direitos. É política constituinte. Ou seja, a democratização permanente. (NASCIMENTO, 2003)

Um outro problema ainda se coloca. Mesmo aceitando o conceito de ação afirmativa para a definição de políticas públicas mantem-se ainda, não apenas no chamado senso comum, mas também nos setores formadores de opinião, a difi-

culdade (ou recusa deliberada) de compreender o papel determinante do racismo, do preconceito e da discriminação na produção das desigualdades. Nesse caso, o problema passa a ser não mais a política de ação afirmativa, mas a cor da política de ação afirmativa. Isso normalmente acontece na discussão sobre política de cotas para negros nas universidades: as cotas para pobres, estudantes de escolas públicas e deficientes físicos são aceitas com mais facilidade.

Entretanto, na histórica formação das classes sociais no Brasil, o racismo tem uma forte influência. Estudos sobre mobilidade social mostram as maiores dificuldades da população negra em ascender socialmente. Mesmo assim, em todos os âmbitos (sobretudo nos âmbitos acadêmico e político) ainda é maioria os que defendem que no país não há uma questão racial e sim uma questão social. Falsa dicotomia, pois parece óbvio que a questão é social. O que não é levado em conta é que a questão social tem no racismo um importante determinante. Não é somente o resultado de séculos de regime escravista, mas o resultado da crença na inferioridade das populações indígena e negra em relação à população branca que produz os preconceitos e discriminações em relação a esses grupos nas relações sociais concretas e nas dinâmicas institucionais preconceituosas e discriminatórias. Como mostram estudos¹¹ e fatos concretos¹², o racismo continua se manifestando nas práticas sociais e institucionais, naturalizando posições e expectativas dos grupos racizados¹³. Logo, ele não é unicamente resquício do passado. O racismo continua contribuindo para determinar o lugar da população negra na sociedade, um lugar de subalternidade, invisibilidade, desrespeito, violência, pobreza e com muitas barreiras e dificuldades. Na sua dinâmica, o racismo cria preconceitos, discrimina e segrega os indivíduos de um determinado grupo social, subjugando-os a posições subalternas e ajudando a produzir e reproduzir as desigualdades sociais.

De fato, o racismo é produtor de desigualdades. Sem considerar isso não é possível produzir uma elucidação real e sincera sobre a sociedade brasileira, sua história, suas dinâmicas e seus problemas. A conclusão de que o combate às desigualdades raciais é importante para um processo de democratização da sociedade e a aceitação do

¹¹ Ver Guimarães (2004).

¹² Dois fatos, um na cidade de São Paulo e outro na cidade do Rio de Janeiro, ocorridos no primeiro semestre de 2004, ilustram bem tal hipótese. Primeiramente o assassinato de um jovem dentista negro, por policiais, sem averiguação, por ter sido apontado, sem provas, por um cidadão que acabara de ser assaltado, como autor do assalto. O segundo fato se refere ao jovem estudante negro, enteado do cantor e compositor Caetano Veloso, que foi expulso de um shopping por um policial militar que prestava serviço particular como segurança dos filhos de um autor de novelas (o enteado de Caetano Veloso estava junto com o filho branco da família Veloso). Esses fatos são significativos, pois tratam-se de dois jovens negros de classe média. Como afirmou o Senador Paulo Paim em artigo publicado no jornal O Globo (24/04/2004), ainda é muito forte na sociedade o que Abdias Nascimento, em 1949, denominou de delito de ser negro.

¹³ Grupos que são vítimas do racismo (CUNHA Jr, 1996).

conceito de ação afirmativa como um conceito para a formulação e implementação de políticas para esse fim decorre da análise da história da população negra e da sua exclusão (ou, numa avaliação, da sua inclusão de forma subordinada) nos setores estratégicos da sociedade. Além disso, em todos os indicadores sociais produzidos por importantes instituições (Ipea, PNUD e outros) vêm revelando conseqüências das nossas relações raciais assimétricas, pois apontam a desigual apropriação da riqueza e da renda coletivamente produzidas, dos serviços públicos e das oportunidades educacionais, sempre com a população negra em desvantagem¹⁴.

Portanto, não é mais possível negar que o racismo e a discriminação racial estão intimamente relacionados às péssimas condições de vida e de trabalho da população negra e das classes populares em geral. Isso fortalece as históricas denúncias do movimento social negro, informam a existência de uma questão racial no Brasil e colocam para a sociedade o desafio de uma ampla discussão sobre a importância da superação do racismo e das desigualdades sociais para a democratização de fato da própria sociedade.

Na perspectiva de superação das desigualdades, como mostram os cursos pré-vestibulares populares que se proliferaram por todo o país trabalhando na afirmação do direito à Educação Superior, a igualdade aparece não mais como princípio abstrato, mas como princípio material, como condição de um processo democrático. “Condição: não objetivo, não finalidade a ser realizada, mas seu pressuposto ontológico. Condição material: não uma abstrata e hipócrita declaração de um direito formal, mas uma situação concreta” (NEGRI, 2002).

No caso brasileiro isso significa que o caminho da mudança deve começar pelo combate às desigualdades sociais. E esse combate passa pela reestruturação de diversas instituições, por políticas massivas de acesso aos direitos fundamentais, complementadas por políticas específicas para os grupos sociais mais vulneráveis à discriminação. Desse ponto de vista, as políticas de acesso à renda, à moradia, à estruturas de informação e comunicação, à educação formal, aos serviços de saúde e a outros serviços básicos devem ser complementadas com políticas de ação afirmativa para negros, indígenas, mulheres, portadores de deficiências e necessidades especiais e, obviamente, os mais pobres. Neste sentido, “o Estado tem que repensar as políticas econômicas e sociais na perspectiva imediata da redução (ou superação) das desigualdades, isto é, da determinação de um acesso aos serviços, de uma universalização dos saberes que não podem mais ser postergados na espera dos efeitos

¹⁴ Alguns indicadores podem ser encontrados no *Atlas Racial Brasileiro*. Disponível em <http://www.pnud.org.br/publicações/atlas_racial/index.php>. Acesso em nov/2006.

do crescimento, mas que constituem a condição desse” (COCCO, 2001). Ou seja, o almejado Desenvolvimento Social deve ter como premissa a superação das desigualdades, e não o contrário. Como nos mostra a nossa própria experiência, o modelo crescer para dividir já mostrou sua ineficiência, pois mesmo nos período de crescimento do PIB e de alto nível de emprego o que houve foi acumulação e não distribuição de renda e direitos. É preciso, então, inverter essa lógica, ou seja, investir nos brasileiros para desenvolver o Brasil.

Assumir as políticas de ação afirmativa como parte de uma estratégia de democratização é reconhecer o potencial constituinte dos movimentos sociais e em nada contradiz a necessidade e a importância das chamadas políticas universalistas. Pelo contrário, as políticas de ação afirmativas e seus instrumentos são políticas de universalização de direitos na medida em que, mesmo inicialmente estabelecendo critérios desiguais, são políticas de constituição material daquilo que a coletividade define como o que todos (rigorosamente todos) devem ter acesso. Essa é uma das principais contribuições do trabalho dos movimentos sociais em geral e, em particular, do Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares. Esses cursos se constituíram como atores sociais fundamentais, a partir da inovação social que expressam e com suas práticas político-pedagógicas de ação afirmativa, em que uma das marcas não é o fechamento identitário, mas a abertura a uma multiplicidade de singularidades.

O movimento dos cursos pré-vestibulares populares

Como já dissemos em outras palavras, a democratização das relações sociais no Brasil é um processo historicamente relacionado à capacidade de luta e de organização da sociedade. Diante dos diversos problemas e das questões que se apresentam como desafios para a construção de uma sociedade justa¹⁵ e, frente a uma dinâmica de negação de direitos e de oportunidades para parcelas significativas da população brasileira, vários movimentos sociais vêm se organizando para lutar pelo acesso aos direitos considerados fundamentais. Dentre as diversas temáticas que estão na pauta dos movimentos sociais atuais estão as questões raciais, de gênero e outras.

No âmbito dos movimentos sociais, os direitos sociais aparecem como pontos fundamentais das suas críticas, suas pautas e suas práticas. Em relação à educação, por exemplo, os movimentos sociais de uma forma geral atuam tanto no sentido da

¹⁵ “uma sociedade justa é uma sociedade em que a questão da justiça permanece constantemente aberta, ou seja, em que existe sempre a possibilidade socialmente efetiva de interrogação sobre a lei e o fundamento da lei” (CASTORIADIS, 1987a).

universalização do acesso, quanto nas disputas sobre suas formas e conteúdos, pois a educação é importante não só como direito, mas também como instrumento de uma inserção no mundo.

A luta para que as camadas populares e os grupos sociais marginalizados¹⁶ tenham de fato o direito à educação formal não é uma novidade no Brasil. Ao longo da nossa história, sobretudo a partir do século XX, vários grupos se organizaram para lutar pelo direito à escolarização. Esse é o caso dos cursos pré-vestibulares organizados para preparar estudantes oriundos de camadas populares e grupos sociais marginalizados para os vestibulares. Esses cursos pré-vestibulares populares¹⁷ disseminaram-se e tornaram-se conhecidos na primeira metade dos anos de 1990, embora não sejam formas de luta surgidas nessa década. Temos, por exemplo, registro de um curso pré-vestibular para estudantes negros e negras, organizado pelo Centro de Estudos Brasil-África, em 1976, no Município de São Gonçalo, Rio de Janeiro. Porém é a partir do final dos anos de 1980 e início dos anos 1990 que surgiram os cursos mais significativos do ponto de vista político, ou seja, os cursos que nasceram como questionamento explícito às instituições educacionais e com a proposta de constituição de um movimento social pela democratização do Ensino Superior. O que está sendo denominado de Movimento de Cursos Pré-Vestibulares Populares¹⁸ começou a surgir no final na década de 1980.

Em 1986, Associação dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – ASUFRJ (atual Sindicato dos Trabalhadores em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – SINTUFRJ) cria o projeto Universidade para Trabalhadores e, dentro desse projeto, surge um curso pré-vestibular. Para atender aos objetivos do projeto Universidade para os Trabalhadores, o Curso Pré-Vestibular do SINTUFRJ incorporou em seus conteúdos estudos básicos sobre política, economia e sociedade, na perspectiva de contribuir para o melhor e mais crítico entendimento da realidade social. Em 1992 é criada a Associação Mangueira Vestibulares para atender aos estudantes da Comunidade do Morro da Mangueira, no município do Rio de Janeiro, com preocupações semelhantes, ou seja, com a perspectiva de uma espécie de pedagogia emancipatória, por considerar os cursos

¹⁶ “Grupos sociais que vivem em condições impostas de exploração, dominação, discriminação, esmagamento de identidade e negação de direitos fundamentais, como o direito ao trabalho, terra, moradia, remuneração digna, cuidados com saúde, acesso à educação formal, reconhecimento cultural e participação política, com destaque para a população negra, que entre outros problemas ainda enfrenta o que nos parece um fator decisivo de bloqueio à sua participação na sociedade: o racismo e a discriminação racial” (NASCIMENTO, 1999).

¹⁷ Sobre o conceito de Pré-Vestibular Popular ver Nascimento (1999).

¹⁸ O conceito de Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares é proposto em Nascimento (1999) e vem sendo aprofundado nos estudos de doutoramento do autor.

tradicionais como meros treinamentos. Também em 1992, surge na Bahia a Cooperativa Steve Biko (atual Instituto Steve Biko), um curso pré-vestibular para preparar estudantes negros de baixa renda para os exames vestibulares. É com o trabalho do Instituto Steve Biko que a questão racial passa a fazer parte das preocupações políticas e da pedagogia de um curso pré-vestibular popular.

Em 1993, surge o Curso Pré-Vestibular para Negros e Carentes no Município de São João de Meriti, na Baixada Fluminense, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Esse curso foi o ponto de partida para o que mais tarde transformou-se no Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC). Segundo seus fundadores, os cursos do SINTUFRJ, da Associação Mangueira Vestibulares e da Cooperativa Steve Biko foram importantes referências para a estruturação e consolidação do PVNC (NASCIMENTO, 1999).

O PVNC inaugurou uma nova fase no trabalho popular de preparação de estudantes para o vestibular, trazendo em sua luta o debate sobre a questão da discriminação racial como uma questão social de grande relevância, pois na concepção dos integrantes do movimento essa se relaciona diretamente com a produção da pobreza e da exclusão, além de indicá-la como um dos principais motivos da pouca quantidade de estudantes negros nas universidades brasileiras, sobretudo nos cursos que possuem maior prestígio na sociedade. No contexto dos cursos pré-vestibulares populares, tem um importante papel por ser uma espécie de divisor, o ponto de partida da atual configuração do Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares, pois foi a partir dele que surgiu a maioria dos cursos populares existentes hoje no Brasil.

O PVNC foi o primeiro curso pré-vestibular popular a criar vários núcleos, a organizar-se como uma rede, a buscar parcerias, a negociar isenções de taxas de inscrição e bolsas de estudos com universidades públicas e privadas, a mover ações judiciais contra universidades para garantir o direito de fazer a prova do vestibular para os estudantes mais pobres, a utilizar a mídia para divulgar amplamente o seu projeto, além de divulgar sua experiência em eventos políticos e acadêmicos e de ser citado em documentos governamentais.

O PVNC, por não seguir nenhum referencial político tradicional, acabou abraçando o quilombismo como prática política. Por quilombismo se entende a continuidade da dinâmica dos mocambos nas instituições negras posteriores, escolas de samba, favelas, irmandades religiosas e outras (...) o quilombismo é um processo civilizatório centrado no negro que as elites combatem por meio do racismo (...) mais que uma 'ressaca social' o racismo é um dispositivo de controle do imaginário. Um entrave para a criatividade radical das massas (LOPES, 2005).

O Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares não pára de crescer em quantidade de cursos. Mais que uma reivindicação do direito ao Ensino Superior, essa multiplicidade de cursos, surgida a partir das demandas das camadas populares, mostra-se como uma forma inovadora de resistência e de produção de alternativas contra o que parece ser uma lógica social estabelecida na sociedade brasileira, que produz e mantém estabilizadas na sociedade as hierarquias, as possibilidades e os lugares sociais para determinados grupos.

Essa lógica social estabelecida na sociedade brasileira produz e mantém assimetrias e hierarquias que, aliadas à dinâmica de acumulação e de expansão do capitalismo denominada por Francisco de Oliveira de modo de acumulação de base pobre¹⁹, é um elemento que impõe aos estudantes oriundos das camadas populares barreiras sociais e, como observou Florestan Fernandes, impõe também “barreiras raciais que são obstáculos à sua participação na economia, na sociedade civil, na cultura, no Estado” (FERNANDES, 1989).

Destinados a pessoas colocadas em condições subalternas em face dessa lógica social de produção de desigualdade, os cursos pré-vestibulares populares são iniciativas educacionais e políticas de trabalhadores em educação, de grupos comunitários e organizações sociais diversas. Na maioria desses cursos observam-se preocupações políticas que extrapolam a preparação para o vestibular e que se explicitam nos discursos dos seus participantes, nas propostas e nas práticas, desde atividades desenvolvidas em sala de aula visando a construção de uma nova consciência em seus educandos (consciência racial, de gênero, de classe, dos problemas sociais etc.), passando por seminários, fóruns de discussões, assembléias, negociação de isenções e bolsas com universidades, ações judiciais, formulação de propostas para facilitar o acesso e a permanência de estudantes das classes populares no Ensino Superior e democratizar a educação e o acesso ao conhecimento.

Destacam-se nesse contexto os chamados Cursos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes, que são os cursos que trabalham a partir da questão racial, com questionamento, práticas e propostas que, além do vestibular, têm como objetivos a ampliação do debate na sociedade sobre o significado do racismo, do preconceito, da discriminação e suas conseqüências nas relações sociais, a tomada de consciência coletiva, a construção de identidade racial por meio de trabalhos que enfatizam a cultura negra, a elevação da auto-estima e o debate sobre políticas de ações afirmativas

¹⁹ Segundo esse autor, a evidente desigualdade, própria da extensão do capitalismo no Brasil, “é produto antes de uma base capitalística de acumulação razoavelmente pobre para sustentar a expansão industrial e a conversão da economia pós-anos 1930... Nas condições concretas (...), o sistema caminhou inexoravelmente para uma concentração de renda, da propriedade e do poder” (OLIVEIRA, 2003).

para que negros e pobres tenham acesso aos direitos, especificamente ao Ensino Superior. Como exemplos, podemos citar o Instituto Steve Biko de Salvador-BA (criado em 1992), o Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) do Rio de Janeiro (criado em 1993) e o Projeto Educação e Cidadania para Afrodescendentes e Carentes (Educafro), do Serviço Franciscano de Solidariedade da Província Franciscana Imaculada no Brasil, criado em 1997, em São Paulo.

Podemos dizer que as preocupações e as práticas dos cursos pré-vestibulares populares indicam a compreensão de que as desigualdades sociais e raciais nas relações sociais em geral e na educação em particular, sobretudo no Ensino Superior, são mais que a falta de preparo para o vestibular decorrente de uma educação de baixa qualidade oferecida às camadas populares. Embora a qualidade da Educação Básica da maioria seja um ponto de questionamento não só pelas suas ações políticas, mas pela sua própria existência independente do nível de consciência que seus participantes tenham do contexto sociopolítico, os cursos denunciam o racismo e as práticas discriminatórias e excludentes das instituições como elementos constituintes dessas desigualdades e reivindicam políticas de acesso e permanência (fim das taxas de inscrição, fim do vestibular, formas diferenciadas de acesso, programas de permanência etc.).

O movimento dos cursos pré-vestibulares populares revela que, apesar das dificuldades que lhes são impostas, as camadas populares são produtores de formas inovadoras de resistência, de participação e de ações criativas de fuga do limite e da medida. De uma forma mais geral, o trabalho desses cursos configura-se como um agir fora da medida, como produção do comum na recusa da medida.

Utilizando-se do ensino dos conteúdos exigidos nos vestibulares, os cursos pré-vestibulares populares conseguem mobilizar um grande número de estudantes atraídos pela possibilidade de ingresso no Ensino Superior, especialmente nas universidades públicas, em que os concursos vestibulares se constituíram como verdadeiras barreiras ao ingresso de estudantes de classes populares. Além disso, a dinâmica interna das universidades públicas, concebida para estudantes pertencentes a classes e grupos privilegiados, dificulta muito a permanência dos estudantes de classes populares: são horários, currículos, materiais, metodologias e professores que tornam quase impossível a permanência desses estudantes.

Além do ensino para o vestibular, as práticas dos cursos pré-vestibulares populares apresentam elementos interessantes. Um deles é o desenvolvimento de atividades de fortalecimento de auto-estima e de formação política. Fala-se muito em conscientização, reflexão crítica sobre a realidade, cultura popular etc. Ou seja, os cursos pré-vestibulares operam também como fontes de informações gerais, de

aquisição de conhecimentos políticos, históricos e culturais e como lugar de novas formas de sociabilidade e participação.

Ao mesmo tempo, ao contribuir concretamente para produzir uma recomposição (social e racial) do Ensino Superior e do seu lugar formal – a universidade –, o trabalho dos cursos pré-vestibulares populares apresenta-se como expressão de uma resistência de baixo para cima, que coloca em questão o que está instituído e naturalizado na sociedade em relação ao Ensino Superior, ou seja, uma aceitação social do fato de que a universidade é lugar de reprodução de uma elite, expresso em alguns clichês populares ou não, segundo os quais “a universidade é lugar dos que possuem melhores condições cognitivas e socioculturais”, “dos que têm mérito” e “não é lugar para pobres”. Vale destacar aqui, aceitando a constatação de Antonio Sérgio Guimarães, que no Brasil pobre pode ser, além de uma expressão das relações de classe, também uma “metáfora para a raça” (GUIMARÃES, 1999), na medida em que “as desigualdades de classe se legitimam por meio de uma ordem estamental que está umbilicalmente ligada ao racismo” (*Idem*). De fato, como conclui Ricardo Henriques sobre os indicadores sociais produzidos pelo IBGE, há “um excesso de pobreza concentrado entre a comunidade negra” (HENRIQUES, 2002) que “mantêm-se estável ao longo do tempo” (*Idem*).

A multidão²⁰ de estudantes, educadores e colaboradores que o Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares mobiliza quer “transformar-se no corpo de *general intellect*” (NEGRI, 2003), ao desejar o acesso ao Ensino Superior e trabalhar para isso, por meio de uma multiplicidade de sujeitos em ações coletivas que visam romper as barreiras que dificultam (e até mesmo impedem) que estudantes oriundos das camadas populares participem de determinados níveis de ensino.

O desejo coletivo expresso pela multidão que se mobiliza nos cursos pré-vestibulares populares mostra-se como uma potência que pode transformar-se em luta organizada e constituinte pela universalização do direito à educação e pela democratização do conhecimento e da produção do conhecimento. Ao constituírem-se,

²⁰ O conceito de multidão, tal como formulado por Antonio Negri (2003), mostra-se adequado para a elucidação das dinâmicas de resistência observadas nos movimentos populares, pois em Negri *multidão* é a denominação de “*um conjunto de singularidades não-representáveis*”. Na obra desse autor, a multidão, como conceito, ganha características positivas (constituintes), diferentemente das concepções jusnaturalistas, em que a multidão é vista como algo negativo, anárquico, que precisa de uma instância transcendental (o Estado) para passagem à ordem. A ordem pressupõe unidade; e o conceito de povo, como uma unidade representada pelo Estado, é pressuposto da mediação expressa pela idéia de ordem. Para o autor isso é falso, pois não é possível olhar as diferenças ou uma multiplicidade de singularidades como unidade. A multidão é constituinte quando apresenta-se como negação dos limites estabelecidos e, portanto, como potência democrática: “a multidão é um ator social ativo, uma multiplicidade que age (...) nós podemos vê-la, em oposição à massas e a plebe, como (...) um ator ativo de auto-organização” (NEGRI & COCCO, 2002).

os cursos pré-vestibulares populares apresentam-se como exigência de mudança no estatuto e das formas de funcionamento das instituições de Ensino Superior e como ações concretas de afirmação de direitos, mostrando que a igualdade, mais que objetivo, é o princípio material da democracia.

Ao trazer para o debate e para suas práticas a questão racial, ampliando a base social do movimento social negro, os cursos pré-vestibulares populares ajudam a mobilizar as atenções da sociedade, da pedagogia, da pesquisa acadêmica e dos formuladores de políticas públicas para a centralidade do conceito de raça nas relações e dinâmicas sociais, pois entender o Brasil e produzir dinâmicas democráticas requer o entendimento do papel do racismo na produção das desigualdades. Além disso, consolida-se no Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares o conceito de diversidade como conceito de uma “multiplicidade de singularidades” (NEGRI, 2003), que se constitui das diversas formas de vida, visões de mundo, valores, produções, demandas socioculturais, conflitos e, também, como uma variedade de possibilidades criativas que podem ser aproveitadas na produção social e, pois, na produção da igualdade. Não por acaso os cursos pré-vestibulares populares foram adotados como modelos pelo Ministério da Educação na formulação de sua primeira política de ação afirmativa para negros, o Programa Diversidade na Universidade²¹.

Ora, a desigualdade social é um acesso desigual para pessoas ou grupos sociais aos bens materiais e simbólicos na sociedade. A produção da desigualdade pode ser entendida como uma combinação de fatores que criam barreiras e impedem seletivamente os atores sociais da obtenção desses bens materiais e simbólicos. Raça/Etnia, gênero, orientação sexual, condição socioeconômica e localidade são fatores que têm muito importância na produção da desigualdade. Por essas influências é que a diversidade, como conceito, como prática e como perspectiva, torna-se importante para qualquer proposta de educação em uma perspectiva multicultural, de promoção da igualdade, de produção do comum e de recomposição democrática do currículo e das práticas pedagógicas.

²¹ O Programa Diversidade na Universidade surgiu como proposta no final de 2001, após a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, realizada em Durban, de 01 a 09 de setembro de 2001. No momento da sua criação, ainda na gestão do então ministro da Educação Paulo Renato de Souza, o programa foi apresentado como uma *alternativa ao sistema de cotas*. Várias reuniões foram feitas entre os formuladores do MEC e representantes dos cursos pré-vestibulares populares, sem, no entanto, produzir um consenso em torno da proposta, pois alguns cursos pré-vestibulares, como o Movimento Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC), se colocaram contrários ao programa, pois discordavam da institucionalização de pré-vestibulares populares como política pública. Mesmo discordando e não participando do programa como um *Projeto Inovador de Curso* (denominação dada aos cursos pré-vestibulares apoiados financeiramente pelo programa), o PVNC manteve-se na discussão por considerar o programa como um espaço estratégico de interlocução com o MEC e formulação de políticas de ação afirmativa.

Na prática, os cursos pré-vestibulares mostram que assumir a diversidade como perspectiva é reconhecer que há no conjunto das nossas questões sociais uma especificidade racial e, em consequência, assumir o anti-racismo como opção ética, sem o que não é possível pensar uma educação multicultural e democrática. Desse ponto de vista, a educação pode ser pensada como um projeto que dê visibilidade à diversidade sociocultural e que tenha como perspectiva a discussão das dimensões raciais da desigualdade social, os preconceitos e as relações de poder estabelecidas. O elemento fundamental desse projeto é uma pedagogia que coloque no centro os sujeitos subalternizados (por raça, por gênero, por condição socioeconômica etc), propondo idéias e práticas coerentes com essa opção. Trata-se de uma pedagogia que discuta as relações de poder que se estabeleceram entre os grupos sociais, sempre no sentido de superação da discriminação.

A democracia não é a uma instituição pronta e inexorável, a ser conquistada. “A democracia é um processo e, como tal, só pode ser concebida como uma construção política permanente, como auto-instituição da sociedade, como produção coletiva, autonomia e igualdade, condições objetivas e subjetivas de manutenção do próprio processo; e, os movimentos sociais são espaços dessa produção de formas e sentidos” (NASCIMENTO, 2005). Os cursos pré-vestibulares populares, em especial os cursos que têm no combate ao racismo, a discriminação e a desigualdade raciais sua principal motivação, mesmo com todas as dificuldades e contradições, são ações afirmativas e práticas de valorização de diversidade parte dessa dinâmica.

Referências

- ABONG; ANPED; AÇÃO EDUCATIVA (Org). *Racismo no Brasil*. São Paulo: Abong, 2002.
- ASHOKA (Org). *Racismos Contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.
- AZEVEDO, C. M. M. *Anti-Racismo e seus Paradoxos: reflexões sobre cota racial, raça e racismo*. São Paulo: Annablume, 2004.
- BENTO, M. A. S. ; CARONE, I. *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRASIL SEM RACISMO. *Programa de Governo 2002 – Coligação Lula Presidente*. Disponível em <<http://www.lula.org.br>>. Acesso em: 2002.
- CASTORIADIS, C. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.
- CASTORIADIS, C. *As Encruzilhadas do Labirinto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.
- COCCO, G. *Trabalho e Cidadania: produção e direitos na era da globalização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- CUNHA JR., H. As Estratégias de Combate ao Racismo: movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro. In: MUNANGA, K. (Org.). *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo: Edusp, 1996. p. 147-156.
- D'ADESKY, J. *Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- FERNANDES, F. *O Significado do Protesto Negro*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GALLO, S. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GOMES, J. B. *Ação Afirmativa & Princípio Constitucional na Igualdade: o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

- GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Preconceito e Discriminação*. São Paulo: Editora 34, 2004.
- HENRIQUES, R. *Raça e Gênero nos Sistemas de Ensino*. Brasília: UNESCO, 2002.
- LOPES, J. *A Experiência Política do PVNC*. [acesso em 18 fev. 2005]. Disponível em <<http://www.pvnc.org>>.
- MARTINS, S. Ação Afirmativa e Desigualdade Racial de Brasil. In: *Estudos Feministas*, v. 4, n. 1, 1996.
- NASCIMENTO, A. *Movimentos Sociais, Educação e Cidadania: um estudo sobre os cursos pré-vestibulares populares* [Dissertação de Mestrado em Educação]. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.
- _____. As Políticas de Ação Afirmativa como Instrumentos de Universalização de Direitos. *Revista Lugar Comum*, Rio de Janeiro, n. 18, 2003.
- _____. Movimentos Sociais, Ação Afirmativa e Universalização dos Direitos. *Revista Lugar Comum*, Rio de Janeiro, n. 19/20, 2004.
- _____. Negritude e Cidadania. In: ROMÃO, J. (Org.). *História da Educação do Negro e Outras Histórias*. Brasília: MEC, 2005.
- NEGRI, A.; COCCO, G. Multidão, êxodo e resistência. In: PACHECO, A.; COCCO, G.; VAZ, P. (Orgs.). *O Trabalho da Multidão: império e resistências*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2002.
- NEGRI, A. *O Poder Constituinte*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- NEGRI, A. *Lições sobre o Império*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- OLIVEIRA, F. *Crítica à Razão Dualista-Ornitórrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- SADER, E. *Quando Novos Personagens Entraram em Cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- TELLES, E. Início no Brasil e fim nos EUA? In: *Estudos Feministas*, v. 4, n. 1, 1996.

Por uma Educação Anti-Racista: desafios aos cursos pré-vestibulares populares para negros

Renato Emerson dos Santos*

Este texto busca apresentar, de forma sintética, alguns aspectos trabalhados nos Encontros Estaduais dos Projetos Inovadores de Curso do Programa Diversidade na Universidade¹, numa oficina por nós ministrada junto a professores, coordenadores e alunos dos cursos, intitulada Formação de Professores para uma Educação Anti-Racista². O objetivo era trabalhar alguns desafios e possibilidades visando ao tratamento da questão racial no âmbito dos pré-vestibulares populares com o corte racial apoiados pelo programa, diante dos fatores limitadores que a própria dinâmica do vestibular impõe.

O primeiro aspecto fundamental nesse debate é discutir o próprio título da oficina: Formação de professores para uma educação anti-racista. Nós temos ao longo da última década a emergência da discussão sobre as desigualdades raciais na sociedade brasileira num grau de publicização que ela não alcançava antes. O movimento negro, nos últimos dez a quinze anos, conseguiu amplificar a sua discussão

* Professor de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

¹ No total, participamos de cinco Encontros Estaduais, realizados na Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Maranhão.

² Como um texto que foi construído a partir de uma fala direcionada, em alguns momentos não pudemos trabalhar todas as referências bibliográficas e de pesquisas que desejávamos e que eram mencionadas nas oficinas. A própria dinâmica das oficinas, que comportavam ativa participação dos presentes, dificulta a adoção de alguns rigores cruciais num texto acadêmico. Como o fluxo das idéias é contínuo, esperamos dar ainda desdobramentos a essas discussões, em que eventuais pecados cometidos aqui poderão ser sanados.

de uma forma que poucos movimentos vêm conseguindo no Brasil. Isso não representa, necessariamente, que nós tenhamos hoje um grau de sensibilização sobre essa questão que seja proporcional à gravidade dessas desigualdades em nossa sociedade. Ou seja, mesmo apesar dos avanços na discussão e na publicização da temática, a observação do nome da oficina provoca normalmente uma reação questionadora: por que precisamos construir uma educação anti-racista? A nossa educação é racista? De que forma ela é racista?

Na verdade, a resposta a tais questionamentos requer, primeiramente, uma observação sobre o padrão de relações raciais na sociedade brasileira – o que, em si próprio, é a base desses questionamentos apontados, que trazem outras interrogações subjacentes: existe racismo no Brasil? O Brasil é um país que tem uma sociedade racista? É a pior do mundo? Existe a necessidade de tomar alguma medida em relação a isso?

Ou seja, é preciso, portanto, problematizar também qual é o conceito de racismo que temos em mente, e que emerge no debate público quando tais questões são problematizadas. Somente enfrentando tais discussões podemos sim partir para a crítica ao processo educacional que nos forma, e que interfere em nossas trajetórias sociais.

Torna-se forçoso, portanto, deslocar e ampliar a concepção do racismo de um conceito amplamente difundido, que remete a um conjunto de eventos de constrangimento individual, que incluem a vedação do acesso a lugares públicos, ofensas, tratamento desigual e pré-conceitos de toda sorte. A idéia de que o racismo é algo que, manifestando-se diretamente na experiência individual, submete a constrangimentos e situações de humilhação e tratamento discriminatório no cotidiano, passível de coibição por meio de tratamento jurídico das situações de conflito. Tal conceito reduz o debate sobre o racismo ao mundo da experiência individual, freqüentemente suscitando entre interlocutores de pertencimentos raciais distintos a solicitação de relatos de situações vivenciadas e experienciadas por aqueles pertencentes aos grupos discriminados (é comum em debates a pergunta “mas você já sofreu discriminação alguma vez? Conta como foi?”). Isso na verdade é um mergulho num conceito de racismo que conduz a uma dimensão do fenômeno, a dos constrangimentos individuais no cotidiano das trajetórias dos indivíduos.

Existe hoje uma tendência (e uma luta) do/no movimento negro de superação desse pela incorporação de um outro conceito de racismo, que traz para a pauta do debate público que o racismo não é apenas um conjunto de eventos de constrangimento individual, mas sim um fato social, um mecanismo social que impede ou impõe barreiras ao acesso de camada significativa da população às diferentes riquezas

que a sociedade produz³. O racismo abarca, nessa concepção, a) um conjunto complexo de mecanismos e barreiras que impedem o acesso de um contingente significativo da população às riquezas que a sociedade produz – como o conhecimento, o emprego e a renda, por exemplo⁴, e b) a negação de políticas que efetivem o acesso a direitos para as populações historicamente discriminadas. Nesse sentido, torna-se oportuno recorrer aos apontamentos trazidos por Camino *et al.* (2001), que, explorando autores como Moscovici, Kelman, Sears e Kinder, indicam um câmbio nas expressões, formas de manifestação e nas próprias concepções do racismo:

[...] a discriminação manifesta – que supõe crenças na inferioridade do grupo discriminado e rejeição do contato íntimo com os membros desse grupo – está sendo substituída por formas mais sutis de discriminação. (...) [Ou seja, ocorre] uma transformação qualitativa nas formas de expressão do preconceito. Por essa razão fala-se de novas formas de preconceito. (...) O núcleo desse novo racismo estaria constituído, por um lado, pela afirmação de valores igualitários (próprios do pós-modernismo) e, por outro lado, pela oposição (sempre em nome de valores pós-modernistas) a políticas congruentes com os valores igualitários. Assim, uma política de quotas de ingresso na universidade para minorias raciais é atacada em nome da igualdade de direitos para todas as pessoas, independente da sua origem. (CAMINO, 2001)

A reprodução das barreiras sociais baseadas em raça torna o racismo, dentro dessa perspectiva, um dos principais mecanismos produtores da brutal concentração de renda e de riquezas que caracteriza a sociedade brasileira, na medida que ele consegue, por meio de complexos processos de discriminação com impedimentos e favorecimentos ao longo da trajetória dos indivíduos, impedir e/ou dificultar o acesso de significativa camada da população a essas riquezas que o país produz. Se o Brasil atualmente figura entre os cinco países de pior distribuição de renda do planeta (fruto de um modelo industrial que opera, no dizer de Chico de Oliveira, com um “padrão de acumulação de base pobre”), um dos mecanismos que contribuem decisivamente pra tal fato é o racismo.

³ Hintzen (2005) explora os entrelaçamentos entre raça, território e pertencimento cultural no projeto civilizatório ocidental na era da modernidade, mostrando como isso viabiliza uma ambígua mistura entre inclusão (na forma de contribuições e empreendimentos) e exclusão (negação do acesso aos bens materiais e simbólicos, econômicos, sociais, políticos e culturais da modernidade), na qual grupos raciais dominados – sobretudo os africanos e seus descendentes na diáspora – são desfavorecidos.

⁴ Neste sentido, o racismo imposto aos negros na sociedade brasileira é uma forma de discriminação e intolerância que se diferencia de outras, impostas a grupos que também sofrem mecanismos bastante nefastos de discriminação na nossa sociedade, mas cujos impactos e efeitos são outros, ou seja, mecanismos cuja função social é bastante distinta.

Como tal situação se constrói? Com que mecanismos o racismo opera para definir os diferenciais (baseados em raça) de acesso a esses diferentes bens que a sociedade produz? Por meio de um complexo padrão de relações raciais que mistura, no cotidiano das relações sociais, momentos em que há interações marcadas por horizontalidade, integração e igualdade entre brancos e negros e, ao mesmo tempo, outros momentos nos quais há verticalidades, hierarquias e diferenças que são transformadas em desvantagens, ou vantagens desiguais entre esses grupos. Essa mistura entre momentos de horizontalidade e momentos de verticalidade é que vai permitir que, a um só tempo, convivam em nossa sociedade I) uma representação de si própria como sendo uma democracia racial e II) a reprodução e a consolidação de desigualdades sociais baseadas em raça, o que deveria ser extirpado caso horizontalidade, integração e igualdade fossem princípios ordenadores das relações raciais que vigoram em todos os momentos da construção do tecido social. Essa complexidade do padrão de relações raciais na sociedade brasileira é atestada por Sansone (1996) que, pesquisando o cotidiano de dois bairros de Salvador, aponta que

[...] a partir das falas dos moradores delinea-se um quadro no qual a cor é vista como importante na orientação das relações de poder e sociais, em algumas áreas e momentos, enquanto é considerada irrelevante em outros. Nesses últimos, as distinções sociais são vistas sobretudo como ligadas à classe, à idade e ao bairro. As áreas *duras* das relações de cor são: 1) o trabalho e em particular a procura do trabalho; 2) o mercado matrimonial e da paquera; 3) os contatos com a polícia. (...) as áreas *moles* das relações raciais são todos aqueles espaços no qual ser negro não dificulta e pode às vezes até dar prestígio. (SANSONE, 1996)

Como áreas *moles*, ele cita o lazer e espaços e momentos em que se praticam manifestações da cultura negra, como os blocos afro, as batucadas, o terreiro de candomblé e a capoeira – espaços onde ser negro é até uma vantagem. Essa complexidade, segundo concluiu o autor por meio das falas de seus depoentes, cria “um *continuum*: na procura de trabalho, sobretudo fora do bairro e, mais ainda, onde se exige ‘boa aparência’, há o máximo de racismo; nos espaços negros explícitos, o mínimo” (*idem, ibidem*).

O mais importante dessa discussão, para nosso presente debate, é mostrar que nos momentos em que se define o acesso às riquezas que a sociedade produz, as diferenças raciais são mobilizadas na forma de verticalidades e hierarquias, produzindo e reproduzindo assim as desigualdades raciais. Um profícuo exemplo é a disputa pelo

acesso a um posto de emprego: dois amigos, um branco e um negro, se apresentam em busca de uma vaga de emprego. Neste momento, há, como situação predominante em nosso tecido social, uma vantagem do postulante branco em relação ao postulante negro – o acesso ao emprego é um dos campos em que as desigualdades raciais se fazem presentes, inclusive em situações em que há simetria nas variáveis que poderiam configurar diferenciais entre os postulantes (qualificação, idade etc.). Esses dois postulantes podem ser os melhores amigos, e, ao sair da entrevista, se põem a comentar “Como foi a sua entrevista? O que te perguntaram?”, se sentam numa praça, ou dentro do ônibus a caminho de suas casas. Nesse momento, eles passam a ter uma interação marcada pela horizontalidade nas relações inter-raciais, momento esse que foi sutilmente precedido por outro em que a assimetria era a tônica!

Essa coexistência de momentos em que há posições distintas e distintos padrões de interação racial é que permite a construção de diferentes e contraditórias leituras sobre nosso padrão de relações raciais: a leitura que fala da democracia racial ressalta aqueles momentos em que brancos e negros estão juntos numa interação marcada pela simetria e horizontalidade⁵, e o movimento negro vem conseguindo publicizar uma outra leitura que denuncia a existência de momentos marcados pelas verticalidades e assimetrias, que definem desigualdades raciais baseadas na raça – que emerge, mais do que nunca, como um conceito vinculado às relações sociais, e não à constituição biológica dos indivíduos.

Desigualdades raciais no acesso à educação

No acesso à educação, por exemplo, diversos trabalhos recentes vêm mostrando não somente a existência de desigualdades entre brancos e negros, mas também a existência de verticalidades e hierarquias entre alunos brancos e negros no cotidiano escolar, subsidiando o estabelecimento das bases para a proposição de relações causais entre o racismo desse cotidiano e a produção das aludidas desigualdades.

Aqueles que defendem políticas públicas de caráter universalista do ponto de vista racial dizem que se tais políticas são focadas no corte da pobreza é possível

⁵ É comum, quando se discute o racismo, que um interlocutor branco se sinta constrangido – porque, naquele momento, está se discutindo as situações em que há assimetrias e verticalidades que o colocam não somente em situação de vantagem, mas também no lugar de opressor!! – e diga: *mas, eu não sou racista, o meu melhor amigo é negro!!*. Mais do que somente uma fuga diante de um constrangimento, ele está trazendo para o debate a valorização de momentos em que a tônica é a horizontalidade. Camino *et al.* coloca, sobre isso, que “(...) o fato da maioria dos brasileiros, brancos ou morenos, não se considerar preconceituosa, mas aceitar a existência de um Brasil majoritariamente preconceituoso produz uma forma de dissociação cognitiva que permite, por um lado, aceitar a existência social de estereótipos negativos sobre os negros e, por outro, negar que se possui tal tipo de visão.” (*op. cit.*, p. 23).

contemplar brancos e negros indistintamente. Entretanto, um trabalho realizado pelo IPEA, coordenado pelo professor Ricardo Henriques, mostrou que em diferentes cenários de estruturação do nosso aparelho educacional, construídos sob a égide do universalismo, as desigualdades raciais permanecem com vigor. Seu estudo mostra que:

Sabemos que a escolaridade média dos brancos e dos negros tem aumentado de forma contínua ao longo do século XX. Contudo, um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens, e a mesma observada entre seus avós. (...) a escolaridade média de ambas as raças cresce ao longo do século, mas o padrão de discriminação racial, expresso pelo diferencial nos anos de escolaridade entre brancos e negros, mantém-se estável entre as gerações. (HENRIQUES, 2001)

O autor fez uma comparação entre gerações, negros e brancos desde aqueles com 25 anos de idade (nascidos em 1974), até 70 anos (nascidos em 1929). Ele mostrou que, tomando-se o número médio de anos de estudo, com base nos dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 1999), tanto aqueles com 25 anos, quanto os próximos a 50 anos e próximos a 70 anos apresentam algo em torno de 2,3 anos de diferença entre negros e brancos!! Ou seja, três gerações que experimentaram momentos diferentes do nosso aparelho escolar, pessoas que experimentaram há 40 anos uma escola pública que se dizia ser de boa qualidade e pessoas que experimentaram, nas últimas décadas, uma escola pública que se diz de má qualidade, mas que entretanto contempla uma proporção muito maior da nossa população (a chamada universalização do ensino público), apresentam os mesmos padrões de desigualdades raciais. Tal comparação, naquele estudo, levou à conclusão que todas as transformações que foram operadas no aparelho público educacional, com base numa visão universalista de política pública, não atentando para as diferenças raciais do público atingido, não foram capazes de impedir que as desigualdades em anos de estudos entre negros e brancos fossem praticamente as mesmas nas faixas etárias estudadas. Ou seja, uma política calcada numa visão universalista, que não atente para as diferenças raciais, pode ampliar o número de pessoas escolarizadas, entretanto, ela não suprime nem reverte o quadro de desigualdades baseadas em raça, desigualdades entre brancos e negros!

O que esse estudo mostra para nós? Que no acesso à educação – na verdade, o acesso a uma das principais riquezas que a nossa sociedade produz – as trajetórias de brancos e negros não são marcadas pela igualdade. E isso aparece de diferentes

maneiras numa escola pública. Quando observamos uma escola pública num bairro de periferia de uma metrópole, num bolsão de pobreza, que atende a pessoas submetidas às mesmas condições de privação e carência econômica e material, brancos e negros, percebemos que as desigualdades raciais persistem, mesmo apesar da igualdade em termos de classe/renda. Por exemplo: a composição racial das séries iniciais comporta representações de brancos e negros que, freqüentemente, não aparecem na mesma proporção (I) nas séries finais (em que a representação do grupo racial branco é maior), nem (II) nas turmas que concentram maiores números de alunos com problemas como repetência e descompasso entre idade e série (em que a representação do grupo racial negro é maior)⁶. Esse quadro, comum nas escolas brasileiras, tem reflexo direto na construção de desigualdades raciais no atraso do fluxo de progressão escolar, em que são os negros (a soma de pretos e pardos, segundo a categorização utilizada pelo IBGE para a produção dos dados e estatísticas oficiais) os que mais sofrem com a falta de sincronismo idade/série freqüentada. O capítulo sobre Desigualdades Raciais do documento *Síntese de Indicadores Sociais – 2002* do IBGE nos atenta que

A população jovem de 20 a 24 anos (...) mostra níveis expressivos de desigualdades raciais. Para 53,6% de brancos cursando Educação Superior em nível de graduação tem-se apenas 15,8% de pretos e pardos, embora o percentual de pré-vestibulandos seja semelhante para ambos (4,9% e 4,3%, respectivamente). Isso porque, nessa faixa etária, 44% de pretos e pardos ainda se encontram cursando o Ensino Médio e um percentual bastante elevado (34,2%) cursa o Ensino Fundamental. (IBGE, 2002)

Tal cenário mostra que, se o ingresso na escola foi significativamente ampliado na última década, o acesso qualitativo à educação (o que comporta a observação de indicadores de desempenho e aproveitamento) ainda sofre de condicionantes provocadores de desigualdades baseadas em raça – ou seja, tal fenômeno é, evidentemente, resultante de algum fator (ou, de um conjunto de fatores combinados) que interfere(m) diferencialmente nas trajetórias escolares desses alunos definindo (grosso modo) as suas possibilidades de aproveitamento escolar – o racismo, que in-

⁶ Cabe ainda acrescentar que a segregação dos alunos a partir do seu desempenho escolar, ainda bastante praticada na escola pública por meio da criação das turmas A, B, C etc. (com ordem decrescente de *qualidade*, as últimas turmas concentrando os alunos repetentes, com problemas de disciplina e maior descompasso entre idade e série), tem como efeito a transferência simbólica da responsabilidade sobre o fracasso escolar para o próprio aluno – e isto se agrava pelo fato de que a maioria destes alunos são, quase sempre, negros!

terfere provocando desigualdades nas trajetórias escolares de brancos e negros⁷. Ou seja, o racismo é um mecanismo que regula trajetórias educacionais, definindo diferenciais qualitativos (e, evidentemente, também quantitativos!!) de acesso ao bem educacional entre brancos e negros. Voltando a Sansone, podemos compreender como crianças, que no seu cotidiano escolar experimentam relações raciais marcadas pela integração e horizontalidade, são, a partir de mecanismos reguladores de seu acesso ao bem educacional, alçadas a relações marcadas por verticalidades e hierarquias, produtoras de desigualdades.

Essa dualidade é, no cotidiano, extremamente complexa e de difícil enfrentamento por parte de professores e coordenadores, visto que implica em uma ampla revisão de suas posturas e de seu trabalho. Trabalhos recentes vêm desvendando a relação, no cotidiano escolar, entre reconhecimento racial e indicadores de desempenho, de diferentes maneiras. Pelos limites do presente artigo, nos restringimos aqui à citação de Carvalho (2005), que, estudando turmas de 1ª a 4ª séries de uma escola pública no município de São Paulo, concluiu que as professoras

[...] tanto tendiam a perceber como negras as crianças com problemas de aprendizagem, com relativa independência de sua renda familiar, quanto tendiam a avaliar negativamente ou com maior rigor o desempenho de crianças percebidas como negras.

Isto é, se pensarmos que o *status* da criança no âmbito da escola depende tanto de sua renda familiar quanto de seu desempenho, podemos supor que o fato de a desigualdade de desempenho escolar entre brancos e negros na escola estudada ser maior quando se usa a classificação das professoras do que quando a autoclassificação é usada, decorreria tanto de as professoras clarearem crianças de melhor desempenho quanto de, simultaneamente, avaliarem com maior rigor crianças que percebem como negras. Esse fenômeno é particularmente intenso em relação aos meninos, o que indica a presença de uma associação, no quadro de referências utilizado pelas professoras para avaliar as crianças, entre um tipo de masculinidade negra e o baixo desempenho na aprendizagem. (CARVALHO, 2005)

⁷ Cavalleiro (2005) nos alerta que “a existência do racismo, do preconceito e da discriminação raciais na sociedade brasileira e, em especial, no cotidiano escolar acarretam aos indivíduos negros: auto-rejeição, desenvolvimento de baixa auto-estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente, timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial, dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. Para o aluno branco, ao contrario acarretam: a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública.” (p. 12)

Não se trata aqui de apontar o quadro docente como o grande culpado pelo racismo na educação, mas sim de apontá-lo como o maior potencial sujeito da transformação!! Com efeito, a construção de uma educação anti-racista é algo que requer o atendimento a uma pauta diversificada e complexa⁸, de que chamamos a atenção a três vertentes de intervenção: uma primeira vertente de intervenção seria a coordenação das relações cotidianas no âmbito escolar; uma segunda vertente de intervenção seria a transversalização da temática racial pelas diferentes disciplinas, com a revisão de materiais didáticos; e uma terceira vertente de intervenção seria a utilização de métodos e técnicas pedagógicas alternativas. São tarefas árduas, mas cruciais!

A educação escolar tem um papel fundamental na superação das desigualdades raciais e do racismo. Isso porque o ambiente escolar é um dos principais ambientes de socialização, interferindo decisivamente na formação de personalidades, comportamentos, visões de mundo e dos códigos comportamentais derivados da forma como os indivíduos se percebem/posicionam no mundo. A educação é um processo de construção de orientações no mundo, de construção de referenciais e códigos comportamentais que subsidiam a forma como o indivíduo se posiciona no mundo, como ele vê o mundo e aprende a transitar, a se movimentar nele. Por isso, na escola, são transmitidos aprendizados que vão além daqueles que constam do currículo oficial. Na escola as crianças aprendem a lidar com seus colegas; a escola é um ambiente em que pela primeira vez os indivíduos experimentam uma regulação na relações entre iguais – o que faz com que nela se aprenda os possíveis padrões de reações diante das atitudes de outrem. Esse é o momento em que se aprende a ver o outro, se ver em relação ao outro e se ver no outro.

E os pré-vestibulares populares com corte racial? Como eles se inserem nessa dinâmica? Mesmo apesar do atrelamento de sua atividade ao concurso vestibular, a maioria dos cursos pré-vestibulares populares se coloca como desafio à construção de um projeto educacional que compatibilize a preparação para o vestibular com um trabalho de formação crítica e uma intervenção política – tarefas em nada banais. A superação do binômio conscientização política e treinamento para o vestibular, por meio da construção de um projeto pedagógico emancipador, mais do que a já difícil tarefa de construção de um projeto pedagógico, requer também uma defini-

⁸ Recente coletânea publicada pelo Ministério da Educação traz, como pontos dessa pauta, "(...) artigos referentes à luta histórica dos movimentos sociais negros por uma educação anti-racista; à demonstração de manifestações do racismo no cotidiano escolar; a conceitos necessários à compreensão da questão racial no Brasil; ao poder das linguagens escolares na e para a reprodução de preconceitos raciais, bem como à histórica orientação eurocêntrica da educação brasileira; à ausência da história do continente africano e dos africanos no Brasil e/ou da produção historiográfica sobre esse continente produzida por brilhantes intelectuais africanos; a aspectos fundamentais da geografia africana; e à concepção de mundo africana." (HENRIQUES, 2005). Ou seja, uma ampla revisão de conteúdos, posturas e paradigmas!

ção global de um projeto político de sociedade que oriente todos os momentos de construção do pré, envolvendo a seleção de alunos e professores, padrões de relação entre os três segmentos (alunos, professores e coordenadores) etc. Dilemas políticos e desafios pedagógicos caminham, portanto, juntos na construção cotidiana dos cursos pré-vestibulares populares.

Pré-vestibulares: limites e desafios pedagógicos e propostas políticas na busca de uma prática de educação popular⁹

Uma primeira característica fundamental dos pré-vestibulares populares com o corte racial é o anseio de construção do pré enquanto uma iniciativa de educação popular. Esse diálogo com o campo da educação popular é flagrante enquanto elemento constitutivo dos pré-vestibulares, apesar da negação da dimensão política que muitos indivíduos trazem em sua participação nos cursos. Essa dimensão política de construção de uma iniciativa de educação popular tem como marca fundamental que se expande e se difunde para além dos limites do PVNC¹⁰, ou mesmo da Educafro, que é originada a partir dos conflitos e dissidências internas do PVNC, a introdução da disciplina Cultura e Cidadania, que é uma disciplina que foge aos limites do escopo dos conteúdos e das práticas pedagógicas da preparação para o vestibular, e que aparece sob formatos e denominações diversas nas várias iniciativas.

A criação dessa disciplina tira essa dimensão do tensionamento e conscientização política do âmbito das outras disciplinas – numa inversão da proposta de transversalização, que era o desejo do grupo inicial do PVNC, de que o questionamento político estivesse presente em todos os momentos pedagógicos da formação para o vestibular, em todas as disciplinas. Não somente em História

⁹ Parte das considerações que se seguem foram trabalhadas por nós em Santos (2005).

¹⁰ Há registros de cursos pré-vestibulares populares desde a década de 1970. Entretanto, na forma como atualmente eles estão difundidos, os pré-vestibulares populares têm como marco o ano de 1993, ano de criação do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), em São João de Meriti, município da periferia da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense. Essa iniciativa foi criada por militantes do movimento negro, boa parte deles educadores, preocupados com as injustiças no quadro educacional e com as desigualdades raciais. O PVNC surgiu por meio de um núcleo em São João de Meriti em 1993 e, poucos anos depois, já estava articulados – por meio de uma rede estruturada em torno de um conselho e uma secretaria centrais – mais de 80 núcleos por toda a Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Ver Santos (2003). O movimento de pré-vestibulares populares, que surgiu como desdobramento do trabalho do PVNC, atualmente comporta milhares de cursos em todo o Brasil. Outras redes foram criadas e se nacionalizaram, como a Educafro (Educação e Cidadania para os Afrodescendentes e Carentes, que atua nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo, com mais de 190 núcleos e quase 10 mil alunos) e o Movimento dos Sem Universidade (MSU, que está estruturado em dez estados, Bahia, Distrito Federal, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, São Paulo, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro e Tocantins são citados em sua página na internet), além de milhares de núcleos que atuam isoladamente por todo o país.

e/ou Geografia, mas também na Matemática, na Biologia, que todas as disciplinas tivessem a crítica social como fio condutor, como princípio basilar que daria a possibilidade ou apontaria para a construção de uma prática pedagógica popular, diferenciada e crítica. Isso seria efetuado por meio da vinculação dos conhecimentos trabalhados no pré com a realidade cotidiana dos alunos – assim se poderia chegar a uma educação popular, uma educação que valorizasse saberes populares, saberes que os próprios alunos trazem. Saberes nem sempre elaborados e racionalizados segundo os moldes científico-escolares, mas aportes que marcam e grafam a sua história, seu comportamento, as suas práticas, seus *ethos* e as suas posturas cotidianas: a forma como eles se vêem e se localizam no mundo e se posicionam em relação aos outros grupos sociais. O trabalho de educação deveria prover aos alunos, por meio do conhecimento, os instrumentos de desvendamento dos processos de exploração e exclusão que os põe em condição social desfavorável, assim os conscientizando criticamente.

Essa dimensão política entra nos pré-vestibulares, então, trazendo um tensionamento crucial para a possibilidade de avanço em torno desse projeto, que é a fricção entre duas intenções que, em alguns casos, conseguem ser compatíveis, mas que na maioria dos casos não conseguem convergir: o confronto entre a politização pedagógica do trabalho que se efetiva nos pré-vestibulares e a necessidade da preparação para o vestibular – que muitos chamam de *adestramento* para fazer as provas.

O vestibular como elemento limitador da criatividade político-pedagógica

Por que essa contradição é tão forte na construção das práticas pedagógicas dos pré-vestibulares? De um lado, porque nem todos os indivíduos que o constroem trazem tais preocupações como centrais em suas práticas, há aqueles que politizam e aqueles que vêem como supérflua e prejudicial a politização do trabalho, um desvio em relação à preparação para o vestibular que seria o objetivo de seu esforço.

De outro lado, a contradição é marcante pela própria natureza do vestibular, eivada de intenções políticas e especificidades pedagógicas que lhe conferem *status* de signo emblemático dos mecanismos de seleção e de exclusão social e escolar. Cabem aqui alguns apontamentos sobre essa dupla face do vestibular. O vestibular na verdade é, ao mesmo tempo, o elo de articulação entre níveis diferenciados de ensino – os níveis Básico (Fundamental e Médio) e Superior – e um ponto de tensão social. Enquanto forma de articulação entre níveis de ensino, introduz a competição

na definição da continuidade da trajetória escolar. Não é apenas uma avaliação a partir de objetivos a serem alcançados, mas uma disputa entre candidatos, na qual o importante não é apenas o rendimento de cada um, mas a comparação/competição entre eles. As articulações entre outros níveis de ensino não se dão da mesma forma, com um exame de seleção – algo que é socialmente cristalizado e legítimo para um sujeito ingressar numa universidade, fato que difere substancialmente de fórmulas adotadas em outros países. Ou seja, não há a acreditação automática da formação adquirida nos níveis precedentes, princípio que rege as articulações anteriores entre níveis e entre séries (em que o regime é seriado).

Pode-se argumentar que não há vagas para todos, e daí a competição na seleção, mas acreditamos aqui que o que norteia a necessidade e a forma como essa seleção se dá não é a escassez de vagas, mas a função da universidade na reprodução das hierarquias sociais. O acesso à universidade possibilita não somente uma inserção qualificada no mercado de trabalho (conseqüentemente, interferindo na constituição das classes de renda e na posição alcançada por cada indivíduo nelas) mas também a possibilidade de acesso aos instrumentos de produção de conhecimento, ou seja, é o *locus* de criação de uma elite intelectual com alta capacidade de formação de opinião e intervenção política. O vestibular é, portanto, um ponto de tensão social, um filtro social que assegura a elitização do acesso a saberes valorizados nas sociedades modernas, saberes (técnicos e acadêmicos) que balizam e potencializam diferenciais de capacidade e possibilidade de intervenção nas formas de reprodução e regulação social.

O vestibular eficientemente então se constrói, sob esta ótica, como um exame que coloca na condição igualitária de candidatos indivíduos oriundos de grupos sociais distintos, e portanto portadores de bagagens de formação escolar discricionariamente definidas em função desse processo de triagem socialmente constituído. Mais do que isso, o vestibular confronta, sob o manto da aferição da preparação educacional, indivíduos de trajetórias sociais díspares. O vestibular é, portanto, uma barreira institucional ao acesso, à ascensão educacional e social de estudantes pobres. Enquanto ponto de tensionamento ele se institui e se autonomiza – política, pedagógica e muitas vezes (por que não dizer-lo) financeiramente¹¹.

¹¹ Refletir sobre a autonomização do vestibular em relação ao resto do nosso aparelho educacional nos remete a traços complexos da constituição da nossa sociedade. Nossa sociedade é uma sociedade autárquica, marcada por uma burocratização na construção das coisas e dos aparelhos de regulação das relações sociais. Esta burocratização cria órgãos, mecanismos institucionais que se reproduzem e se autonomizam em relação àquilo que deu margem e lugar à sua própria criação, esse é o caso do vestibular. Ele é hoje uma esfera que se mantém na universidade movimentando vultosas somas de dinheiro que mobilizam interesses auto-reprodutivos, diante de qualquer questionamento que surja à sua existência ou formato.

Ele surge como uma necessidade da universidade voltada não somente para selecionar os alunos que nela ingressam, mas também indicar e definir qual o perfil dos alunos que ela deseja. Portanto, deveria comportar formatos de construção que valorizassem os saberes que a universidade considera necessários aos alunos ingressantes para que esses pudessem transitar pelos processos de apreensão e produção de conhecimentos acadêmicos específicos de cada área. Entretanto, a tônica é a autonomização de sua lógica pedagógica, e o vestibular acaba sendo caracterizado por uma lógica independente e distinta daquelas que caracterizam tanto o Ensino Básico quanto o Ensino Superior: ou seja, a burocratização e a autarquização das esferas de regulação das relações sociais no nosso país lega ao vestibular a possibilidade de estruturação segundo lógicas de apreensão e produção de conhecimento distintas daquelas que condicionam as trajetórias de alunos tanto no Ensino Básico quanto no Superior. Na verdade, as lógicas pedagógicas que orientam a construção do vestibular predominantemente se baseiam no acúmulo de conhecimentos pelo aluno, ainda que esses acúmulos em sua maior parte sirvam somente no momento do vestibular – não somente pelos próprios conteúdos em sua maioria dispensáveis diante das especificidades de cada carreira, mas também pela própria forma como se apreende e produz tais conhecimentos. Aquilo que é utilizado para se fazer a maioria dos exames de vestibular pouco têm a ver com o que se espera de uma escola básica (a formação do cidadão) e também pouco tem a ver com a forma como se apreende e produz conhecimento na universidade¹², uma formação acadêmica e reflexiva dentro dos cânones da produção científica¹³.

Essa criação de uma terceira lógica de apreensão de conhecimento pelo vestibular é expressão daquela autarquização das esferas institucionais aludida, e assim criam-se as condições (institucionais e políticas) para que o concurso desloque para fora do âmbito da qualidade da escola¹⁴ a definição da possibilidade de um aluno ter acesso ao Ensino Superior, que passa a depender das suas trajetórias sociais, que

¹² Há, deve-se mencionar, louváveis exceções, como o Vestibular Vocacionado realizado pela Udesc (Universidade do Estado de Santa Catarina).

¹³ Grosso modo, podemos apontar que na universidade se exige do aluno autonomia na busca e na produção do conhecimento científico. Como conseqüências dessa I) muitas vezes na universidade os alunos têm desconstruídos aqueles conhecimentos que aprenderam e apreenderam para o vestibular, e II) ocorre, em quase todas as carreiras, um choque pedagógico nos alunos nos períodos iniciais de sua formação universitária, quando eles são obrigados a reaprender a aprender – o que, em algumas carreiras, produz como impacto índices de reprovação mais elevados nesses períodos.

¹⁴ A escola é pensada, na nossa sociedade, como o lugar de formação dos cidadãos; entretanto, essa relação com o vestibular acaba tendo como outro perverso efeito colateral um reflexo na construção dos parâmetros de qualidade da educação e da escola, que passam a ser pautados, em grande medida, pela aprovação no vestibular. Diante da produção social (excludente) do sonho do ingresso na universidade (sobretudo, a pública) muitas escolas – subvertendo a sua missão – acabam pautando o seu ensino pelo vestibular, que, efetivamente, não contribui para a formação de cidadãos, que é a função da escola nas sociedades modernas.

definem as suas (socialmente distintas e discriminatórias) condições de acúmulo desse conhecimento específico exigido para esses exames. Ou seja, em última análise, o vestibular não mede a qualidade da escola, mas sim as condições de acúmulo do aluno, que vão muito além daquele trabalho realizado na escola (que é apenas uma dessas condições, e que é extrapolada) e abraçam as condições materiais, econômicas, sociais e psicológicas dos alunos – as trajetórias sociais. Sua auto-estima e confiança (do que o racismo, sobretudo na escola, é um fator degradante), as redes sociais das quais participam (apoio familiar e social em torno da definição da universidade como projeto de vida e suporte psico-emocional em relação ao fracasso), o tempo de envolvimento com a preparação (do que a necessidade de trabalhar para colaborar na renda familiar é um limitador comum nas classes populares) etc., são aspectos que interferem em suas condições de acúmulo que definem a preparação e as possibilidades de um candidato no vestibular.

Desafios pedagógicos

As condições de preparação para o vestibular, portanto, extrapolam o campo da transmissão de conhecimentos para um conjunto de desafios sociais que têm de ser enfrentados/anulados pelos prés – dilemas pedagógicos, para os quais alguns cursos mobilizam esforços criativos em prol da sua superação, esforços que extrapolam o âmbito da transmissão dos conhecimentos exigidos no vestibular, evidenciando novas facetas da construção sociopolítica dos pré-vestibulares populares. Tratemos de alguns deles, que consideramos cruciais na caminhada pela superação do mecanismo de produção e fortalecimento de desigualdades e hierarquias sociais que é o vestibular:

- a) a heterogeneidade dos alunos – é a tônica da composição do quadro discente dos pré-vestibulares populares. Heterogeneidade etária, de trajetórias escolares, de papéis sociais, de disponibilidade para o envolvimento com o curso, de visão política etc. Os prés reúnem alunos que vêm de escolas públicas de qualidade tanto questionável quanto boa, mas cujas condições sociais são, predominantemente, ruins. Mais do que isso, os pré-vestibulares populares têm como marca a busca da não-exclusão, e com isso abraçam a luta daqueles que não são egressos dos aparelhos de ensino naquele momento, ou seja, alunos que há anos (e, muitas vezes, décadas) não têm qualquer contato com os estudos – pessoas na faixa dos 40, 50 anos de idade e, às vezes, até sexagenários, que, apesar de não figurarem nas estatísticas oficiais da exclusão da universidade (os dados ficiais consi-

deram apenas os jovens entre 17 e 24 anos), também se sentem excluídos dela e a assumem como projeto de vida, que vai disputar espaço em suas vidas com seus papéis de pais, mães, donas-de-casa, trabalhadores, chefes de família etc. Ao requalificarem sua exclusão, e serem inseridos no pré-vestibular, esses alunos se juntam no cotidiano das aulas com jovens de 16, 17 anos, muitos deles recém egressos dos bancos escolares e também ainda nas escolas concluindo seu Ensino Médio.

Portanto, o primeiro desafio pedagógico dos pré-vestibulares é a heterogeneidade dos alunos – que condiciona uma heterogeneidade nas suas possibilidades de acúmulo, nas suas relações com os conteúdos, de hábitos do exercício de abstração (fundamental para diversas disciplinas), enfim, de aprender e apreender conhecimentos segundo a lógica pedagógica de construção e preparação para o vestibular. A necessidade de contemplar a todos os alunos – desafio imposto pelo princípio do respeito à diversidade – coloca para os professores o desafio da construção de uma pedagogia que consiga de um lado aproximar aqueles que há muito tempo não tem contato com o estudo e, de outro, ampliar e aprofundar os conhecimentos daqueles que já têm uma base e que têm as matérias frescas na cabeça. Isso exige um esforço de criatividade pedagógica que é enfrentado tanto no plano individual, dos professores¹⁵ que buscam, partindo das especificidades de suas disciplinas, usar metodologias próprias que superem tais desafios, quanto, em alguns casos, no plano do coletivo, por meio da criação de dinâmicas coletivas de trabalho – aulas com professores de diferentes disciplinas são um exemplo não raro de coletivização do trabalho. Um outro exemplo, talvez um pouco mais particular, foi o trabalho de base realizado pela equipe do Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha no ano de 1999, intitulado de Massacre. Os dois primeiros meses de aula foram dedicados a Matemática e Português (envolvendo redação), a partir de programas construídos coletivamente pelos professores das áreas de exatas e humanas, respectivamente. A idéia era trabalhar conteúdos básicos para todas as disciplinas (no caso de Português, era consenso de que não adiantava, por exemplo, ensinar Geografia ou História e os alunos terem dificuldade de redigir sobre os conhecimentos apreendidos... e boa parte dos exames vestibulares trabalhava com provas discursivas). Essa experiência, além da divisão do trabalho que ensejou, se valeu de um pacto coletivo em torno in-

¹⁵ Apesar de haver também um grande número de professores que acham que a melhor pedagogia é aquela utilizada nos cursinhos pré-vestibulares pagos, por serem eles os portadores da imagem do acerto e do sucesso por meio dos índices de aprovação – mesmo que esses indicadores sejam deveras obscuros e questionáveis.

clusive na manipulação da dimensão temporal da construção do curso! Dois meses de massacre (ou de qualquer outro trabalho básico) significam dois meses a menos de trabalho específico para as outras disciplinas. Cabe ressaltar que naquela época, a UERJ não realizava seu vestibular com a primeira prova no mês de maio, o que praticamente inviabiliza esse planejamento da dimensão temporal. Esse trabalho, ao fornecer estes conhecimentos básicos para os alunos, tinha como objetivo reduzir sua heterogeneidade.

- b) a evasão dos alunos – é um problema crucial nos cursos. Há situações em que, no final do ano, cursos têm mais professores do que alunos frequentando! Esse fenômeno, que tem seus picos normalmente nos meses de maio (quando diversos cursos realizam seus primeiros exames simulados) e agosto/setembro (época das inscrições nos vestibulares), está relacionado à fragilidade do acesso à universidade enquanto projeto de vida para indivíduos de grupos sociais desfavorecidos – grupos nos quais esse ingresso é a exceção, e não a regra. Diante das adversidades e da tensão que se estabelece por força dos outros projetos (o ingresso no mercado de trabalho para contribuir para a renda familiar é o predominante), e da pressão social negativa baseada na ideologia do fracasso escolar (atribuído à incapacidade do aluno e às suas condições sociais adversas, que são nessa ótica alçados ao *status* de barreiras intransponíveis), a desistência e a evasão são realidades massivas em quase todos os cursos pré-vestibulares populares.

As estratégias de combate à evasão correntemente mobilizadas são a criação de listas de espera dos alunos não selecionados na primeira chamada e a adoção de estratégias de produção de laços sociais e afetivos de agregação entre os alunos (por meio de festas, passeios, atividades culturais etc.), para que um sustente o outro num momento de fragilização em que a ameaça de ruptura por meio da evasão se consubstancie.

- c) a diversidade dos formatos de construção dos vestibulares – que define múltiplas formas de preparação que nem sempre conseguem ser compatibilizadas no trabalho pedagógico cotidiano dos pré-vestibulares. Como conseqüência, muitas vezes os alunos são bem preparados para um vestibular mas não o são para outros – o que se agrava diante da autonomia pedagógica a que nos referimos anteriormente, pois os alunos podem ter sua preparação focada para distintos vestibulares de uma disciplina para

outra, possibilitando que ele tenha bons desempenhos em cada uma das disciplinas em cada exame, mas suas médias globais sejam sempre pressionadas para baixo também. Isso é grave porque há diferenças entre os vestibulares no tocante I) aos conteúdos valorizados, II) à forma de valorização desses conteúdos (fáticos, vinculados ao cotidiano, abstratos, vinculados a aportes conceituais), III) ao formato das provas (discursivas, objetivas – de múltipla escolha –, e hibridações entre ambas), e IV) ao momento de realização das provas (há vestibulares cujas provas são no final do ano e outros cujas provas são ao longo do ano, inclusive no primeiro semestre – o que para os alunos dos prês que estão afastados dos estudos há muito tempo é um golpe potencializador da evasão).

Esse último aspecto – relativo ao momento da realização das provas – se soma ao que aludimos anteriormente em relação à evasão, de que os meses de maio e agosto/setembro são aqueles em que o êxodo se acentua, para nos indicar que há uma dimensão temporal na formação do aluno para o vestibular cuja compreensão e enfrentamento são desafios aos cursos pré-vestibulares: ritmos diferenciados de assimilação das matérias, o experimento de sensações de sucesso e/ou fracasso, a definição dos momentos de realização dos exames simulados (que acabam assumindo o sentido de provação para os alunos), a escolha dos momentos de fortalecimento de laços pela socialização e, evidentemente, o próprio planejamento dos programas e conteúdos, enfim, tudo passa por uma relação com o tempo e com as temporalidades inerentes à construção dos cursos.

Novas tendências nos cursos

Há, entretanto, algumas tendências dos vestibulares que, diante das lógicas políticas e pedagógicas dos cursos pré-vestibulares populares, vêm aproximando-os das lógicas de construção pedagógica e daquilo que é trabalhado na universidade. Cabem aqui alguns apontamentos críticos acerca de tais fenômenos.

Primeiramente, alguns vestibulares vêm incorporando como tendências (I) a valorização do domínio e do uso dos conceitos na leitura do real (aproximando conhecimentos fáticos e vinculados ao cotidiano a conhecimentos abstratos e vinculados a aportes conceituais) e (II) a trans, a multi e a interdisciplinaridade. Isso, inclusive, vem favorecendo o ensino das disciplinas das áreas de Humanas nos pré-vestibulares – as melhores notas são, comumente, nessas disciplinas –, porque nelas

há uma maior tradição e hábito de valorização didático/escolar do domínio de arcabouços conceituais na leitura e na interpretação da realidade, o que permite aproximar os conhecimentos da realidade dos alunos. Em campos do conhecimento como a Geografia, isso aparece de maneira muito forte nos prês por meio da crescente importância atribuída aos trabalhos de campo (bastante realizados por grande parte dos professores recém-egressos de cursos universitários, que aproveitam essa atividade que possibilita uma aproximação com a experiência dos alunos, e assim lhes permite valorizar saberes dos alunos na própria preparação para o vestibular) e à utilização de materiais didáticos alternativos (jornais, revistas, vídeos, músicas etc.).

Esse quadro – diante do princípio da autonomia pedagógica discutida anteriormente – enseja um contexto marcado pelo estímulo a novas práticas didático-pedagógicas. Podemos elencar como desdobramentos desse contexto I) o próprio surgimento de práticas inovadoras nos planos político e pedagógico e II) a consubstanciação dos pré-vestibulares como um espaço de formação de educadores. Falemos um pouco de cada um deles.

A construção das práticas pedagógicas dos/nos pré-vestibulares populares tem como tônicas o improvisado e a inovação. A carência de recursos de um lado e, de outro, os desafios políticos e dilemas pedagógicos aludidos anteriormente colocam a criatividade e a flexibilidade como requisitos fundamentais para o sucesso do trabalho de preparação. Como decorrência das críticas políticas e pedagógicas ao vestibular, a busca de sua superação constrói o novo, e este novo vem ganhando, em diversos lugares¹⁶, a denominação de curso pré-universitário, subvertendo a lógica pedagógica da preparação para o vestibular – que vai ser secundarizada em relação à preparação para a universidade.

Podemos, portanto, elencar dois âmbitos de busca da inovação e da superação dos limites e desafios impostos pelo vestibular na construção de uma educação popular nos prês: o plano individual, em que cada professor, atendendo às especificidades de sua disciplina, busca construir uma proposta diferenciada; e o plano coletivo, quando o curso como um todo busca construir propostas político-pedagógicas que extrapolam – ou melhor, alargam – o escopo do processo ensino-aprendizagem. Esse último é o que vem se anunciando como curso pré-universitário.

¹⁶ Valemo-nos, aqui, de nossa inserção no âmbito do Programa Políticas da Cor, em que, por meio do Concurso Nacional Cor no Ensino Superior, tivemos a oportunidade de acompanhar 27 projetos de ação afirmativa no Ensino Superior em 16 estados brasileiros, realizados por movimentos sociais, núcleos universitários, entidades religiosas, prefeituras municipais e organizações não-governamentais. Dentre esses projetos, 18 tinham como objeto o acesso (sendo que desses, sete combinavam acesso e permanência), e desses, 15 trabalhavam com a preparação dos alunos para os exames vestibulares – mas diversos não se denominando pré-vestibulares, mas sim, pré-universitários, e investindo em inovações de caráter político e pedagógico em seu trabalho, das quais nos beneficiamos nessa análise.

A idéia do curso pré-universitário tem como cerne o investimento num projeto político-pedagógico que vê a preparação como um processo que compreende indissociavelmente aprendizagem, apreensão e produção de conhecimentos. Os pilares desse trabalho são (I) o contato do aluno com a universidade (na qual ele terá maior responsabilidade pela sua própria formação, sendo exigida uma mudança de sua postura em relação ao conhecimento), por meio de visitas a laboratórios, seminários etc.; (II) o trabalho interdisciplinar, que possibilita ao aluno articular e transitar entre diferentes campos do conhecimento, percebendo as problemáticas trabalhadas em sua complexidade e ao mesmo tempo aproximando-as de sua realidade; (III) como decorrência dessas duas anteriores, enfatiza-se a necessidade da prática da pesquisa como central no processo educacional, condicionando uma postura ativa do aluno; (IV) a mobilização do meio social do aluno, por meio do comprometimento da família e do envolvimento da escola. Esse último aspecto é crucial, pois introduz tensionamentos nessas instituições chamando-as para garantir o suporte necessário (não somente material, mas, sobretudo, no tocante à produção da auto-estima e do desiderato que culminam na eleição do ingresso na universidade como projeto de vida) para os alunos.

Por meio dessas iniciativas, os cursos pré-universitários buscam não somente aprovar os alunos no vestibular, mas também prepará-los para as dificuldades que encontrarão ao ingressar na universidade: mudanças de pedagogia, dificuldades de permanência etc., questões cuja solução passa pelo fortalecimento dos alunos, mas também pelo envolvimento de seu meio social.

Essas mudanças que vêm emergindo no âmbito dos pré-vestibulares apontam para algo fundamental: enquanto espaços de formação marcadamente abertos para novos saberes e experiências (ainda que diante dos limites impostos pelo vestibular, anteriormente aludidos), eles acabam se constituindo num lugar privilegiado para a formação de novos educadores, professores que ali experimentam um contexto pedagógico em que a autonomia, o compromisso e o respeito ao outro são marcas. Isso faz com que, cada vez mais, os pré-vestibulares venham funcionando como espaços formais e reais de formação de professores.

Podemos aludir que os pré vêm sendo incorporados como lugares formais no sentido de que muitas instituições, diante da ampliação da carga horária de prática pedagógica exigida nas novas Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura, já vêm apontando para a construção de convênios e para a regulamentação do trabalho nos pré-vestibulares como um momento de prática pedagógica integrado nos seus currículos. O trabalho nos pré-vestibulares, com isso, deixa de ter aquele caráter

estritamente voluntário para envolver outros interesses por parte dos professores que nele trabalham. Só o tempo permitirá uma análise mais aprofundada dos impactos disso – para os pré-vestibulares, para esses formandos e para a universidade.

Mais do que isso, os pré-vestibulares já funcionam como um espaço real de formação de educadores populares. Nele, são colocados tanto esses novos educadores (ainda em processo de formação acadêmica) quanto aqueles cuja formação acadêmica já foi concluída, numa experiência didático-pedagógica de interlocução com saberes populares. Isso lhes permite uma experiência de processo de formação marcado por um pacto social distinto daquele que predominantemente ocorre em nossas escolas (porque a escola, e a sala de aula, são pactos sociais). E – devemos destacar nesse processo de formação de professores –, distinto daquele experimentado nos chamados Colégios de Aplicação, que são a principal referência de experiência de formação de novos docentes. Nossos Colégios de Aplicação são espaços de formação em que o corpo discente é, predominantemente, de classe média, o que condiciona padrões de relação entre esse professor em formação e os alunos radicalmente distintos da relação que caracterizará a vivência de uma escola pública comum. A experiência docente nos pré-vestibulares permite – ou melhor, exige! – desse professor, para estabelecer um diálogo e para conferir qualidade à formação, uma aproximação com os saberes dos alunos.

O desafio da construção de uma práxis educacional anti-racista nos cursos pré-vestibulares populares ainda está distante de ser vencido, malgrado as experiências que, valendo-se da criatividade político-pedagógica daqueles que constroem sua cotidianidade, vêm inovando significativamente pelo país. O presente artigo pretendeu modestamente dar uma contribuição nesse sentido, colocando desafios e apresentando alguns relatos a partir de experiências observadas. O maior desafio, entretanto, ainda é romper o muro que impede a difusão dessas experiências no campo dos pré-vestibulares para a escola, implicando assim numa melhoria do ensino como um todo do ponto de vista das relações raciais. Com efeito, essa é, talvez, a maior contribuição dos pré-vestibulares populares para a sociedade: o tensionamento político-pedagógico do sistema educacional sobre sua face excludente do ponto de vista das relações raciais. Mais do que as (na maioria das vezes, heróicas) aprovações alcançadas pelos cursos, seus desdobramentos na forma de políticas públicas são a maior extensão de sua potência transformadora. E isso está apenas começando.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- CAMINO, L.; SILVA, P.; MACHADO, A.; PEREIRA, C. A Face Oculta do Racismo no Brasil: uma análise psicossociológica. *Revista de Psicologia Social*, São Paulo, v. 1, n. 1, jan./jul./2001, p. 13-36.
- CARVALHO, M. Quem é Negro, Quem é Branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*, jan./abr., 2005, n. 28, p. 77-95.
- _____. Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. *Série Textos para Discussão*, n. 807. Rio de Janeiro: IPEA, 2001, 52p.
- HINTZEN, P. Diáspora, Globalization and the Politics of Identity. In: III CONFERÊNCIA BIENAL DA ASSOCIATION FOR THE STUDY OF THE WORLDWIDE AFRICAN DIASPORA (ASWAD), 2005, Rio de Janeiro, 14p., mimeo.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese de Indicadores Sociais – 2002*. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.
- SANSONE, L. *Nem Somente Preto ou Negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda*. n. 18. Salvador: Afro-Ásia, 1996, p. 165-188.
- SANTOS, R. E. Agendas & Agências: a construção do movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes. In: OLIVEIRA, I.; SILVA, P. B. G. (Orgs.). *Negro e Educação – Identidade Negra: pesquisas sobre o negro e educação no Brasil*. Rio de Janeiro: ANPED/Ação Educativa, 2003.
- _____. Pré-Vestibulares Populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos. In: CARVALHO, J. C. et al. (Orgs.). *Cursos Pré-Vestibulares Comunitários: Espaços de Mediações Pedagógicas*. Rio de Janeiro: PUC, 2005a.

_____. A Difusão do Ideário Anti-Racista nos Pre-Vestibulares para Negros e Carentes. In: SANTOS, S. A. (Org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b.

Transversalidade da Temática Étnico-Racial com os Conteúdos do Ensino Médio e com Programas do Vestibular

Sérgio Pinheiro*

A Constituição brasileira de 1988 estabeleceu, no artigo 210, a necessidade de fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar uma formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais. Posteriormente, com a Lei nº 9.131/95 e a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/96), essa deliberação passou a abranger toda a Educação Básica. A LDB definiu ainda os princípios norteadores para o ensino no país, tal como previsto pela Constituição. No que diz respeito ao Ensino Médio, esses princípios foram aprofundados com a posterior elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), instituídas pelo Conselho Nacional de Educação em 1998.

Em 2003, a Presidência da República sancionou a Lei 10.639 que alterou a LDB nos artigos 26 e 79, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, definindo assim novos conteúdos norteadores para a matriz geradora da legislação educacional no país e, por conseqüência, para as Diretrizes Curriculares Nacionais. Em conformidade com essas modificações, o Conselho Nacional de Educação divulgou, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana.

* *In memoriam.*

As orientações dessas Diretrizes abrem caminho para trabalhos didáticos relacionados com a formação racial brasileira e a contribuição negra para a nossa história, sendo possível desenvolver atividades em eixos temáticos como:

- a) Relações étnico-raciais, racismo e anti-racismo no Brasil;
- b) Memória e atualidade da resistência negra no Brasil;
- c) A contribuição negra para a construção da sociedade brasileira;
- d) A diáspora negra para as Américas e o negro no contexto internacional;
- e) África: cultura, história e inserção no mundo moderno.

Esses eixos abrangem temas estratégicos para o estudo da população negra e das relações raciais no Brasil, bem como da história negra africana e internacional.

Atividades que enfoquem as *Relações étnico-raciais, racismo e anti-racismo no Brasil* desenvolvem práticas de questionamento e desconstrução do senso comum acerca das relações raciais e do racismo em nossa sociedade, ainda fortemente pautada pelo mito da democracia racial e pela ideologia do embranquecimento. O debate aberto desse tema no espaço escolar é da mais alta relevância para a reflexão acerca da identidade e pertencimento étnico-racial numa sociedade que define a partir da cor da pele o destino que os indivíduos terão. Mais do que averiguar essa constatação, é preciso avançar no debate da superação do racismo, discutindo políticas públicas e práticas do cotidiano que contribuam para a construção de uma sociedade que respeite as diferenças, combata a intolerância e ofereça oportunidades sem discriminações raciais.

No tópico *Memória e atualidade da resistência negra no Brasil*, é possível superar a visão de passividade da população negra no regime escravista, evidenciando o seu protagonismo e participação no combate a esse regime, com ações individuais e coletivas que contribuíram para o questionamento e colapso da escravidão, tal como a formação dos quilombos, como Palmares, e a eclosão de revoltas, como a dos Malês. Ainda no contexto escravista, é necessário destacar a resistência cultural com a transmissão de hábitos como religiosidade, música, dança, culinária etc. Porém, é necessário ressaltar que essa resistência não se encerra com a abolição, ela ganha novo significado na sociedade republicana que herdou valores e práticas racistas disseminados por quatro longos séculos. Nesse novo contexto, a resistência negra manifesta-se pela preservação e reconhecimento das tradições negras, pelo combate ao racismo e pela luta pela emancipação cidadã do negro na sociedade brasileira.

Comunidades remanescentes de quilombos, mulheres e homens anônimos, associações do movimento negro, cientistas, escritores, músicos, esportistas, artistas etc garantem fôlego novo a essa resistência contemporânea.

O item sobre *A contribuição negra para a construção da sociedade brasileira* é um tema inesgotável, pois engloba aspectos como a incorporação da cultura tecnológica de origem africana e da força de trabalho que representou o pilar econômico do país no regime escravista, garantindo a produção e acumulação de riqueza pela sociedade e pelo Estado brasileiro durante um largo período histórico. Ela também abrange nosso patrimônio histórico-cultural material e imaterial nas suas variadas expressões: a arquitetura, as cidades, a influência africana na língua portuguesa do Brasil, a afetividade, a expressão corporal, a musicalidade, as tradições populares.

O estudo relativo à *Diáspora negra para as Américas e o negro no contexto internacional* é de suma importância para a contextualização de processos externos internacionais que possuem afinidades com a realidade brasileira, a começar pelo destaque para a diáspora da população de origem africana para o continente americano, e pelos processos históricos posteriores ao desembarque no continente: a resistência no regime escravista, as rebeliões, a independência haitiana e sua influência na mobilização negra, a luta contra o racismo e pela conquista dos direitos civis no século XX, o surgimento de grandes lideranças como Martin Luther King, Malcon X, os movimentos políticos e culturais. Nos outros continentes, como na Europa, é possível chamar a atenção para a discriminação racial e xenofobia. E, contrapondo-se a essa realidade, é imprescindível a divulgação de iniciativas supra-nacionais como a realização da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas da Organização das Nações Unidas, realizada em Durban (África do Sul), no ano de 2001.

Para uma melhor ilustração de caminhos didáticos possíveis para esses temas, nos deteremos um pouco mais no último eixo: *África: cultura, história e inserção no mundo moderno*. A opção por distinguir a história africana e sua inserção no mundo moderno decorre da necessidade de reformulação do olhar tradicional da história eurocêntrica para a África. Um olhar que enfatiza, sobretudo, a realidade africana no contexto colonial-imperialista e recente, ignorando contextos anteriores à colonização européia. Na construção ocidental da história africana, há grande distorção no intercâmbio entre a escala africana e a mundial, pois temas que evidenciam a preponderância da África para o mundo são abordados com superficialidade e/ou apresentados sem a ênfase de localização no continente. É o caso do surgimento e desenvolvimento primário da humanidade e o legado de culturas como a civilização

egípcia. Por outro lado, quando a preponderância é do mundo para a África, é natural a demarcação da localização africana em situação desvantajosa, especialmente no contexto colonial-imperialista. Essa linha, que confunde a história africana com uma interpretação do mundo moderno, valoriza excessivamente um período curto de subordinação africana ao ocidente, omitindo um período longo que remonta ao surgimento da humanidade.

Visando superar esse enfoque reducionista e seguindo as formulações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio, pode-se elaborar um projeto de concepção transversal que envolva todas as disciplinas em torno da história e cultura africana. Essa opção vem ao encontro da valorização da perspectiva interdisciplinar pelos PCNs:

É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. (...)

A partir do problema gerador do projeto, que pode ser um experimento, um plano de ação para intervir na realidade ou uma atividade, são identificados os conceitos de cada disciplina que podem contribuir para descrevê-lo, explicá-lo e prever soluções. Dessa forma, o projeto é interdisciplinar na sua concepção, execução e avaliação, e os conceitos utilizados podem ser formalizados, sistematizados e registrados no âmbito das disciplinas que contribuem para o seu desenvolvimento. O exemplo do projeto é interessante para mostrar que a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém a sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático de resultados. (BRASIL, 2002).

Nos PCNs, essa perspectiva interdisciplinar ganhou maior importância com a reorganização curricular em áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Em um projeto interdisciplinar que tenha como tema transversal a História da África, é possível sugerir abordagens para essas áreas. Respeitando as especificidades das disciplinas, é viável a aproximação temática com as disciplinas da área e também para além dela. A seguir, apresentaremos um breve quadro conceitual para a ilustração de algumas possibilidades de trabalho com esse projeto.

Eixo do projeto didático: África – cultura, história e inserção no mundo moderno

Desenvolvimento por áreas do conhecimento (conforme os PCNs):

Linguagens e códigos

- Português e Língua Estrangeira
 - O processo de colonização e a transposição de línguas européias para países africanos;
 - O conflito de linguagens e a força da cultura oral nas comunidades africanas;
 - Os países africanos e a Comunidade de Países de Língua Portuguesa – CPLP (a partir de 2006 entra em vigor um convênio entre os países da CPLP para o intercâmbio na Educação Básica de obras literárias de todos os países do grupo, colocadas disponíveis na página do Ministério da Educação. Para uma aproximação com o tema, consultar, nesta mesma publicação, o artigo *Ensino de literaturas africanas de língua portuguesa*¹, de Eduardo E. Nagai.

- Educação Artística
 - A arte na África: sua história, características e influência para movimentos artísticos e artistas estrangeiros, como Pablo Picasso.

- Educação Física
 - As concepções africanas de corpo e as expressões corporais, como a dança.

¹ Conferir a página www.dominiopublico.gov.br.

Ciências humanas

- História

- A problematização do enfoque tradicional: a construção do olhar ocidental para a África, o questionamento do conceito de Pré-História, a hegemonia das periodizações eurocêntricas, a possibilidade de trabalho com periodizações que tenham como referencial a história do continente;
- O surgimento da humanidade na África, as migrações partidas da África que garantiram a ocupação dos demais continentes, o desenvolvimento de antigas civilizações (como a egípcia) e o posterior desenvolvimento político e cultural, as cidades, as formações políticas, o intercâmbio com o estrangeiro;
- A diversidade dos modos de produção;
- O encontro com o ocidente moderno: o colonialismo-imperialismo, racismo-escravismo e a diáspora, a partilha da África e a resistência africana aos processos de dominação, os processos de independência, a configuração recente.

- Geografia

- A cartografia da África: temas variados (domínios e recursos naturais, configurações políticas históricas e atuais, economia, população etc.);
- Pensamento geográfico e imperialismo;
- A geografia política da África: a diversidade étnica e a configuração territorial antecedente à modernidade, o implante do referencial territorial europeu do Estado-Nação e a tensão com o referencial antecedente, as fronteiras e a herança dessa tensão para o contexto contemporâneo (como a união territorial de grupos étnicos diferentes e rivais);
- O escravismo e as migrações compulsórias no processo de diáspora para as Américas;
- O questionamento da regionalização que divide a África em branca e negra;
- O problema da generalização na escala: o imaginário estrangeiro superficial de identidades africanas centradas na escala continental em

detrimento das escalas internas (como um estrangeiro que afirma não haver diferença entre um brasileiro e um argentino por serem sul-americanos);

- A busca de uma geografia das singularidades africanas;
 - Articulações geopolíticas das nações africanas: passado e presente;
 - O panorama atual do continente.
-
- Filosofia
 - Conhecimento, eurocentrismo e racismo: a construção de um olhar ocidental sobre a África;
 - Pensamento e conhecimento na África;
 - A religiosidade e a mitologia dos Orixás.

Matemática e ciências da natureza

- Matemática
 - A tese do desenvolvimento primário da matemática na África Subsariana e a possibilidade de influência sobre a cultura egípcia e grega;
 - Estudos da etnomatemática em sociedades africanas.

- Física
 - Estudo de conceitos pela musicalidade africana: os sons, os instrumentos e a física.

- Biologia
 - Evolucionismo, surgimento da humanidade na África e dispersão humana pelo globo;
 - Teorias raciais no contexto do imperialismo influenciadas pela biologia e a visão contemporânea da biologia sobre o conceito de raças humanas.

- Química

- Os estudos relacionados com a química e a sua importância para a datação dos testemunhos arqueológicos mais antigos da humanidade;
- A manipulação da natureza em sociedades africanas tradicionais, como no caso da cultura medicinal.

É interessante observar que o envolvimento das três áreas enriquece consideravelmente as possibilidades didáticas de um estudo como esse. Ao contrário do que poderia sugerir uma concepção apressada, essa abordagem não se restringe apenas a disciplinas como História e Geografia que, tradicionalmente, têm no continente um objeto de estudo. Mesmo o estudo de uma ciência exata apresenta inúmeras possibilidades de contextualizações culturais, como defendem os pesquisadores da etnomatemática. Poucos sabem que o mais antigo testemunho matemático da humanidade é um osso petrificado com cerca de 20 mil anos encontrado entre Congo e Uganda na década de 50 do século XX. Junto com outras descobertas, esse fato é utilizado por pesquisadores para defender a tese de que o conhecimento matemático ocidental teve o seu berço na África Subsaariana (HUYLEBROUK, 2004). Mesmo sendo uma hipótese, é possível divulgar e debater essa questão, como ocorre em qualquer campo científico.

O enfoque interdisciplinar para os estudos de História Africana também é defendido por pesquisadores como Wedderburn:

Levando em conta tudo o que precede, os estudos sobre a história da África, especificamente no Brasil, deverão ser conduzidos na conjunção de três fatores essenciais: uma alta sensibilidade empática para com a experiência histórica dos povos africanos; uma constante preocupação pela atualização e renovação do conhecimento baseado em novas descobertas científicas; e uma interdisciplinaridade capaz de entrecruzar os dados mais variados dos diferentes horizontes do conhecimento atual para se chegar a conclusões que sejam rigorosamente compatíveis com a verdade. (WEDDERBURN, 2005).

É importante destacar que nesse texto fizemos a opção pela definição de um eixo de estudo para ilustração didática da transversalidade da temática étnico-racial e da conseqüente possibilidade do envolvimento coletivo das disciplinas em torno dessa temática. Os eixos dessa temática, citados no início do texto, são interligados,

e mesmo com a definição de um eixo para trabalho é imprescindível a busca pelas suas conexões, especialmente no que diz respeito à aproximação com a realidade brasileira. Com essa preocupação, é possível a definição de um eixo temático amplo, que abranja temas variados como A África, o negro e o Brasil.

Essa estratégia foi utilizada pela Universidade de Brasília (UnB) na confecção de sua prova do processo seletivo do segundo semestre de 2005². A prova agrupou as áreas de língua estrangeira, linguagens e códigos e ciências sociais e também redação em língua portuguesa. O exame do conteúdo dessa prova nos leva à constatação de que se trata de uma obra de qualidade rara relacionada com a temática étnico-racial no contexto de exames seletivos para o Ensino Superior. Isso é resultado de três motivos principais:

- 1) Preocupação em apresentar a África na sua história e atualidade, no contexto internacional e na sua contribuição para a formação brasileira;
- 2) Resgate histórico da dinâmica de integração e marginalização do negro na sociedade brasileira;
- 3) Atualização do debate racial, com destaque e valorização da pluralidade da negritude e da contribuição negra para o Brasil, em contraposição a estereótipos consagrados, junto ao reconhecimento do protagonismo do movimento negro nas ações de combate ao racismo.

O formato da prova também é inovador e supera o tradicional reducionismo que permeia a maioria dos vestibulares. A prova tem uma concepção criativa e problematizadora, construída por uma perspectiva interdisciplinar que preserva a profundidade dos conteúdos disciplinares e evita generalizações. A viabilidade dessa concepção materializa-se na definição temática da prova, estruturada em torno da África, o negro e o Brasil. Esse tema é apresentado na forma de enredo, com três etapas:

- 1) Visões sobre a África: língua estrangeira subdivida em espanhol, francês e inglês;
- 2) A herança africana para o Brasil e o negro na sociedade brasileira: linguagens e códigos e ciências sociais;
- 3) Redação: síntese da prova.

² Prova disponível no sítio eletrônico da Universidade de Brasília: http://www.cespe.unb.br/vestibular/arquivos/2005-2/1dia_seg_vest_2005_diamante.pdf. Acesso em: maio/2007.

A apresentação do tema na forma de enredo permite ao aluno o desenvolvimento de um raciocínio conectivo (dos conteúdos) e circular (no enredo). Esse raciocínio conectivo-circular se movimenta no tempo-espaço dos recortes África, África-Mundo e África-Brasil, e é coroado com a redação, que representa o momento clímax, pois constitui a síntese e oportunidade de interação escrita com o tema. A redação é o percurso final de uma trajetória que foi acompanhada pelo fornecimento de elementos ricos para a construção de um texto que evite argumentos sedimentados no senso comum. Ao longo da prova, essa riqueza está presente nos questionamentos elaborados e nas informações fornecidas, representadas por textos e imagens bem selecionadas.

Apesar da qualidade desse exame, deve-se registrar a não adoção desse tema para a prova que agrupou as áreas de matemática e ciências da natureza.

Ainda no contexto pré-universitário, é possível apontar outras iniciativas de incorporação da temática étnico-racial nos exames de avaliação do Ensino Médio e nas provas de seleção para o Ensino Superior.

Em uma questão de 2004, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) contrapôs dois textos de visões antagônicas sobre a realidade étnico-racial, junto aos discursos de Gilberto Freyre e Florestan Fernandes. O primeiro texto enfatizava a afirmação do 20 de novembro, dia da morte de Zumbi, como Dia da Consciência Negra contra a segregação da população negra. O segundo apontava para a harmonia étnico-racial no Brasil. Na resposta, o aluno deveria relacionar a visão harmoniosa com o discurso de Gilberto Freyre, enquanto a visão de crítica à exclusão racial relacionava-se com o discurso de Florestan Fernandes.

As formas de preconceito, incluído o racial, foram tratadas na redação da Universidade Estadual do Espírito Santo (UFES) em 2002. Em 2003, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) incluiu na sua prova uma questão sobre a resistência negra no Brasil com a formação de quilombos. No mesmo ano, a discriminação racial no Brasil foi tema da prova da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), enquanto a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) trouxeram a discussão sobre o racismo na Europa. Ainda em 2003, a Universidade Federal de Goiás (UFG) apresentou como tema de redação a discussão sobre o sistema de cotas nas universidades brasileiras, fato que se repetiu no exame de seleção da Universidade Estadual Paulista (Unesp) no vestibular do segundo semestre de 2004. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) tem apresentado com frequência questões com releituras da temática racial e da história negra, abordando assuntos como a resistência negra

no Brasil (2004 e 2005) e trazendo aos alunos o relato de grandes personalidades da história africana (2005). Mobilização semelhante ocorre nas provas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em que são encontradas questões sobre a mobilização política negra no processo de independência brasileira, a Revolução Haitiana e sua influência para a mobilização negra nas Américas (2001), a queima dos documentos históricos da escravidão ordenada por Rui Barbosa (2002), a mentalidade escravocrata no Brasil (2002) e a diáspora e influência africana para o Brasil (2005). A relação entre migrações e resistência negra no regime escravista foi assunto da prova da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2005.

Esses exemplos demonstram que há uma gradual incorporação e releitura da temática étnico-racial em parte das instituições que elaboram exames de seleção para o Ensino Superior. Em grande medida, esse processo é fruto da divulgação de novas pesquisas acadêmicas que vêm discutindo visões tradicionais sobre a história do negro e das relações étnico-raciais no Brasil e no mundo. Some-se a isso a pressão de intelectuais e do movimento negro por mudanças na educação que contemplem a realidade étnico-racial brasileira, tendo como marco maior a Lei 10.639/2003 que alterou a LDB.

Mas há um nítido descompasso entre a produção acadêmica desses novos estudos e sua incorporação no universo formal do ensino. No caso do vestibular, muitas questões são divulgadas nos exames seletivos da própria universidade em que ocorreu a pesquisa. Porém, a divulgação desses estudos para a escola depende, em grande medida, de uma abordagem renovada nos livros didáticos e na própria incorporação de uma pedagogia anti-racista. As bases legais e conceituais para essa mudança já estão prontas, é da maior importância a sua ampla divulgação, junto a estratégias para elaboração e seleção de obras didáticas afinadas com a alteração da LDB. Deve-se privilegiar também o trabalho de formação de professores e, conseqüentemente, de adequação dos currículos universitários.

Do ponto de vista metodológico, essas mudanças trazem grande contribuição para a reflexão sobre o ensino. A pesquisa de novas estratégias de trabalho com a perspectiva étnico-racial traz a oportunidade de revisão do referencial ocidental-eurocêntrico de conhecimento. A interpretação do mundo sempre é uma entre outras, mas no momento da transmissão desse modelo o que não falta é omissão sobre o embate que há na legitimação do conhecimento. Não cabe abandonar esse referencial, mas confrontá-lo consigo mesmo e com outros referenciais, outras formas de ver o mundo. Do confronto poderão emergir visões bastante promissoras, que tragam entendimento crítico sobre as relações sociais e do mundo, com mais conhecimento. É um grande desafio, mas a estrada é repleta de belas surpresas, como o Brasil é.

Referências

- ANDRADE, R. M. T. ; FONSECA, E. F. *Aprovados! Cursinho pré-vestibular e população negra*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2002.
- ANJOS, R. S. A. A Geografia, a África e os Negros no Brasil. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2005.
- CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES (CEERT). *Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Educação: exercitando a definição de conteúdos e metodologias*. São Paulo: [s.n], sem data.
- D'AMBROSIO, U. Volta ao mundo em 80 matemáticas. *Scientific American Brasil*. Edição Especial n. 11 – Etnomatemática. São Paulo: Editora Duetto, 2005.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Editora 34, 1999.
- HERNANDEZ, L. L. *A África na Sala de Aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- HUYLEBROUK, D. África, Berço da Matemática. *Scientific American Brasil*. Edição Especial número 11 – Etnomatemática. São Paulo: Editora Duetto, 2005.
- LINHARES, C. Memórias e Projetos nos Percursos Interdisciplinares e Transdisciplinares. In: FAZENDA, I. (Org.). *A Virtude da Força nas Práticas Interdisciplinares*. Campinas: Papirus, 1999.
- MUNANGA, K. ; GOMES, N. L. *Para Entender o Negro no Brasil de Hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global, Ação Educativa, 2004.

- SARAIVA, L. F. Da Pesquisa à Prova. *Revista Nossa História*. Ano 2, n. 21. 2005.
- SILVA, A. C. *Um Rio Chamado Atlântico: A África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Ed. UFRJ, 2003.
- SILVA, P. B. G. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- WEDDERBURN, C. M. Novas Bases para o Ensino da História da África no Brasil. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

As Experiências
Educativas
dos Projetos
Inovadores
de Curso

Segregação Racial, Desigualdades Raciais e Participação

Lourdes Brasil dos
Santos Argueta*
Cristiane de Barros Pereira**
Giselle Pinto***

Este trabalho tem por objetivo apresentar e discutir as contribuições do Projeto Inovador de Curso (PIC) de Niterói – Escola de Engenharia da Universidade Federal Fluminense (UFF) para o aprimoramento do Programa Diversidade na Universidade. A criação desse programa, cujo objetivo é defender a inclusão social e combater a exclusão social, étnica e racial, representou um avanço no processo de superação da sub-representação dos afrodescendentes no Ensino Superior, iniciado nos anos 80, com a criação dos pré-vestibulares comunitários, por militantes do movimento negro. O referido programa não só criou mecanismos para melhorar as condições e as oportunidades de ingresso no Ensino Superior para adultos e jovens de grupos socialmente desfavorecidos, como também contribuiu para a visibilidade da questão da desigualdade do negro na sociedade brasileira na ordem do dia. Dessa forma, novos sujeitos foram incorporados ao debate, fazendo com que desigualdade e os problemas decorrentes saíssem da clandestinidade e fossem tema de debates nos meios de comunicação.

Apesar desse avanço consideramos que o programa possa ser melhorado. A magnitude da desigualdade da população afrodescendente no acesso à educação, na

* Coordenadora Pedagógica do PIC de Niterói – Escola de Engenharia da UFF.

** Assistente social do PIC de Niterói – Escola de Engenharia da UFF.

*** Assistente social do PIC de Niterói – Escola de Engenharia da UFF.

colocação no mercado de trabalho e nas condições do local de moradia exigem o aprimoramento dos mecanismos de superação da desigualdade. Para o PIC Niterói – Escola de Engenharia, um mecanismo seria a instrumentalização dos alunos e das alunas, de modo que eles e elas repassem os conhecimentos adquiridos para os moradores dos locais em que vivem.

Tais locais caracterizam-se por uma predominância de afrodescendentes e pela precariedade dos serviços e equipamentos urbanos, em virtude da segregação espacial. Muito embora não haja estudos sobre segregação espacial e desigualdade racial há indícios de que há uma relação direta entre ambas. Nesse sentido queremos trazer essas discussões para o interior do PIC e transformar os alunos e alunas em multiplicadores em suas comunidades.

Por que discutir a segregação espacial

A segregação espacial consiste na organização do espaço urbano de acordo com critérios sociais, raciais e funcionais. Isso significa que um local poderá ter mais ou menos equipamentos urbanos, em função da classe social de seus ocupantes ou da função destinada a ele. A presença de um maior ou menor número de equipamentos faz com que haja uma hierarquização de ordem geográfica, que longe de ser casual ou natural, como o sistema quer mostrar, é reflexo das diferenças sociais que existem numa sociedade de classes. A citação de Bourdieu (1998) nos mostra essa relação:

Não há espaço numa sociedade hierarquizada que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais sob uma forma (mais ou menos) deformada e, sobretudo, dissimulada pelo efeito de naturalização que a inscrição durável das realidades sociais no mundo natural acarreta: diferenças produzidas pela lógica histórica podem, assim, parecer surgidas da natureza das coisas... (BOURDIEU, 1998)

Esta hierarquização geográfica e social, decorrente da quantidade e da qualidade dos equipamentos urbanos, não é natural, surgida da natureza das coisas, mas sim um produto histórico, engendrado por diversos atores, sob o comando do Estado, cujo início se deu a partir da ascensão do capitalismo.

Rolnick (1988) mostra o caráter histórico das desigualdades espaciais existentes nas cidades. Segundo ela a transformação da vila medieval em cidade-capital levou a uma reordenação na forma de organização das cidades, cuja consequência

foi a mercantilização da terra urbana. Na condição de mercadoria, sua utilização pressupunha o pagamento e seguia os critérios da organização da sociedade em classes, ou seja, a ocupação do espaço urbano tenderia a se pautar por critérios de estratificação social. Com a evolução do capitalismo nos séculos seguintes o movimento de estratificação se acentuou, ensejando a criação de cidades com acentuada diferenciação.

Esse fenômeno pode ser verificado a partir da experiência do Rio de Janeiro¹, cidade que apresenta um elevado grau de segregação, que pode ser percebido por meio de todos os sentidos: visão, audição e principalmente olfato. Tal situação foi desenhada e retocada pela ação ou omissão do poder público, no decorrer do processo de urbanização, cujo início se deu nos primeiros anos do século XX.

O processo de urbanização brasileira pode ser dividido em três momentos distintos: o primeiro vai do início do século XX até a década de 1930, e é marcado pela criação das cidades européia, quilombola e suburbana. O segundo abrange o período compreendido entre os anos 1930 e 70. Nesse, houve a criação das cidades-dormitório, localizadas na Baixada Fluminense, Zona Oeste e no município de São Gonçalo. O último tem início nos anos 80² com a criação dos espaços de relegação social. Todos tiveram como marca a segregação espacial e exclusão social, confirmando o que Cassab (2001) afirma sobre o processo de urbanização brasileira.

A característica mais marcante da urbanização brasileira é seu caráter de não-incorporação da pobreza. Os pobres estiveram, durante todo esse processo, segregados nas dinâmicas espaciais constituintes do espaço da cidade, expressando-se também nelas as características mais marcantes do desenvolvimento do capitalismo no país. (CASSAB, 2001)

A não-incorporação da pobreza estaria presente em todos os momentos da urbanização. É interessante assinalar que a cada novo período do processo de desenvolvimento do capitalismo, os pobres foram obrigados a construir suas moradias em locais mais longínquos.

O terceiro momento da urbanização tem seu início a partir dos anos 70, com o delineamento de uma nova configuração do espaço urbano, impulsionada pela reestruturação econômica efetivada no contexto da globalização do capi-

¹ Trata-se do que é atualmente o município do Rio de Janeiro, Distrito Federal até 1960.

² A bibliografia sobre este assunto é extensa. Entre algumas podemos citar Abreu (1987); Kowarick (1979); Rocha (1994).

tal. O Estado brasileiro passou a assumir com mais intensidade o compromisso, iniciado nos anos 50, de realizar investimentos que garantissem as condições de reprodução e expansão do capital monopolista, constituído por empresas estatais, empresas multinacionais e empresas nacionais. Nesse contexto, passou a ser fundamental que se criasse condições que propiciassem o desenvolvimento da dinâmica reprodutiva do capital e da necessária infra-estrutura para a sua realização. (JACOBI, 1989)

Se nos períodos anteriores o Estado atendia, mesmo que parcialmente, às necessidades de reprodução da força de trabalho, naquele momento não teve essa preocupação. O capital era o grande privilegiado e as modificações nos gastos do governo em capital social e bem-estar ilustram essa opção. Os gastos em capital social passam de 54%, entre 1950 e 1954, para 83% do orçamento nos primeiros anos do governo Geisel. Já com os gastos em bem-estar social houve, no mesmo período, um decréscimo de 7% para 2%.

Além dessa nova composição nos gastos do Governo Federal, houve uma superexploração da força de trabalho, acompanhada de uma expressiva concentração da renda³, que teve como conseqüência o incremento da população miserável na cidade e nas grandes metrópoles. Dos cerca de 33 milhões de miseráveis⁴, 35% estavam nas cidades e 41% nas metrópoles. (ROCHA, 1994; RIBEIRO, 1994). A pauperização da população refletiu-se no espaço urbano, por meio da periferação das cidades⁵.

A periferação consistiu no processo de ocupação “das franjas do tecido urbano”, formando o que Cassab (2001) denomina de “aglomerados de exclusão”, Trata-se, segundo a autora, de um conceito que qualifica determinados pontos do tecido urbano em que vivem segregados os segmentos pobres da população, que não recebem, por parte do Estado, os investimentos necessários à criação de infra-estrutura e instalação de equipamentos urbanos.

Tais locais, segundo Wacquant (2001), configuram uma “marginalidade avançada”, que consiste em:

³ Em 1981 1% do extrato superior da população percebia 13% do total de rendimentos e os 10% mais pobres 0,9%. Em 1990 esses números passaram para 14,6% e 0,8%. A massa de empobrecidos empurrada para fora dos limites da cidade – periferias. Estas periferias, que necessariamente não estão localizadas na periferia geográfica, são a “materialização de mecanismos de exclusão/segregação”. Paviani (1998) e Rocha (1994); abordam esse tema.

⁴ Miseráveis são aqueles cuja renda familiar corresponde, no máximo, ao valor da aquisição de uma cesta básica de alimentos que atenda, para a família como um todo, os requerimentos nutricionais recomendados pela FAO/OMS/ONU.

⁵ O fenômeno da periferação ocorreu tanto nas grandes cidades, como nas médias.

Um regime de clausura e exílio socioespacial que surgiu na cidade pós Fordista como resultado de mudanças instáveis nos setores mais avançados das economias capitalistas e da desarticulação do Estado de Bem Estar Social, ou seja, a sua relação com os segmentos da classe trabalhadora e das categorias étnoraciais dominadas que habitam as regiões mais inferiores do espaço físico e social. (WACQUANT, 2001)

A marginalidade avançada é resultado do modelo de urbanização praticado por cerca de 80 anos. Ele é constituído por alguns bairros, favelas de média e pequena densidade populacional e conjuntos habitacionais, que podem estar tanto nas periferias geográficas, quanto nas áreas centrais dos núcleos urbanos. Em sua maior parte, estão localizados em encostas, margens de rios, estradas e mangues.

Em muitos dos aglomerados de exclusão, somente a escola é oferecida, contudo, de forma insatisfatória, pois muitas são construídas com material inadequado, provocando calor excessivo e as instalações não possuem as dimensões necessárias ao bem-estar das crianças. Os serviços de saneamento, fator fundamental na promoção da saúde e bem-estar, não estão presentes. Em algumas localidades, lixo e esgoto encontram-se dispersos por entre as moradias, comprometendo, seriamente, a saúde da população.

Os espaços da exclusão, por suas condições materiais e imateriais, recebem uma estigmatização territorial. Essa situação vem sendo estudada por Wacquant (2001), Zaluar (1994), Cassab (2001), e Pereira Jr. (1992), tendo como cenário os guetos americanos, ocupados por uma população majoritariamente negra, e os subúrbios franceses, ocupados por imigrantes africanos. Segundo esses autores, a estigmatização territorial provoca os seguintes impactos: sentimento de indignidade entre a população, aprofundamento do descaso do poder público, distanciamento entre os moradores, perda dos direitos e garantias individuais, perda do controle sobre o processo de construção da identidade social e limitação ao processo de formação do capital humano.

A superação dessa situação pressupõe mudanças no modelo de urbanização e para isso é necessária a participação de diversos atores. Uma participação privilegiada seria a dos próprios jovens afetados. Eles teriam que exercer o direito à participação.

Existem várias concepções de participação e é necessário eleger aquela que seja capaz de permitir que as crianças e adolescentes efetivamente tenham voz. Para

nós, essa concepção é a democrático-radical⁶, construída no século XX. Nela, participação é considerada como a criação de uma cultura voltada para a divisão de responsabilidades na construção coletiva de um processo, estando articulada à cidadania e seu fortalecimento. Por isso também é chamada de participação cidadã. Não há um espaço específico no qual deva se efetivar, nem modelo a ser seguido, além de poder ser exercida por distintos atores. O horizonte alvo dessa concepção é a transformação social, de modo que as desigualdades sejam superadas, como afirma Gohn (2001):

A concepção democrático-radical sobre a participação objetiva fortalecer a sociedade civil para a construção de caminhos que apontem para uma nova realidade social, sem injustiças, exclusões, desigualdades e discriminações... (GOHN, 2001).

Nessa concepção a participação constitui-se em direito de todos os cidadãos, não possuindo um fim em si mesma, mas estando voltada para a realização de determinado objetivo. Esses pontos constituem seus princípios fundamentais. Ela tem, como pressuposto, que os sujeitos saibam como realizar as ações necessárias ao processo participativo, como mostra Ander-Egg (1987):

Es necesario que la gente o la ciudadana entre la que se promueve la participación disponga de información suficiente acerca de lo que entraña ese ámbito o sector de participación. A ello hay que añadir algunos elementos teóricos para dar significación a la participación. (ANDER-EGG, 1987)⁷

Consideramos que a concepção democrático-radical seja aquela capaz de contribuir para que as crianças e adolescentes efetivamente tenham voz, tendo em vista os seus fundamentos:

Em primeiro lugar ela tem como alvo a transformação social de modo que as desigualdades sejam superadas. Em segundo lugar ela se constitui em direito de todos os cidadãos. Em terceiro lugar busca contribuir para que haja uma divisão de responsabilidades no processo de mudanças. No caso dessa pesquisa, trata-se

⁶ Há ainda uma outra concepção, a autoritária: nessa, a participação é orientada para a integração e o controle social da sociedade e da política, podendo ocorrer tanto em regimes autoritários de direita como em regimes democráticos representativos; Gohn (2001).

⁷ É necessário que as pessoas ou grupos entre os quais se promove a participação disponham de informações suficientes sobre os significados de participação. É necessário que tenham um embasamento teórico (tradução dos autores).

da promoção de uma parceria entre adultos e crianças, de modo que os espaços de moradias possam ser melhorados, atendendo às necessidades das crianças.

Em quarto lugar, ela está articulada à cidadania e ao seu fortalecimento. Em quinto lugar, não há um espaço definido no qual ela possa se realizar. Em sexto lugar, ela não tem um modelo, o que possibilita a construção de diversas estratégias.

Como capacitar os jovens para a participação

O conceito de empoderamento⁸ foi elaborado no interior das agências financiadoras como uma das formas de enfrentamento da pobreza presente nos países nos anos 80, tendo como pano de fundo a construção de uma nova proposta de desenvolvimento, o desenvolvimento sustentável.

Este conceito vai além das noções de democracia, direitos humanos e participação para incluir a possibilidade de compreensão a respeito da realidade do seu meio (social, político, econômico, ecológico e cultural), refletindo sobre os fatores que dão forma ao seu meio ambiente, bem como à tomada de iniciativas no sentido de melhorar sua própria situação. (SINGH & TITI, 1995)

Trata-se, portanto, de uma conscientização a respeito de sua realidade. A definição de D'Ávila Neto e Simões (1998) mostra a relação entre empoderamento e conscientização:

Um processo por meio do qual as mulheres incrementam sua capacidade de configurar suas próprias vidas e seu ambiente; é uma evolução na conscientização das mulheres sobre si mesmas, sobre seu *status* e sua eficácia nas interações sociais.

A conscientização consiste num processo de apreensão crítica da realidade. Mais do que entrar em contacto com a realidade é necessário uma criticidade, como mostra Freire (1980):

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade

⁸ Suas raízes remontam à criação da Comissão Mundial sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Assembleia das Nações Unidas em 1984 (SIMÕES, 1999), tendo se consolidado no texto da Agenda XXI, mais especificamente no capítulo que trata do combate à pobreza, o de número 3.

se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1980)

A conscientização deve conduzir a um desvelamento da realidade, de modo que seja possível penetrar na essência dos fatores presentes nessa realidade e dessa forma agir sobre essa realidade. Para que assim seja é necessário que a conscientização seja forjada no ato ação – reflexão, “unidade dialética que constitui o modo de ser e de transformar o mundo” (FREIRE, 1980).

O desvelamento crítico da realidade deve obrigatoriamente estender-se no decorrer do tempo, sob o risco de retrocessos. Não há um nível ideal de conscientização no qual o processo deva ser encerrado.

A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminara jamais. Se os homens como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo feito, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade. (FREIRE, 1980)

O empoderamento, concebido enquanto uma evolução na conscientização, deve propiciar o incremento do entendimento dos sujeitos acerca da situação vivenciada, as causas determinantes da mesma e os impactos que dela decorrem, prosseguindo até que o indivíduo tenha condições de intervir nos processos estruturais que provocam a situação. Esse processo não é linear, no sentido de que as várias etapas se sucedam de forma ordenada no decorrer do tempo.

O empoderamento é destinado aos segmentos populacionais pobres e em processo de empobrecimento, residentes tanto na área urbana quanto na rural, independente de sexo, etnia e idade. D’Avila Neto e Simões (1998) apontam três aspectos que devem ser considerados no empoderamento das mulheres⁹:

O primeiro aspecto diz respeito à consideração da questão de gênero.

O empoderamento de mulheres, sejam elas de classes desfavorecidas ou não, deve passar necessariamente pela ótica de gênero, isto é, devem levar em consideração os aspectos hierárquicos entre homens e mulheres, existentes nas suas tradições culturais. (D’AVILA NETO e SIMÕES, 1998)

⁹ Posto que, de acordo com dados da Organização das Nações Unidas, um número significativo de mulheres compõe esse grupo, elas têm sido o alvo principal dessa proposta.

Trata-se, portanto, de discutir as relações de poder de modo que sejam desvendadas as estruturas sociais, culturais e políticas da dominação masculina.

O segundo refere-se ao ponto de partida do processo. Ele tem que se iniciar a partir do próprio sujeito: “Partir de dentro para fora, de baixo para cima, num processo de treinamento que logre dar a conscientização emancipatória”. (p. 20)

O terceiro aspecto está relacionado aos componentes de Stromquist (1995) que devem ser considerados. São eles: o cognitivo, o psicológico, o político e o econômico.

O componente cognitivo refere-se à conscientização sobre a realidade e as causas da dominação.

Os componentes psicológicos referem-se ao desenvolvimento da auto-estima e confiança, pois eles se constituem em requisitos para a tomada de decisões.

Os componentes políticos envolvem as habilidades e informações necessárias à realização da análise do meio social com vistas à produção de mudanças.

Desenvolvimento das atividades sobre segregação espacial, desigualdades raciais e participação

- a) Levantamento das condições socioeconômicas dos alunos e das condições do espaço de moradia, por meio da aplicação de dois questionários nos quais foram enfocados aspectos relacionados à moradia, aos serviços de saneamento e aos equipamentos urbanos. (anexo 1)
- b) Realização da oficina Conhecendo a Desigualdade Racial no Brasil

Textos de Apoio:

HENRIQUES, R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001 (Texto para discussão nº 807).

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO (UFMT). *1º Censo Étnico-Racial. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (UFF)*. [S.l.: s.n.], março a maio de 2003.

Metodologia:

Primeiro Momento:

As turmas foram divididas em grupos aos quais foi distribuído o texto sobre desigualdade racial no Brasil (IPEA) e o Censo étnico-racial (UFF/UFMT), objetivando que os mesmos fossem lidos e analisados pelos alunos.

Segundo momento:

Um componente de cada grupo levantou questionamentos e percepções acerca dos textos lidos, os quais foram devidamente esclarecidos pela equipe executora. Quanto às percepções, as mesmas foram utilizadas no sentido de obter um exercício de reflexão conjunta de todo o grupo.

Terceiro momento:

Solicitação aos alunos de redação sobre as causas das desigualdades raciais no Brasil.

c) Realização de oficina Segregação Espacial: Uma Realidade Brasileira

Texto de Apoio:

BRAZIL, Lourdes. Segregação espacial: Vicissitudes presentes e futuras.

ROLNIK, Raquel. O que é segregação espacial.

Metodologia:

Primeiro momento:

Sensibilização dos alunos para a questão da segregação por meio da letra da música Alagados (Paralamas do Sucesso)

Cada aluno recebeu uma cópia para leitura

Após a leitura as professoras fizeram uma breve exposição sobre os espaços segregados e a situação de estigmatização vivenciada pelos moradores desses locais, articulando com a realidade dos alunos e seus locais de moradia.

Segundo momento:

Reflexão sobre a segregação espacial, por meio da apresentação do histórico da segregação espacial no Rio de Janeiro (origens, causas e conseqüências), tendo como referência os textos de apoio.

Ao final, cada aluno recebeu um resumo do histórico do processo de urbanização do Rio de Janeiro.

Terceiro momento:

Considerações sobre a importância de cada um dos bens e equipamentos urbanos no processo de formação das pessoas e suas implicações no acesso ao Ensino Superior.

Quarto momento:

Produção de texto sobre as condições de moradia de cada um e o acesso ao Ensino Superior.

Encerramento:

Leitura da letra da música Não é sério (Charlie Brown Jr.), visando a apontar para a necessidade do jovem discutir assuntos pertinentes à sua realidade, sejam eles a desigualdade social e/ou racial, a segregação espacial, as políticas de cotas, entre outras, partindo do pressuposto de que os mesmos, ao contrário do que é difundido pela mídia, em muito podem contribuir para essas discussões.

- d) Realização da análise crítica da segregação espacial e sua relação com a desigualdade racial

Texto de apoio:

BRAZIL, Lourdes. Segregação espacial: Vicissitudes presentes e futuras.

Metodologia:

A análise crítica foi realizada por meio da técnica do grupo focal. Essa técnica consiste na realização de discussão em torno de um determinado tema, possibilitando a obtenção de dados qualitativos sobre opiniões, atitudes e valores relacionados a um tema específico. Sua implementação necessita da presença de um coordenador para que a discussão se efetive em torno do tema proposto.

Considerações finais

Os alunos do PIC Niterói são moradores dos municípios de Niterói e São Gonçalo e a maioria, conforme os resultados dos questionários aplicados na primeira etapa do trabalho, vive em locais segregados. Tais jovens não têm acesso aos serviços e equipamentos urbanos que contribuem para o processo de desenvolvimento, ou seja, são afetados pela segregação espacial. Além disso, esses jovens são afrodescendentes que, dadas as condições da sociedade brasileira, vivem uma realidade marcada pela exclusão e desigualdade

Apesar de vivenciarem continuamente a desigualdade, os alunos não têm conhecimento da magnitude e extensão da mesma, desconhecem os fatores que a determinam e não gostam de discuti-la. Dessa forma as atividades foram relevantes na medida em que:

- a) Contribuíram para que os alunos e alunas tivessem acesso aos dados sobre desigualdades raciais no Brasil, sobretudo no que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior. Os textos utilizados foram fundamentais para que eles pudessem perceber a problemática.
- b) Permitiram que os alunos e alunas refletissem sobre as causas políticas, econômicas, culturais e sociais da desigualdade racial.
- c) Ajudaram os alunos e as alunas a se manifestarem a respeito do racismo, tema que ainda não é devidamente discutido na sociedade brasileira, especialmente pelos mais atingidos.
- d) Sensibilizaram as alunas e os alunos para a questão da segregação espacial.
- e) Permitiram que as alunas e os alunos compreendessem a relação existente entre segregação espacial e desigualdades raciais
- f) Mostraram aos alunos a necessidade de uma participação efetiva no processo de superação das desigualdades, a partir de seus locais de moradia.

Referências

- ANDER-EGG, E. *Participación Ciudadana y Protagonismo de la Sociedad Civil*. [S.l.]:Ciclos, n. 1, 1987.
- BOURDIEU, P. Efeitos de Lugar. In: *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- BRAZIL, L. *Segregação Espacial e Ações Afirmativas*. [S.l.: s.n.], mimeo.
- _____. Segregação Espacial: vicissitudes presentes e futuras. In: CASSAB, M. A. T. (Org.). *Jovens Pobres e o Futuro: a construção da subjetividade na instabilidade e incerteza*. Niterói: Intertexto, 2001.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Ed Moraes, 1980.
- GOHN, M. G. *Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica*. São Paulo: Cortez, 2001.
- PERLMAN, J. E. *O Mito da Marginalidade: favelas e política no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- ROLNICK, R. *O que é Cidade*. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos).
- ROCHA, S. Renda e Pobreza nas Metrôpoles Brasileiras. In: RIBEIRO, L. C. Q.; SANTOS Jr., O. A. (Org.). *Globalização, Fragmentação e Reforma Urbana: o futuro das cidades brasileiras na crise*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- PEREIRA Jr., A. Um Povo que Mascara seu Rosto. In: BEZERRA, J. L.; HERINGER, R. (Org.). *Os impasses da cidadania: infância e adolescência no Brasil*. Rio de Janeiro: IBASE, 1992.
- SING, W.; TITI, V. *Empowerment: towards sustainable development*. Halifax: Ferwood Publishing, 1995.
- ZALUAR, A. *Condomínio do Diabo*. Rio de Janeiro: Revan, Editora UFRJ, 1994.
- WACQUANT, L. *Os Condenados da Cidade*. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

Aspectos Racistas Presentes em Algumas Obras da Literatura de Cordel¹

Alcione Vilanova Souza
Gonçalves*
Paulo Guimarães de Azevedo**
Reginaldo Ribeiro dos Santos***

“Schedule curavi humanas actiones non ridere, non lugere meque detestare, sed intellegere.

Tenho procurado não rir das ações humanas, não deplorá-las nem odiá-las, mas entendê-las.”

(Sêneca)

A literatura de cordel tem representado, durante muito tempo, uma importante expressão do pensamento popular no Nordeste. É por meio dessa arte, carregada de originalidade, que o povo expõe muitos dos seus anseios e insatisfações. O cordel exprime aspectos lendários extraídos do imaginário popular, aspectos esses impregnados de concepções fantásticas e sobrenaturais. Pelo fato de expor concepções populares, esse estilo literário tornou-se amplamente aceito não só na região Nordeste, mas também em várias outras áreas, mormente aquelas de influência nordestina.

* Professor de Biologia do PIC Socializando a Universidade, Caxias (MA).

** Professor de Matemática do PIC Socializando a Universidade, Caxias (MA).

*** Professor de Português do PIC Socializando a Universidade, Caxias (MA).

¹ Trabalho apresentado no Encontro Estadual dos Projetos Inovadores de Curso, realizado em Caxias (MA), nos dias 21 e 22 de outubro de 2005.

Por outro lado, malgrado o esforço de eliminação dos antigos estratagemas racistas na cultura nordestina, ainda encontramos, em diversas publicações de cordel, um sombrio cotidiano de caráter discriminatório contra o negro. No Maranhão, não é diferente. Os escritos de cordel aqui divulgados, em muitos casos, contêm um teor altamente racista, no sentido mais nato da palavra. É necessário que o professor saiba abordar coerentemente essa temática, a partir da própria literatura de cordel, no sentido de contribuir positivamente para alterar esse quadro. Nesse ponto, os Projetos Inovadores de Curso vêm contribuir positivamente para um trabalho de mudança. A partir da própria realidade social constatada, é possível trabalhar uma conscientização em busca de outra realidade. O preconceito contra o negro é evidenciado na demonização da sua figura, sendo essa, freqüentemente, associada ao demônio ou a espíritos malignos. Pelo comum, o *modus vivendi* do negro é discriminado em várias manifestações de cordel, seja no aspecto religioso, social, histórico ou cultural. Por tudo isso, buscamos, por meio do presente trabalho, propor mecanismos de abordagem dessa situação, o que contribuirá, acreditamos, para diminuir mais esse sofisma racial, dentre tantos outros presentes em nossa sociedade.

Na Península Ibérica, o cordel significava simplesmente o cordão no qual os impressos eram afixados. No Brasil, principalmente na região Nordeste, a literatura popular é a autêntica herdeira das tradições populares ibéricas. Na verdade a literatura popular herda também algumas características dos antigos trovadores, principalmente na tradição dos violeiros, tão comuns no Norte e no Nordeste. Por isso, a literatura de cordel é uma continuação das características do trovadorismo, só que de uma forma bem regionalizada. O cordel expressa os anseios populares, a expressão cultural do povo, massa oprimida por uma elite detentora do poder econômico, social e agrário.

Com efeito, ao expor o *modus vivendi* do povo nordestino, a literatura de cordel demonstra os defeitos e as virtudes do pensamento popular. Se bem que existem mais virtudes que defeitos, esses não devem ser ocultados dos estudantes e amantes da produção literária em geral, sob pena de reproduzirmos estereótipos arraigados firmemente na cultura popular.

No Nordeste brasileiro, muitas tradições sociais ainda são conservadas dentro de um regionalismo autêntico e forte. Observamos esse regionalismo nas esculturas de barro, na xilogravura, nas cantigas populares, nos motes dos violeiros e, principalmente, nos romances de cordel, que tanto fizeram a alegria de nossos avós.

Por outro lado, ainda encontramos em várias produções literárias de cordel fortes resquícios de racismo, seja em idéias explícitas, seja em forma subjetiva, porém não menos maléfica. O racismo que encontramos no cordel apresenta uma relação estreita com as atitudes escravagistas, herança do antigo coronelismo agrário.

Aspectos racistas na obra *Peleja do cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum*

A obra acima citada faz parte de um amplo conjunto de pelejas, dentro do contexto literário de cordel. Acreditamos que as expressões de cunho racista nela contidas são frutos de um contexto sociocultural diferente da atualidade. Todavia, os enunciados ofensivos contra o negro ainda são reproduzidos com as constantes reedições do texto original. A composição supracitada narra a peleja, ou seja, a cantoria do Cego Aderaldo, cearense, com um cantador do Piauí, de nome Zé Pretinho do Tucum. Ocorre que, em freqüentes declarações da obra, o negro é genericamente tratado como um ser de estirpe inferior. Na página 8, o guia de Aderaldo lhe diz que:

“O negro parece o cão!
Tenha cuidado com ele,
Quando entrarem na questão!”

O que acontece nesse texto é uma forma expressiva de racismo, em que a figura do negro é associada a Satanás.

Com efeito, no imaginário popular, já é comum, desde há muito tempo, uma ligação amplamente aceita entre a imagem do negro e do demônio.

Na página 10, encontramos uma estrofe que remete nossa lembrança à triste e cruel memória da escravidão:

“Esse negro foi escravo,
Por isso é tão positivo!
Quer ser, na sala de branco,
Exagerado e altivo
Negro da canela seca
Todo ele foi cativo!”

Nessa estrofe, a escravidão é tratada com desdém e os sofrimentos pelos quais os negros passaram não são sequer lembrados. Também aparece a divisão entre “sala de branco” explícita no texto; e “sala de negro” que fica subentendida como lugar inferior para pessoas supostamente inferiores. É um contexto que, a rigor, relembra a senzala.

Por outro lado, a alegação de que o negro é “exagerado e altivo” expõe a idéia de subserviência, ou seja, “na sala de branco” o negro precisa rebaixar-se, humilhar-se. O personagem Damião, na obra *Os Tambores de São Luís*, é duramente castigado, porque, sendo escravo, é altivo, apesar das cruéis surras que leva. A intertextualidade nesses dois livros demonstra que o negro, quando busca se sobressair, é castigado ou repreendido, pois estaria ultrapassando um limite que não lhe é permitido.

Na 3ª estrofe da página 11 da *Peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum* é declarado o seguinte:

“Negro, és monturo
Molambo rasgado,
Cachimbo apagado
Recanto de muro!
Negro sem futuro,
Perna de tição,
Boca de porão,
Beiço de gamela,
Vento de moela,
Moleque ladrão”

Pelos versos acima, as qualidades físicas do personagem Zé Pretinho são depreciadas, pois o mesmo é declarado, subjetiva e sistematicamente, feio. Apesar do uso do vocativo, (“negro, és monturo...”), o que se deprecia na estrofe são as características físicas do negro, ou seja, ele é feio por ser negro. Sua perna é “de tição”, a boca de “porão”, “o beiço de gamela” e a “venta de moela”. São amplamente sistêmicos os exemplos em que a figura do negro é depreciada, seja em algumas músicas, seja em piadas, seja em casos de racismo escamoteado em sutis declarações do tipo “negro só dá pra samba e futebol...”.

Na página 12, da obra anteriormente citada, o cego Aderaldo afirma:

“... Mas esse moleque.
Hoje dá pinote!
Boca de bispote,
Vento de boeiro,
Tu queres dinheiro?
Eu te dou chicote!”

O que ocorre nesse trecho, novamente, é a depreciação do biótipo negróide (o negro seria feio por ser negro). Também fica evidente a alusão à escravidão, mediante a frase “eu te dou chicote”. O chicote era instrumento de tortura e de opressão com que se castigavam os escravos. O negro continua escravo. Os chicotes é que são diferentes.

A afirmação da primeira estrofe da página 13, feita pelo cego Aderaldo, é:

“Negro é raiz
Que apodreceu,
Casco de judeu!
Moleque infeliz,
Vai pra teu país,
Se não (sic) eu te surro,
Te dou (sic) até de murro,
Te (sic) tiro o regalo
Cara de cavalo,
Cabeça de burro!”

Nesse texto, o negro é apresentado como estrangeiro (“vai pro teu país”). Também ocorre a zoomorfização do negro, pois o mesmo é declarado “cara de cavalo, cabeça de burro”. É a forma de racismo que animaliza o negro.

Na 3ª estrofe da mesma página 13, lê-se:

“Negro careteiro,
Eu te rasgo a giba,
Cara de gariba,
Pajé feiticeiro,
Queres o dinheiro,
Barriga de angu,
Barba de guandu,
Camisa de saia?
Te (sic) deixo na praia
Escovando urubu!”

Ao lado da desqualificação pura e simples, o que ocorre nos enunciados acima é a menção de “feiticeiro”. As religiões de origem africana ainda são tratadas genericamente, por muitas pessoas, como sendo feitiço. As agressões de algumas religiões que se denominam protestantes, agressões verbais, entenda-se, em muito têm contribuído para disseminação da idéia de feitiço associada às religiões afro-brasileiras.

Na página 15, o personagem negro é tratado da seguinte forma:

“Arre que tanta pergunta
Desse preto capivara (...)”

Novamente a zoomorfização do negro é evidenciada, quando o mesmo é chamado de “capivara”.

Na página 16 encontramos a seguinte estrofe:

“Me (sic) desculpe, Zé Pretinho,
Se não cantei a teu gosto!
Negro não tem pé, tem gancho;
Tem cara, mas não tem rosto.
Negro na sala dos brancos
Só serve pra dar desgosto!”

O que acontece no texto supracitado é um autêntico ataque aos negros, pois a ofensa racista, nesse caso, não é dirigida apenas ao personagem em questão, e sim genericamente ao negro. Isso fica mais que evidente na afirmação “negro não tem pé, tem gancho”. Por que motivo o negro não teria pé? Por que razão, no lugar de pé, o negro possui alegadamente um gancho? Apenas pelo fato de ser negro?

São questões intrigantes que demonstram o desdém e o racismo com que o negro é tratado. Embora muitas pessoas vejam tais declarações como engraçadas ou folclóricas, o educador tem o papel de desmistificar esses estereótipos racistas.

Aspectos racistas na obra *Peleja do Cego Aderaldo com Jaca Mole (Primo de Zé Pretinho)*

Da mesma forma que a obra anteriormente analisada, a composição *Peleja do Cego Aderaldo com Jaca Mole* possui nuances de racismo sob a forma de declarações sorrateiras, escondidas em diversos subterfúgios.

Na página 20, na 4ª estrofe, ocorre a seguinte fala do cego Aderaldo:

“Disse o cego: – Há muito tempo
Que não entro em cantoria
De cantar com Zé Pretinho,
Já fez um ano outro dia.
Agora, vem Jaca Mole
Por ele tirar forria!”

O que é mencionado nesse conjunto de frases é a antiga prática de alforriar, ou seja, de libertar os negros em cativeiro. Nesse trecho, o personagem Cego Aderaldo sugere maliciosamente que Zé Pretinho fora escravo, mesmo vivendo ambos em um período já distante, historicamente, da escravidão.

Na página 22, também encontramos a seguinte estrofe:

“Eu, por mim, também não posso
Com isto me conformar:
É burro dizer que sabe

É preto querer teimar
É o mesmo que muita gente
Feijão cozido plantar.”

O que fica evidente nesse enunciado é que o negro não teria o direito de teimar, de contestar, enfim, de argüir, num livre debate de idéias, com outra pessoa. Novamente ocorre o estigma de inferiorização do negro. Ora, por que causa um negro não poderia ter o direito de teimar?...

Na mesma página 22, na penúltima estrofe, o Cego Aderaldo responde a Jaca Mole e trata-o dessa forma:

“Tu és como a sericora,
Na beira de uma lagoa!
És pior do que titica,
Quando ataca uma pessoa!
Negro, por mais que trabalhe,
Nunca produz coisa boa!

É uma afirmação que, infelizmente, ainda encontra respaldo na concepção de muitas pessoas. “Negro, por mais que trabalhe, nunca produz coisa boa.” Nessas duas orações, encontramos um tríptico pensamento, sutilmente construído sobre uma oração principal e uma oração subordinada adverbial concessiva. Interpretamos esse pensamento:

- a) Quem trabalha muito produz o que deseja (“coisa boa”).
- b) Negro, às vezes, trabalha muito.
- c) Apesar de, às vezes, trabalhar muito, o negro “nunca” produz coisa boa.

A essa altura, resta uma pergunta que precisa de ser respondida para a correta interpretação do enunciado: negro “nunca” realmente produz “coisa boa” como resultado do seu trabalho? Se isso fosse verdade, o que dizer da civilização egípcia – só para citar um exemplo – com toda a sua enorme produção tecnológica avançadíssima para a sua época? Se fôssemos citar outros exemplos...

Uma outra citação interessante ocorre na página 23, na 5ª estrofe. Nela, respondendo a Jaca Mole, o mesmo personagem Cego Aderaldo afirma:

“A jaca é uma fruta indígena,
Não tem apreciação!
Mas vale um cego com honra
Do que um preto ladrão!
Eu sou cego, mas sou gente
Preto não tem distinção!”

Ora, ao afirmar que “preto não tem distinção” e que “eu sou cego, mas sou gente”, o personagem também reenfatiza o seu racismo. Ele se considera melhor que o negro, pois alega ser “gente”. Ao dizer que “preto não tem distinção” fica bem claro que o cantador Cego Aderaldo considera todos os negros genericamente como pessoas de sub-classe.

Assim sendo, encontramos ainda, na seqüência da obra ora em análise, um corolário de outras afirmações em que o racismo aparece, ora clara, ora subjetivamente, nas declarações de Cego Aderaldo:

“Tens que secar,
Isto de aleija
Tu nunca alveja (sic)”

No caso supracitado, o personagem negro é censurado porque “nunca alveja”, ou seja, é obrigado a “secar” porque não possui a capacidade de embranquecer (alvejar).

“Tu és um preto
Muito saliente”

Ou seja, é “saliente” por ser “preto” e vice-versa. O que o personagem destaca é o fato do seu oponente ser negro, aliás, chamado desdenhosamente de “preto”, a par de ser “saliente.” Outra :

“O nó da goela
Quero cortá-lo
Tu és cavalo,
Te (sic) boto a sela!”

Novamente ocorre a zoomorfização do negro, comparado analogicamente à figura do cavalo. “Tu és cavalo” – pelo fato de ser negro? “Te boto a sela”, ou seja, a idéia de dominação sobre o outro é repassada em uma afirmação direta, uma vez que o outro é exposto como animal, supostamente inferior, destinado a suportar a sela, o trabalho duro, sem recompensa. Seria uma analogia com a escravidão?

Em uma referência à sua peleja anterior, com Zé Pretinho, Cego Aderaldo afirma na 2ª estrofe da página 28:

“O Zé Pretinho,
Que era duro,
Viu-se em apuro,
Pisando espinho,
Em desalinho,
Saiu gritando,
Quase que nu
Como urubu
Saiu pulando!”

Novamente encontramos a correlação entre o negro, com uma típica marca zoomorfizada, e um animal, no caso o urubu. Essa correlação é muito comum no meio popular, sendo o negro, muitas vezes, no contexto social, chamado de urubu. Noutras ocasiões, também ocorre a denominação de macaco.

A demonização da figura do negro na obra *A Chegada de Lampião no Inferno*

Na obra *A Chegada de Lampião no Inferno* também encontramos aspectos relativos à demonização do negro.

Com efeito, nessa obra, também no contexto de cordel, muitas declarações apresentam um teor que pode ser considerado efetivamente racista. Ainda no começo, o autor apresenta uma estrofe com a seguinte declaração:

“Morreram cem negros velhos
Que não trabalhavam mais
Um cão chamado Traz-Cá,
Vira-Volta e Capataz,
Tromba Suja e Bigodeira,
Um cão chamado Goteira,
Cunhado de Satanás.”

Como é evidente, a associação entre a figura dos demônios e o negro, de um modo geral, é explícita na obra. Os demônios, alguns deles identificados por nomes exóticos, são denominados “negros velhos”, em um claro desrespeito à população negra do Brasil e do mundo. Deixado à parte o nível fantástico e sobrenatural nas lendas populares reproduzidas em cordel, cabe uma pergunta: os demônios são negros (materializados) por quê? Ou é o negro que se torna um demônio para a sociedade, quando começa a reivindicar os seus direitos?

Com efeito, a demonização do negro ocorre não somente na literatura de cordel. Autores como Tower (1951) expõem as religiões de origem africana como sendo identificadas com práticas satânicas. Tais assertivas contribuem para a manutenção da figura demoníaca do negro no ideário popular. Por causa disso, é comum que muitas pessoas entendam as figuras espirituais ligadas ao bem ou a Deus como sendo brancas. O próprio Cristo, Deus encarnado, na teologia cristã tradicional, é apresentado em aspecto caucasiano, apesar de ser semita. Uma representação mais comum das figuras ligadas a forças malélicas, entretanto, sempre tende a representar os espíritos malignos como negros, no sentido biológico da palavra. O cordel não cria, cabe ressaltar aqui, essa imagem estereotipada do negro, mas apenas reproduz aquilo que a sociedade considera efetivamente real.

Outra representação lamentável do negro aparece na estrofe que reza:

“Então, esse tal vigia,
Que trabalha no portão,
Dá pisa que voa cinza,
Não procura distinção!
O negro escreveu não leu,
A macaíba comeu
Ali não se usa perdão!”

Mais uma vez, encontramos um negro, no caso, um vigia negro, que aborda Lampião na entrada do inferno. Mas, por que motivo é este agente infernal necessariamente negro?

A uma determinada altura da narrativa ora em análise, Satanás prepara-se para repelir Lampião, na chegada dele ao inferno. Ocorre, mais uma vez, um claro exemplo de racismo, quando o demônio ordena a um de seus subordinados as medidas necessárias para a defesa do inferno:

“Leve cem dúzias de negros,
Entre homem e mulher;
Vá à loja de ferragem,
Tire as armas que quiser,
É bom avisar também
Pra vir os negros que tem (sic)
Mais (sic) compadre Lúcifer.”

Nesse fragmento os negros no inferno são representados como homens e mulheres. Isto sugere que são pessoas negras, uma vez que, a rigor, os demônios não poderiam ser divididos em homem e mulher, por se tratar de seres espirituais. Em diversos trechos da obra ocorre ora a demonização do negro sendo a negritude associada a demônios, como nos exemplos abaixo:

“E reuniu-se a negrada:
Primeiro chegou Fuchico, (sic)
Com um bacamarte velho,
Gritando por Cão-de-Bico
Que trouxesse o pau da prensa
E fosse chamar Tangença
Em casa de Maçarico,

E depois chegou Cambota,
Endireitando o boné,
Formigueira e Trupezupé
E o Crioulo-Queté.
Chegou Bagé e Pecaia
Rabisca e Cordão-de-Saia,
E foram chamar Banzé.

E saiu a tropa armada
Em direção ao terreiro,
Com faca, pistola e facão
Clavinote, granadeiro.
Uma negra também vinha
Com a trempe da cozinha
E o pau de bater tempero.

Quando Lampião deu fé (sic)
Da tropa negra encostada,
Disse: – Só na Abissínia! (Etiópia)
Oh, tropa preta danada!

O chefe do batalhão
Gritou, de armas na mão;
Toca-lhe fogo, negrada!”

Pelos exemplos acima, percebemos que os habitantes do inferno (um inferno folclórico, é verdade, mas que encontra respaldo no imaginário popular, sendo que muitos sertanejos chagam a atribuir um sentido literal para as narrativas de cordel) são caracterizados como “negros e negras”. Outros exemplos de fragmentos que traduzem pensamentos baseados em pressupostos racistas:

“Tinha um negro nesse meio
Que durante, durante o tiroteio
(...) Mas o cacete batia,
Negro enrolava no chão (...)
(...) O comandante, no grito,
Dizia: – briga bonito,
Negrada! Chega-lhe o aço!

Estava travada a luta,
Mais de uma hora fazia.
A poeira cobria tudo,
Negro embolava e gemia (...)

Satanás, com esse incêndio,
Tocou no búzio chamado.
Correram todos os negros
Que se achavam brigando (...).”

Como amplamente demonstrado pelos exemplos acima, a demonização do negro ocorre de dois modos distintos: ora sutil, ora explicitamente. Os apreciadores da literatura de cordel muito freqüentemente não percebem essas facetas de cunho racista, ou, quando o fazem, entendem que é apenas uma espécie de brincadeira. Todavia, quaisquer brincadeiras baseadas em pressupostos racistas constituem, como bem sabemos, ofensas graves que contribuem para a manutenção dos dogmas racistas.

A composição que ora analisamos, denominada *A Chegada de Lampião no Inferno*, enquadra-se, entre as muitas, na literatura de cordel, que, infelizmente, ainda refletem as atitudes racistas da sociedade.

Racismo e cordel

Em obras como: *Peleja do cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum*, *Peleja de Manoel Riachão com o Diabo*, *Peleja de um Cantador de Coco com o Diabo*, *Chegada de Lampião no (sic) Inferno* e *Peleja do Cego Aderaldo com Jaca Mole* encontramos um forte cunho discriminatório. Tais composições entram no ideário popular como sendo hilárias ou irrealis ou ainda antigas, mas contêm verdadeiras agressões ao negro, sem prejuízo de seus méritos literários.

Na composição intitulada *Carta de Satanás a Roberto Carlos*, o demônio é apresentado na capa da mesma com feições de um negro, adicionadas, logicamente, as características que a imaginação popular criou: chifres, orelhas pontudas, cauda, tridente, pêlos exagerados, unhas crescidas etc. Ocorre que ao identificar a figura de Satanás com o negro, o ideário popular também faz o inverso, ou seja, produz a demonização da figura do negro. Nesse caso, a associação entre a imagem do negro e do demônio é freqüente nas lendas populares, sendo o cordel apenas mais uma nuance desse pensamento impregnado de racismo. Por isso mesmo, ainda existe, infelizmente, a identificação das crenças afro-brasileiras como algo satânico, maldito ou de natureza demoníaca. Isso, na visão de algumas pessoas.

Na mesma obra, *Carta de Satanás a Roberto Carlos*; o demônio queixa-se ao autor, afirmando que o inferno já está por demais cheio e que, portanto, lá não cabe mais ninguém. Na longa lista de delinqüentes que povoam o inferno estariam criminosos, ladrões, estupradores, adúlteros e, surpreendentemente, os praticantes de cultos afrobrasileiros. À certa altura da composição, Satanás afirma que:

“xangozeiro tem chegando
Da Bahia e Pernambuco
Enfim, do Brasil inteiro,
Eu ando quase maluco.”

Ora, “xangozeiro” é um termo que designa os adeptos de uma variante das práticas religiosas africanas. Aqui é fácil perceber a estreita relação entre a tradição afro-brasileira e o inferno. Resta então uma pergunta lógica: por que motivo o “xangozeiro” vai automaticamente para o inferno?

A identificação do diabo com a figura do negro, ou vice-versa, também aparece na obra *Peleja de Manoel Riachão com o Diabo*. Logo no começo dessa obra encontram-se as seguintes estrofes:

“Riachão estava cantando
Na cidade de Açú
Quando apareceu um negro
Das espécies de urubu,
Tinhas a camisa de sola
E as calças de couro cru.

Tinha os beijos revirados
Como a sola de um chinelo
Um olho muito encarnado
E o outro meio amarelo,
Este chamou Riachão
Para cantar um martelo.”

O mais lamentável nisso tudo é que a aceitação popular é quase geral nesses casos, sem questionamento, nem reação da própria população negra, a qual muitas vezes acha tal tipo de conteúdo engraçado, conforme foi mencionado anteriormen-

te. O imaginário popular aceita passivamente esses estereótipos racistas como engraçados e, estranhamente, normais.

Conclusão

A literatura de cordel é representativa de uma importante nuance de pensamento do povo da região Nordeste. Ela traduz, muito freqüentemente, as concepções de mundo arraigadas no imaginário popular. O estilo literário de cordel não é *per si* nem bom nem mau. É sim, antes de tudo, um reflexo do pensamento popular. Se nas composições de cordel aparecem expressões de caráter racista, essas são produto de um ambiente que favorece tais expressões. O povo do Nordeste não é, a rigor, predominantemente racista. O que acontece nessa área é o mesmo que ocorre no Brasil inteiro, ou seja, um racismo mascarado sob a forma de piadas, anedotas, lendas (por que motivo o demônio é representado sempre como negro?) e, às vezes, a ausência de mais informações sobre o racismo. Esperamos que o presente trabalho contribua positivamente para uma outra abordagem mais adequada acerca da questão do racismo em sala de aula. Esperamos também que a educação seja mais um instrumento de promoção efetiva das transformações necessárias ao país na atualidade. Nesse sentido, a contribuição dos Projetos Inovadores de Curso é de valor inestimável, pois os mesmos são, concomitantemente, instrumentos de ascensão social por meio da educação de Nível Superior e de promoção da igualdade social e racial.

Agradecimentos Gerais

Agradecemos a Deus, primeiramente, pela oportunidade que tivemos de contribuir, ainda que modestamente, em projetos de tamanho alcance social.

Agradecemos também às entidades mantenedoras das atividades desenvolvidas pelos PICs: MEC/Secad, Programa Diversidade na Universidade, UNESCO, BID, Fundação Maurizio Vanini, Sodec e Prefeitura Municipal de Caxias (MA) que, por meio da Secretaria Municipal de Educação, gentilmente cedeu o espaço físico de uma de suas escolas para funcionamento dos PICs.

A todos os colegas professores e demais pessoas que colaboraram direta ou indiretamente para a realização desse trabalho.

Referências

- AMARAL, F. T. *Peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum*. São Paulo: Editora Luzeiro, 1976.
- _____. *Peleja do Cego Aderaldo com Jaca Mole*. São Paulo: Editora Luzeiro, 1976.
- BARROS, L. G. *Peleja de Manoel Riachão com o Diabo*. São Paulo: Editora Luzeiro, 2005.
- MONTELLO, J. *Os Tambores de São Luis*. 5. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- PACHECO, J. *A Chegada de Lampião no Inferno*. São Paulo: Editora Luzeiro, 2005.
- WHAT HAS RELIGION Done for Mankind? Brooklyn, N.Y.: Watchtower Bible and Tract Society of New York, 1951.

Da Relatividade ao Berimbau

Huyrá Estevão de Araújo*

A discussão sobre o engajamento do ensino junto às questões de caráter cotidiano e social se faz quase que onipresente em todos os debates sobre educação. Essa discussão é persistente no que diz respeito à preocupação dos educadores com o objetivo de formação crítica dos alunos em relação ao mundo. Essa questão torna-se mais importante e viva quando trabalhamos em conjunto à proposta de diversidade na universidade, pois nessa, mais do que nunca, devemos tratar numa perspectiva de engajamento social e engajamento nas diferenças étnico-raciais.

Contudo, esse debate torna-se muito pouco presente e complexo quando tratamos de disciplinas exatas, como por exemplo, Física. Isso porque a relação direta com a sociedade e seus aspectos comportamentais é sem dúvida mais presente nas ciências humanas do que nas ciências exatas. A partir daí surge um desafio, que é de propor dentro de conteúdos da Física uma maneira de promover um engajamento sobre a temática étnico-racial (visemos à problemática negra), que está inclusa na perspectiva da diversidade.

* Professor de Física do PIC do Prodam, São Carlos (SP).

Os estudos em aprimoramento para o ensino de Física atualmente convergem para a área de instrumentação prática e até de desenvolvimento de softwares e outras ferramentas da informática. No entanto, é evidente que a inserção de tópicos sociais nesse tipo de linha fica um pouco mais complicada e oculta, igualmente à maioria dos métodos e à própria didática usada hoje pelos professores. Metodologia em que o conteúdo é passado de uma maneira sistemática, até com muitas contextualizações cotidianas, porém sem que essas sejam (em sua maioria) do caráter e da interação social tratados aqui.

Em experiências próprias de ensino foi possível perceber que histórias, as quais conseguem contextualizar o conteúdo sobre o cotidiano, bem como histórias reais da ciência sobre o conteúdo, causam interesse nos alunos. Então, supondo essa uma proposta pedagógica que nos dá espaço para um trabalho de ensino com engajamento social, como fazê-lo dentro de tal perspectiva com o contexto da comunidade negra?

A proposta de criar uma metodologia e um acervo de instrumentação que possibilite-nos uma maior dialética entre o aluno e a realidade que o cerca caracteriza-nos então uma meta. Meta que carrega duas perspectivas: uma que é a de oferecer um ensino construtivo para um aluno, voltado para a formação crítica do mesmo; e outra que é iniciar um trabalho no qual a temática seja a criação de uma educação respeitando a diversidade. Trabalho esse que acabará por fazer um resgate e valorização da cultura negra dentro do processo de ensino, fortalecendo assim uma educação na diversidade.

Pude visualizar, em experiências próprias, que o desenvolvimento desse objetivo citado acima pode ser iniciado por meio de uma processo em que se utiliza de instrumentação diferenciada das outras por ter um caráter simples, quando comparada com utilização de softwares e grandes laboratórios, porém a diferenciação é principal no sentido que essa nova instrumentação acaba carregando um caráter de engajamento social.

As experiências

Conduzir uma aula de Física enfrenta, quase que por natureza e por consequência da estrutura de educação atual, a existência de obstáculos relacionados ao aprendizado e ao interesse dos alunos com a disciplina. A dificuldade existente com conceitos matemáticos tem alta colaboração em tal processo, mas provavelmente a inexistência de elos entre o conteúdo da disciplina e o cotidiano constitui o maior

dos empecilhos. A relação existente entre o aluno e a ciência é distante e torna o interesse pelos conteúdos algo totalmente desvinculado à aplicação de tais.

Em um trabalho durante o ano de 2005, no Projeto Inovador de Curso de São Carlos (SP), foi possível realizar algumas experimentações, tanto quanto obter alguns resultados e observações, os quais se devem a uma perspectiva de ensino que foi aplicada. Tal linha e perspectiva condizem com os objetivos de formação crítica do aluno, já aqui citados. Mesmo não sendo resultados e observações exatamente quantitativas, o formato das respostas encontradas ao longo do ano pode nos servir como exemplo e parâmetro para a reflexão sobre a aplicação de novas linhas de ensino em Física.

O curso contou com duas turmas, sendo um total em torno de 120 alunos, tendo uma frequência média de 80 alunos. A maioria desses alunos tinha idade compreendida entre 18 e 23 anos e mais da metade dos alunos eram negros ou descendentes diretos, com traços e características dominantes. Entretanto, os outros alunos, não-negros, também se fizeram beneficiados, pois a intenção do engajamento acabou por beneficiar todos os alunos.

Uma instrumentação social é chave dessa proposta. Essa interação e engajamento podem ser feitos a partir de uma variação sobre os exemplos utilizados, e a estrutura formal e tradicional das aulas. Se a intenção é um resgate da cultura negra, entre outras, por que não explorar ao máximo os costumes negros dentro da contextualização em sala de aula, ou melhor, por que também não utilizar costumes atuais da comunidade negra, os quais estão muitas vezes ligados à imagem de marginalidade. Dentro da experiência vivenciada no PIC, pude utilizar músicas, exemplos cotidianos diferentes de outros já usados em outras turmas e pude observar uma resposta diferenciada.

Um exemplo, talvez o principal, foi em relação a duas músicas utilizadas na sala de aula. As duas músicas tinham ritmos diferentes, uma com ritmo de uma música popular e outra em ritmo de *hip-hop*, na verdade um ritmo de *black music*. Ambas as músicas tratavam do mesmo assunto teórico, de maneira que a comparação pode ser feita sem que lemos em consideração diferentes dificuldades associadas a diferentes conteúdos.

A reação dos alunos em relação às músicas também foi diferente. A música com ritmo de *black music* causou muito mais interesse entre os alunos do que a outra. A visível reação envolvia a identidade que os alunos tinham com o ritmo. Em momentos de convívio com tais alunos foi possível perceber que realmente aquele era

um ritmo musical que os agradava. A identidade que os alunos estabeleceram com a música utilizada na aula fez com que uma identidade com o conteúdo também fosse criada, abrindo caminho para todo o processo de ensino que houve durante o ano.

A partir desse fato e da relação que os alunos adquiriram com a aula de Física foi possível que o desenvolvimento de ensino tivesse uma dinâmica diferente. O interesse dos alunos para com a explicação de fenômenos cotidianos teve um aumento considerável, ainda mais quando comparamos com o desempenho de outras turmas nas quais tal experimentação não foi realizada. A utilização de mais músicas, de exemplos e de trocas de experiências constituiu um conjunto de ferramentas que juntas caracterizam um alinhamento com uma instrumentação social.

A busca de novos exemplos

É claro que essa reflexão baseia-se em uma experiência única. Mas a partir das observações podemos projetar metodologias que possibilitem uma discussão de engajamento social. Um exemplo disso seria o planejamento de uma aula sobre som e ondas sonoras, que utilizasse como modelo um berimbau. O fato de o som ser fruto da vibração de uma corda nos permite a explicação, ou pelo menos embasamento para tal, sobre a propagação de ondas nas cordas; em uma maior exploração podemos analisar a execução de diversos harmônicos.

Outros exemplos podem ser retirados também no estudo do som produzido em tambores, de diversos modelos e confecções. Associações entre o formato do tambor e o som produzido é um tópico que permite tanta exploração teórica que pode até tornar-se temática de estudo em grupos avançados. Nessa perspectiva, de investigação e valorização da cultura negra, podíamos utilizar concepções sobre astronomia, presentes nas comunidades estritamente negras, tais como quilombos que ainda preservem fielmente seus costumes; a partir daí planejar uma aula cuja comparação entre diferentes modelos de explicação seja o ponto inicial. É claro que nesse último exemplo é necessária a colaboração de bibliografias que contenham tais conceitos e discussões dentro de comunidades negras.

A aplicação de todos esses exemplos, tal como a discussão sobre outros na mesma linha, depende de uma capacitação dos professores. É necessário que esses sejam submetidos a uma preparação ou ao menos uma discussão e reflexão sobre a importância de tal metodologia.

Uma das dificuldades existentes, dentro da experiência, foi justamente a falta de estrutura para a aplicação. Os exemplos que foram aqui citados trataram de ex-

perimentações que acabaram por causar tal discussão. Nas próximas oportunidades, podemos aplicar novos exemplos, tais como a utilização do berimbau e dos tambores no estudo do som e suas características.

O desenvolvimento de outros exemplos acontece a partir do momento em que o professor, comprometido com a temática, se vira para o cotidiano de seus alunos e procura ali contextualizações para sua aula. Muitos outros exemplos podem ser percebidos nos cantos, lendas folclóricas e outros que fortaleçam aspectos da cultura negra. Nesses casos estaremos, em paralelo, desenvolvendo um trabalho de resgate da cultura negra e, conseqüentemente, brasileira e uma cultura negra forte só tende a fortalecer o processo de educação, numa perspectiva de diversidade.

Certamente não temos na História relatos de grandes cientistas da comunidade negra como Einstein, e nessa perspectiva devemos tentar trazer aparatos confeccionados e usados pelos negros mostrando que eles carregam em si uma carga de teoria muito importante, associada a uma habilidade experimental inigualável. Com isso, nós mostraremos que a Física está presente em todo o cotidiano do aluno e não somente em fenômenos grandiosos, mas sim em uma realidade mais próxima de seu grupo familiar e da sua cultura.

A utilização da cultura negra no contexto de sala de aula fará com que os alunos se identifiquem com aquela realidade. De maneira que essa proposta, que pretendo utilizar no próximo ano, pode ser aproveitada ao máximo por todos os interessados e comprometidos. Para sua realização utilizarei simplesmente de lendas, histórias, instrumentos vivos no meu cotidiano e na minha vivência, buscando neles as relações com os conteúdos da matéria. Assim, um novo contexto, que utiliza conhecimentos e artefatos da cultura negra, será usado como o alicerce das relações de exemplos físicos a serem tratados na sala de aula para a dinâmica do ensino.

Referências

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

KINCHELOE, J. *A Formação do Professor como Compromisso Político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

O Curso Pré-Vestibular Milton Santos e a Festa Afro-Junina do Grupo TEZ

Ana Maria Queiroz*
Dina Maria da Silva**

Este texto tem por objetivo mostrar uma das ações do movimento negro em Mato Grosso do Sul, por meio do Grupo Trabalhos, Estudos Zumbi – TEZ¹, que oferece o Curso Pré-Vestibular Milton Santos para alunos negros e outros excluídos. Esse curso é entendido como uma ação afirmativa que visa incluir estudantes que por razões diversas tiveram suas oportunidades ceifadas. Assim, trata-se de demonstrar a importância do Curso Pré-Vestibular Milton Santos, para os alunos que procuraram esse curso. Os objetivos foram investigar as dificuldades e conquistas de alunos negros aprovados em vestibulares por intermédio do Curso Pré-Vestibular Milton Santos; evidenciar a proposta do curso pré-vestibular direcionado a negros(as) e outros excluídos, como proposta de política afirmativa no combate ao racismo e ingresso dessa população no Ensino Superior e, por fim, colaborar para o conhecimento da história regional ou local, destacando as preocupações, as dificuldades e sucessos da população negra por meio do recorte – alunos negros oriundos do Curso Pré-Vestibular Milton Santos que conseguiram ser aprovados no vestibular.

* Professora e Coordenadora do PIC Milton Santos, Campo Grande (MS).

** Professora e Coordenadora do PIC Milton Santos, Campo Grande (MS).

¹ Fundado em Campo Grande (MS) em 1985 e com atuação no Estado de Mato Grosso do Sul.

Dessa forma, pretende-se fazer um breve relato sobre o Curso Pré-Vestibular Milton Santos, desde seu surgimento, em 1997, até o ano de 2005, detendo-se nos alunos negros que passaram por esse curso e conseguiram aprovação no vestibular, ingressando e concluindo o Ensino Superior. Será considerada a história de vida de cada aluno, procurando relacionar a situação do negro na atual sociedade e as barreiras nas oportunidades de ascensão educacional. Procura-se também entender o papel das ações afirmativas para a inserção da população negra no ensino universitário, especificamente, ações do Grupo TEZ por meio do Curso Pré-Vestibular para alunos negros; por fim, será apresentada de forma breve uma experiência do curso que é a festa afro-junina.

Os pré-vestibulares comunitários, segundo Frei David (2005), surgiram no Brasil num contexto de denúncia da exclusão a qual foi lançada a população afro-descendente. São mais de 2 mil experiências em todo Brasil que estão lutando pela inclusão do pobre e do afrodescendente nas universidades públicas e particulares que têm sensibilidade com a organização dos pobres. Os pré-vestibulares comunitários passaram a ser um dos principais motores para empurrar a reflexão sobre as ações afirmativas no Brasil.

De acordo com informações do Grupo Trabalhos, Estudos Zumbi – TEZ, a população afrodescendente de Mato Grosso do Sul representa 42% da população do Estado. Esses dados foram também apontados pelo censo do IBGE (1996), demarcando que, em Campo Grande, a população negra corresponde a quase 40% do total de seus habitantes; entretanto, nos espaços acadêmicos, os negros representam menos de 1% da população universitária. Buscando responder a essa situação, o movimento negro de Mato Grosso do Sul, representado pelo TEZ, em conjunto com os demais movimentos negros brasileiros, construíram alternativas de políticas afirmativas para tentar superar tal realidade, criando espaços de discussões de superação do racismo e acumulando subsídios para a consolidação de um curso pré-vestibular para negros(as) e carentes.

Em 1997, o TEZ organiza o curso Pré-Vestibular Milton Santos² para Negros(as) e outros excluídos. A idéia do curso surge como uma atividade política educacional do TEZ, que vem se especializando no trabalho voltado para a educação como forma de diminuir as desigualdades entre as raças e classes e criar políticas afirmativas para a população negra. Entende-se por políticas afirmativas o conjunto de práticas concretas que buscam reparações para uma população que

² O Curso Pré-Vestibular *Milton Santos* recebeu esse nome em homenagem ao líder negro brasileiro, professor doutor Milton Santos, que atuou na luta pela libertação dos negros e negras do Brasil.

foi solapada por um passado de escravidão, ficando impossibilitada de ter a mesma equidade daqueles que se serviram das práticas escravocratas. O termo ação afirmativa surgiu nos Estados Unidos – *affirmative action*, na década de 1960 do século XX, para reivindicar ações que colocassem as vítimas do sistema escravagista numa posição em que teriam atingido se não tivessem sido discriminadas.

No Brasil, esse termo veio à tona com a comemoração do tricentenário da morte do líder negro Zumbi dos Palmares. Ano intenso de discussões sobre a situação do negro no Brasil. Três anos antes (1993), surgia, na Bahia, o Curso Pré-Vestibular Steve Biko, em seguida a idéia estendeu-se para o Rio de Janeiro, instalado na Baixada Fluminense e coordenado pelo frei Davi. Atualmente, existem no Rio de Janeiro outras ramificações do curso pré-vestibular para negros e carentes, objetivando aprovação destes alunos na universidade. Em especial, manter a proposta pedagógica do curso visa a formar pessoas humanas para exercerem sua cidadania em um país onde as dificuldades são imensas. Com metodologia semelhante, o Grupo TEZ cria o Curso Pré-Vestibular Milton Santos. E para mostrar essa situação, realizamos uma pequena pesquisa em que os ex-alunos falam sobre a importância do curso.

Dessa forma, procuramos dar ênfase à trajetória de vida de cada aluno que se matriculou no Curso Pré-Vestibular Milton Santos, interessando-se pelos motivos dessa matrícula em um curso exclusivo para alunos negros e, particularmente, pelas dificuldades demonstradas por esses alunos para atingirem o nível superior de ensino. Optamos por divulgar apenas as iniciais de cada nome, respeitando a integridade de cada fala e seguindo as normas da ética científica.

Praticamente, todos os depoimentos revelaram que as principais dificuldades para frequentar um curso e até de serem aprovados nos vestibulares eram financeiras, comprovando com isso que a população negra está inserida nas camadas mais pobres da sociedade. Não obstante, embora apontando que as principais dificuldades sejam financeiras, evidentemente por meio das entrevistas podemos observar que todos tocam na questão da cor e por qual motivo procurou o Grupo TEZ para estudar. Um fator em comum é que todos apontaram a questão de identificação entre as pessoas das mesmas origens que frequentavam o Curso Pré-Vestibular Milton Santos. Veja o que diz M.V.³:

As principais dificuldades correspondem aos poucos recursos financeiros a que os negros estão submetidos, tornando distantes as oportunidades de fazer um

³ Estudante do 3º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – Uniderp.

curso universitário, especialmente uma faculdade particular. Nesse caso, se não tiver ajuda de cursinho ou de uma bolsa, o aluno negro não consegue ingressar e se manter na universidade.

Esse estudo perpassa pela compreensão da importância de se discutir assuntos da realidade brasileira, especialmente embrenhando-se no estudo da raça como categoria de estudo. E nessa perspectiva, a identidade negra se viu estilhaçada devido aos aspectos culturais, econômicos e políticos que relegaram a essa população as dificuldades de conseguir ascender-se em uma profissão. É o caso da exposição de M. V., dirigindo-se à população negra:

O negro tem dificuldades de galgar posições e quando consegue uma posição educacional, por meio de um curso superior, é tido e visto com um grande respeito. Não só na educação, mas em qualquer posição social ou profissional. Pela capacidade que uma pessoa negra tem, deveria estar ocupando bem mais cargos.

Nesse contexto que surge o Curso Pré-Vestibular Milton Santos na visão de M. V., buscando a ascensão educacional do negro. Na sua fala, os alunos negros têm poucas oportunidades de mostrar suas qualidades. E a importância de um curso para excluídos é permitir esta oportunidade: “é o desafio de mostrar para a sociedade que somos capazes de chegar em um patamar mais alto, e que todos podem alcançar”. Na compreensão de M.V., o Grupo TEZ apresenta essa preocupação ao trabalhar primeiro com a auto-estima dos alunos prejudicados com o problema de exclusão social e racial:

O TEZ trabalha com a auto-estima. Isso é muito importante, pois uma pessoa com baixo poder aquisitivo não tem auto-estima. Nesse caso, o Curso Pré-Vestibular é importante pela oportunidade dada àquele que não tem. O TEZ me ajudou muito a elevar a minha auto-estima, e, quando se tem auto-estima, se consegue o que quer.

Nesse sentido, outros entrevistados frisam o trabalho desenvolvido pelo Grupo TEZ com relação ao tema auto-estima. A importância de acreditar em si para poder enfrentar as dificuldades, especialmente a falta de dinheiro e a falta de conhecimentos básicos exigidos para prestar o vestibular. É o que diz o acadêmico de

enfermagem, A.M. S.⁴: “Não estudei em colégios que me deram condições de ter uma estrutura básica para fazer vestibular, tinha medo de reprovar no vestibular por causa da concorrência”. Destaca a questão da motivação recebida no Curso Pré-Vestibular Milton Santos, afirmando que esse foi o principal fator para vencer as barreiras da falta de oportunidade:

Pensei: não importa se vou conseguir pagar, mas vou tentar. Essa coragem adquiri com a filosofia que o Curso Milton Santos me passou. Uma outra visão de mundo foi mostrada para mim. Isso me ajudou no ingresso da faculdade.... Vim de família de periferia e demorei em descobrir a importância de fazer um curso superior. A sociedade exige que a gente tenha um curso superior para ter o respeito profissional.

A proposta do Curso Milton Santos é atender à população mais pobre da sociedade e entre os mais pobres, encontra-se a população negra. E o caso de A. M. S., comprovando mais uma vez que as estatísticas estão corretas. Essas dificuldades transformam em oportunidades quando formam alunos para concorrer com um pouco mais de igualdade entre aqueles que tiveram mais chances nos estudos. Essa fala está evidenciada em todos os depoimentos. E é o fator primordial que leva alunos de origens negras a frequentar o curso. Veja o que diz A. M. S.:

O que me fez procurar o Curso Pré-Vestibular Milton Santos foi por ter vindo de família pobre, de periferia, e queira ou não queira, na periferia vivemos em níveis iguais. Mas quando sai de lá e vem para o centro da cidade, a gente sente que existem dois mundos, um onde você é alguma coisa e o outro, que você é apenas um negro, um garoto suspeito. E se estiver procurando emprego, ao observar suas origens, as portas se fecham. E quando enxerguei essa diferença, me interessei por descobrir mais coisas sobre mim. E já que não me enquadrado na sociedade, então procurei pessoas que são iguais a mim.

O Cursinho Milton Santos, na visão de A. M. S., serve para as pessoas se descobrirem e lutarem pelos seus direitos, revelando também a capacidade que cada um tem. A verdade é que esse curso trata das questões raciais, além de passar outros conteúdos com a finalidade de aprovação no vestibular. Outro enfoque do curso, destacado no capítulo sobre finalidades, é com referência à ascensão educacional do

⁴ Estudante do 4º semestre do Curso de Enfermagem na Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – Uniderp.

aluno negro, entendendo que a educação promove a pessoa, mudando a sua qualidade de vida. Entretanto, alguns pontos precisam estar esclarecidos nesse sentido.

O senso comum mostra que uma das principais finalidades da educação é a de melhorar a qualidade de vida dos indivíduos e instruí-los nos níveis culturais de igualdade entre todos, especialmente fornecendo ideais de ascensão econômica e social. Mas sabe-se que isso nem sempre funciona dessa maneira, na medida em se considera que nem todos conseguem uma boa posição profissional e salarial, transformando-se muitas vezes em choques e decepções de muitos. Contudo, esses ideais de ascensão são passados pelo Curso Pré-Vestibular Milton Santos. É com tal motivação que A. M. S. fala sobre seu projeto de ascensão:

A filosofia do curso leva a gente a pensar que nós temos capacidade. Se for analisar, um negro não tem direito a ascensão, deve somente aceitar as profissões pré-destinadas. Eu almejava mais, não queria ser para sempre um lavador de carro, um gari. Não que essa profissão seja menos importante, mas porque foi passado para nós que só podíamos chegar até aí. Então comecei a pensar que os negros também podem ser doutores, enfermeiros, engenheiros, e não apenas ficar com as profissões que sobram.

Esse ideal foi passado para as classes populares que se esmeraram para também participar dos progressos educacionais com a intenção de alcançar bens materiais e culturais. Redobram seus esforços devido às disparidades nas oportunidades que dependiam do acúmulo cultural na esfera ideológica escolar, mas as oportunidades de acesso ao Ensino Superior continuam sendo por meio de uma seleção direta ou indireta. Observa-se isso na fala de A. M. V.:

A necessidade do curso pré-vestibular é primeiramente para nivelar, porque eu, por exemplo, nem conclui o Curso do Ensino Médio em uma escola regular, tive que fazer suplência, então não tinha condições de fazer um vestibular e, assim como eu, existem muitos outros que precisam fazer um curso pré-vestibular.

Florestan Fernandes (1988), se referindo à população negra, diz que o término da Segunda Guerra disseminara novas impulsões de radicalização em que os de baixo se apegam ao sonho de democratização da Sociedade Civil e do Estado – e avançam diretamente no sentido de protagonizar o aparecimento de uma democracia de participação ampliada, beneficiada pelo populismo que dá alento a essas aspirações e as reforça. E uma classe média de cor, que era uma ficção social, torna-se

acessível, fazendo com que alguns negros tivessem êxito suficiente para alcançar posições empresariais, ponto de partida para a constituição de uma pequena burguesia negra. Mas quando os filhos dessas famílias chegavam às escolas, que antes seriam uma miragem, vão sofrer choques e decepções e participar de conflitos humanos dramáticos. A escola amplia suas vagas em nome da igualdade, evidenciando que, desde então, todos seriam capazes de atingir o grau máximo na educação, mas, por outro lado, não mudou suas concepções ideológicas burguesas que dificultam ainda mais a entrada e permanência dos mais necessitados de saber e de bens econômicos. Percebe-se essa situação na fala de A.M.S.:

A população que mais sofre com essas dificuldades é a população negra. Observei em uma matéria sobre cotas que os negros são os que mais padecem com a falta de oportunidades. Isso prejudica sua auto-estima. Então o Curso Pré-Vestibular Milton Santos com certeza faz a gente ver a vida com outros olhos, especialmente quando chega na faculdade, porque os valores que nos são impostos não são os verdadeiros valores que respeitam as diferenças. Mas com ajuda do cursinho, passei a refletir melhor sobre esses valores. Passei a gostar mais de mim, a não me preocupar com que as outras pessoas iam achar do meu modo de vestir.

Essa posição também é exposta por meio do depoimento de J. S. D.⁵, que fala sobre suas principais dificuldades em fazer um cursinho preparatório, pois estava muito tempo fora da escola, sentia falta de novas informações até para se colocar no mercado de trabalho. Mas reclama do racismo: “Infelizmente o racismo taxou muito as pessoas negras, tratando-as como preguiçosas. Mas pelo que eu vi, não era isso, o que faltava era oportunidade. A partir do momento em que uma pessoa negra consegue se qualificar, tendo a oportunidade de estudar ela consegue entrar na universidade”. E como os demais entrevistados enxergam o TEZ como um ambiente dos iguais que incentiva a população negra a ingressar no Ensino Superior. Com relação a isso diz:

A minha auto-estima, quando cheguei no Grupo TEZ, estava muito baixa, mas tinha uma pessoa do TEZ que fez uma palestra sobre a discriminação que a mulher sofria na sociedade, mas que nem por isso era para desanimar, dizendo que nós mulheres teríamos que levantar todo dia de manhã, passar batom, fazer caminhada e procurar um caminho. Aquilo me marcou muito.

⁵ Estudante do 5º semestre do Curso de Enfermagem da Universidade Católica Dom Bosco – OCDB.

A exposição de A. I.⁶ também revela esse ponto de vista quando reclama da falta de estudo e, conseqüentemente, da dificuldade em conseguir trabalho, e foi por esse motivo que procurou o Grupo TEZ, para poder estudar, sanando a defasagem de ensino que lhe foi passada no Ensino Escolar e complementa essa fala apontando a situação atual do aluno negro:

Devido à falta de estudo o negro não consegue se colocar no campo profissional e portanto não tem estabilidade financeira. E os que conseguem são bem vistos. Um exemplo disto: só tem um médico negro na Santa Casa que eu saiba. E tenho uma satisfação de chegar lá e ver que tem um médico negro. A gente se identifica com ele. É o caso de freqüentar o cursinho do TEZ, todos estão ali quase que na mesma situação. A gente não sente tanta diferença, todos lutam pelo mesmo objetivo.

Esse discurso de que a educação melhora a situação do negro está exposto em todos os depoimentos aqui colhidos, especialmente com relação à recuperação da auto-estima. Nesse sentido, observam que um curso que trata dessas questões serve de espelho para todos que passam pelas dificuldades financeiras. Veja o que diz V. B. C.⁷:

Fui ao Grupo TEZ, pelo fato desse grupo trabalhar com essas questões, tentando ajudar um ao outro, e também pelo motivo de identificação com outras pessoas da minha cor. Esta foi a importância maior do Curso Milton Santos, por mostrar que o negro tem o mesmo lugar na sociedade, que o negro tem a mesma capacidade. No meu caso sempre estudei em escolas públicas, então ficava muita coisa a desejar. Precisava revisar os conteúdos.

Outro fator em comum é que o curso pré-vestibular oferecido pelo Grupo TEZ tem a proposta de trabalhar com a elevação da auto-estima dos seus alunos. Faz isso por meio de palestras, seminários e de uma disciplina específica que leva o nome de História da Cultura Negra, lembrando que a população negra passou pelo processo da escravidão e, portanto, foi lhe negada todas as oportunidades. E na atual sociedade os negros estão entre os mais pobres. Dessa forma, precisam de políticas exclusivas para galgar posições no Ensino Superior e no mercado de trabalho.

⁶ Estudante do 6º semestre do Curso de Políticas Públicas da Universidade Católica Dom Bosco – OCDB.

⁷ Estudante do 4º semestre do Curso de Enfermagem da Universidade Católica Dom Bosco – OCDB.

Trata-se de desvendar por meio de algumas entrevistas a real história da população negra, que, logo após a abolição da escravatura, a estrutura política brasileira decidiu-se por declarar que os negros haviam conquistado a verdadeira democracia racial. Com isso, esquivou-se de resolver os problemas da sua população. Nesse sentido, os depoimentos aqui apresentados, de pessoas que estão vivendo em pleno século XXI, mas que passam ainda pelos problemas de preconceitos raciais demonstrados pela falta de oportunidades no acesso ao Ensino Superior. Essa situação reflete-se também no campo do trabalho, no qual essa população está relegada aos piores tipos de serviços.

A Constituição Brasileira e a Declaração dos Direitos Humanos dizem respeito à igualdade de direitos, mas a realidade mostra-se diferente, especialmente por meio da exclusão racial, revelada sob forma sutil em diversos segmentos da sociedade, tais como escola, universidade, igrejas e outros. A fim de minorar essa situação o Grupo Trabalhos, Estudos Zumbi – TEZ decide fundar o Curso Pré-Vestibular Milton Santos.

Este curso tem por finalidade trabalhar com a auto-estima da população negra e com a recuperação do ensino exigido para dar prosseguimento aos estudos. Observe o que está documentado nos relatórios desse curso: “Em 1997, o TEZ organiza o curso Pré-Vestibular Milton Santos para negros(as) e outros excluídos. A idéia do curso surge como uma atividade política educacional do TEZ, que vem se especializando no trabalho voltado para a educação como forma de diminuir as desigualdades entre as raças e classes e criar políticas afirmativas para a população negra” (Relatório/2003). Esse entendimento coaduna para a construção permanente de ações que visam à identificação da identidade negra e da capacidade que cada um tem de lutar por melhores condições de vida. Esse pensamento aparece explicitamente nas falas dos entrevistados. E também pesa A. M. S.:

A primeira coisa que fiz foi acreditar mais em mim, na minha capacidade de conseguir. Eu que faço uma faculdade paga, a preocupação é com a falta de dinheiro. Não estudei em colégios que me deram condições de ter uma estrutura básica para fazer vestibular. Tinha medo de reprovar no vestibular por causa das concorrências. Esses foram os obstáculos. Mas percebi que a motivação que recebi no Curso Pré-Milton Santos foi o fator principal que me levou a enfrentar essas dificuldades. Pensei: não importa se vou conseguir pagar, mas vou tentar. Essa coragem adquiri com a filosofia que o Curso Milton Santos me passou. Uma outra visão de mundo foi mostrada para mim. Isso me ajudou no ingresso na faculdade.

Nessa perspectiva, salientamos que devido ao processo da escravidão e da cultura de discriminação racial, fica evidente que para ocorrer a inserção dos negros no Ensino Superior, não basta apenas recuperar a qualidade do Ensino Médio e da extensão desse para todas as pessoas. É preciso que ocorra intervenção da sociedade por meio de projetos que garantam também a participação desses em todas as profissões e cursos universitários, primando pela capacidade individual de cada um. E desmistificando a idéia de que no Brasil existe a cultura de democracia racial. Mesmo porque isso já foi desmistificado por meio da real situação da população negra. É o caso do Curso Pré-Vestibular Milton Santos, visto como uma oportunidade ímpar no acesso ao ensino gratuito e que se preocupa com os problemas oriundos da exclusão racial.

A festa afro-junina do Grupo TEZ

O TEZ (Trabalhos Estudos Zumbi) prioriza, desde a sua fundação, a realização constante de sistemáticas educativas e culturais com o propósito de combater todas as formas de discriminações raciais e, especialmente, reavivar os valores culturais concernentes à população negra. Dessa forma, entre outras atividades, o TEZ desenvolve todos os anos a sua tradicional festa afro-junina, com objetivo de promover o reencontro entre militantes, alunos, professores e simpatizantes da causa. Esse evento surgiu concomitantemente com o início de formação do grupo, porém não havia ainda recebido o nome de festa afro-junina, mas apenas festa afro, um momento voltado para apresentações culturais e musicais.

Com o tempo e com a implementação do Curso Pré-Vestibular Milton Santos, após 1997, o grupo resolveu intitular este tipo de festejo de festa afro-junina, por acontecer no período de conclusão do curso e da necessidade da realização de encontros de confraternizações. Nessa perspectiva, em julho de 2005, na sede do grupo, coincidindo com o término do Curso Pré-Vestibular Milton Santos, o TEZ realizou mais uma edição dessa festa, que contou com a presença de alunos, ex-alunos, professores, militantes e comunidades negras.

Os preparativos da festa todos os anos ficam a cargo dos alunos, que decoram o ambiente com cores e acessórios que lembram países africanos, misturados aos elementos típicos de festas juninas. Outras peculiaridades são as indumentárias afros e comidas típicas africanas e afro-brasileiras, utilizadas como principal alimento para o negro desde o período colonial, como carne seca, arroz e feijão. Mas as atividades principais são as apresentações teatrais, poéticas e musicais com preocupação de

representar o legado cultural dos negros no Brasil. Em 2005, a culminância da festa foi a apresentação da Banda Mukando Kandongo, originária de uma comunidade negra, São João Batista, localizada em Campo Grande (MS).

As festas entre os negros, especialmente nas comunidades quilombolas, sempre tiveram o caráter agregador, além da simples diversão e lazer. No momento de festa acontecem articulações de vários níveis e instâncias, além do aprendizado. Assim, serve como instrumento para dar suporte a diferentes atividades, em sala de aula, perpassando pelas disciplinas da grade curricular dos PICs.

Bem explorados, os acontecimentos da festa, desde a sua preparação, oferecem oportunidades para trabalhar questões de cidadania, solidariedade, vocabulário, produção de textos, debates, aspectos populacionais e geográficos de países africanos, origem da festa junina, festas brasileiras, papel do turismo, desenvolvimento sustentável, artesanato, situações problema em Matemática, entre outros assuntos.

Cabe ressaltar que a festa afro-junina, no momento em que se propôs a incluir os sujeitos principais dos PICs, os afrodescendentes, teve chance de valorizar o trabalho da população negra, não somente dos projetos, mas de fazer o chamamento de artistas locais e integrar-se com os quilombolas da região.

Referências

- AZEVEDO, E. *Raça: conceito e preconceito*. São Paulo: Ática, 1987.
- FERNANDES, F. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. V. 2. São Paulo: Ática, 1978.
- _____. O Protesto Negro. In: *São Paulo em Perspectiva*, v. 2, n. 2, abr./jun. 1988, p. 15-17.
- FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- GOMES, N. L. *A Mulher Negra que Vi de Perto*. Belo Horizonte: Mazza, 1995.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- HASENBALG, C.; SILVA, N. V. *Relações Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.
- IANNI, O. *A Metamorfose do Escravo*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- IBGE. *Anuário Estatístico*, [S.l.: s.n.], 1992/1999.
- MAGGIE, Y.; FRY, P.; CONTIS, M. *Movimento de Pré-Vestibulares para Negros e Carentes*. Rio de Janeiro: Cadernos Cor da Educação/IFCS, 2003.
- MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- GRUPO TEZ. *Relatório do Curso Pré-vestibular Milton Santos*. [S.l.: s.n.], 2004/2005.
- SILVA, D. M. *Ascensão Social e os Conflitos de Gênero e Raça: mulheres negras em Mato Grosso do Sul* [Dissertação de Mestrado]. Campo Grande, MS: UFMS, 2003.

Igualdade Racial Só É Possível com um Povo Consciente, Sábio, Organizado¹

Leci Brandão*

Nos últimos tempos estou tendo a oportunidade de ser vista e compreendida, não apenas na qualidade de artista, mas principalmente como cidadã. A arte tem sido minha principal ferramenta para ajudar na construção de uma vida melhor para as comunidades brasileiras.

Sou mulher, negra, de origem humilde, filha de uma servente de escola pública e conto, com muito carinho, que varri muitas salas de aula e lavei muitos banheiros, já que morava nos fundos da escola.

Apesar de todas as dificuldades, sempre estudei e sou privilegiada por ter sido aluna de escola pública numa época em que os professores eram respeitados (...)

Houve um tempo em que pensar ou questionar era proibido.

Atualmente, o momento histórico que vivemos nos remete a muitas reflexões. O Brasil é o segundo país negro do mundo. Na nossa frente só a Nigéria. (...) O Brasil tem sido um país que prega a democracia racial, constantemente, mas sabemos que tal democracia é falsa porque a sociedade dominante é perversa e o modelo social é injusto.

* Cantora e compositora da MPB.

¹ Fragmentos do discurso feito em Salvador (BA), no ano de 2005.

Em 2001, na Conferência de Durban, o assunto principal foram ações afirmativas, discutiu-se cotas para os negros nas universidades, no serviço público, na mídia etc. E a psicóloga Edna Roland, relatora da Conferência, disse que “a universidade pública brasileira é elitista e branca e é necessário que esse gueto seja rompido”.

Já fui rotulada de radical, xiita, contestadora, mas também fui colocada na lista de pessoas interessadas em que o Governo Federal dê passos largos na construção da tão almejada igualdade racial. Quem me colocou nesta lista foi a Seppir, Secretaria de Promoção de Políticas pela Igualdade Racial e, agora, o MEC, por meio da Secad, que acredita na minha fala e prática social e me convida para falar a tão seletivo auditório de professores e alunos (...)

A questão educação é fundamental para a formação da cidadania no Brasil. Não chegaremos a lugar nenhum sem sabedoria.

Igualdade racial só é possível com um povo consciente, sábio, organizado. Li certa vez que “os direitos civis e os direitos políticos não asseguram a democracia se não houver direito social”.

Minha formação intelectual vem das pessoas mais simples e mais singelas que possuem a grandeza da humildade. Quando sou convidada pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, para os Encontros Estaduais de Projetos Inovadores de Curso, tenho que reconhecer que o compromisso do governo está sendo cumprido, ou seja, a educação tem a missão estratégica e única, voltada para a consolidação de uma nação soberana, democrática, inclusiva e capaz de gerar a emancipação social.

As populações indígenas também necessitam de recursos para a escolarização e é fundamental que se respeite o bilingüismo nas escolas em que estudam as crianças pertencentes às etnias indígenas.

Faz-se necessária a capacitação dos professores e professoras para que possam corresponder às expectativas dos alunos que ouvem falar que vão aprender a história da África e dos afrodescendentes, trabalhar as questões da diversidade cultural e étnica nas práticas escolares.

Consta no Estatuto da Igualdade Racial, ainda não aprovado, que “a história da participação dos afrobrasileiros na formação do povo brasileiro foi distorcida e, por esse motivo, deve ser reescrita”. Refletindo sobre a afirmativa do Estatuto Racial, posso dizer que os PICs estão nesse caminho.

O povo brasileiro não quer saber apenas de carnaval e futebol. Ele quer educação, emprego, saúde, segurança, moradia. Ele tem esse direito porque o recurso público pertence ao povo, pertence ao eleitor.

A política educacional dos Projetos Inovadores de Curso, trabalhando pela valorização dos afrodescendentes, lutando pelo acesso deles à universidade, tem que ser reconhecida como avanço no Ministério da Educação, como política educacional de vanguarda em nosso país.

Sobre autores e autoras

Ana Maria Queiroz é professora e coordenadora do PIC Cursinho Pré-Vestibular Milton Santos, de Campo Grande (MS).

Alcione Vilanova Souza Gonçalves é professor de biologia do PIC Socializando a Universidade, Universidade para Todos, da Fundação Maurizío Vanini e Sociedade de Desenvolvimento de Caxias (MA).

Alexandre do Nascimento é educador, mestre em Educação (UERJ) e doutorando em Serviço Social (UFRJ), professor e fundador do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) e professor da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro (Faetec).

Cristiane de Barros Pereira é assistente Social do PIC Pré-Vestibular Popular da Engenharia da Universidade Federal Fluminense em Niterói (RJ).

Dina Maria da Silva é professora e coordenadora do PIC Cursinho Pré-Vestibular Milton Santos, de Campo Grande (MS).

Huyrá Estevão de Araújo é professor de Física do Projeto Inovador de Curso do Prodam de São Carlos (SP).

Giselle Pinto é assistente Social do PIC Pré-Vestibular Popular da Engenharia da Universidade Federal Fluminense em Niterói (RJ).

Leci Brandão é cantora e compositora de MPB, engajada na luta pelas políticas de educação inclusiva, anti-racista, conselheira da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), convidada do MEC/Secad para acompanhar os encontros estaduais de PIC.

Lourdes Brasil dos Santos Argueta é doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social pela UFRJ e coordenadora pedagógica de PIC Pré-Vestibular Popular da Engenharia da Universidade Federal Fluminense em Niterói (RJ).

Magda Fernandes é doutora e mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua na Subcoordenação de Apoio aos Projetos Inovadores de Curso (PICs) da Coordenação-Geral de Inclusão Educacional desde janeiro de 2004. Atualmente, é responsável pela equipe de Acompanhamento e Avaliação dos PICs.

Maria Helena Vargas da Silveira é especialista em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, consultora do MEC/Secad/Programa Diversidade na Universidade. Atua na equipe técnica da Subcoordenação de Apoio aos Projetos Inovadores de Curso (PICs) da Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional. Responsável pelo acompanhamento e avaliação dos eventos pedagógicos dos PICs (oficinas pedagógicas Racismo e Educação, distribuição de material didático, encontros de oficinairos, coordenadores, professores e alunos) e levantamento de subsídios para as políticas públicas de educação inclusiva. Acompanha o programa desde o ano de 2003.

Maria Lúcia de Santana Braga é socióloga e doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB), coordena o Componente de Estudos e Pesquisas no âmbito da Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (CGDIE/DEDC/Secad) do Ministério da Educação. Pesquisadora e professora universitária, desenvolve estudos na área de sociologia de cultura, políticas públicas e pensamento social no Brasil. E-mail: luciabraga@mec.gov.br

Paulo Guimarães Azevedo é professor de Matemática do PIC *Socializando a Universidade*, Universidade para Todos, da Fundação Maurício Vanini e Sociedade de Desenvolvimento de Caxias (MA).

Reginaldo Ribeiro dos Santos é professor de Português do PIC *Socializando a Universidade*, Universidade para Todos, da Fundação Maurício Vanini e Sociedade de Desenvolvimento de Caxias (MA).

Renata de Melo Rosa é doutora em Antropologia e subcoordenadora de Projetos Inovadores de Curso – MEC/Secad/CGDIE/Programa Diversidade na Universidade/Projetos Inovadores de Curso.

Renato Emerson dos Santos é professor do curso de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (campus São Gonçalo, RJ), coordenador do Programa Políticas da Cor do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, militante

do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) e ex-professor de Geografia e coordenador do Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha.

Sérgio Pinheiro (1978–2006): ex-aluno de curso pré-vestibular popular, graduado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP); oficinairo dos Encontros Estaduais de PICs e das oficinas Racismo e Educação; trabalhou como consultor do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Coleção Educação para Todos

- Volume 01: Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004
- Volume 02: Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03
- Volume 03: Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos
- Volume 04: Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas
- Volume 05: Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas
- Volume 06: História da Educação do Negro e Outras Histórias
- Volume 07: Educação como Exercício de Diversidade
- Volume 08: Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias
- Volume 09: Dimensões da Inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola
- Volume 10: Olhares Feministas
- Volume 11: Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: anais da XV CONFAEB
- Volume 12: O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Série Vias dos Saberes n. 1
- Volume 13: A Presença Indígena na Formação do Brasil. Série Vias dos Saberes n. 2
- Volume 14: Povos Indígenas e a Lei dos “Branco”: o direito à diferença. Série Vias dos Saberes n. 3
- Volume 15: Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem. Série Vias dos Saberes n. 4
- Volume 16: Juventude e Contemporaneidade
- Volume 17: Católicos Radicais no Brasil
- Volume 18: Brasil Alfabetizado: caminhos da avaliação. Série Avaliação n. 1
- Volume 19: Brasil Alfabetizado: a experiência de campo de 2004. Série Avaliação n. 2
- Volume 20: Brasil Alfabetizado: marco referencial para avaliação cognitiva. Série Avaliação n. 3
- Volume 21: Brasil Alfabetizado: como entrevistamos em 2006. Série Avaliação n. 4
- Volume 22: Brasil Alfabetizado: experiências de avaliação dos parceiros. Série Avaliação n. 5
- Volume 23: O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental? Série Avaliação n. 6
- Volume 24: Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores. Série Avaliação n. 7

- Volume 25: Diversidade na Educação: como indicar as diferenças? Série Avaliação n. 8
- Volume 26: Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental
- Volume 27: Juventudes: outros olhares sobre a diversidade
- Volume 28: Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilingüe
- Volume 29: O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional Anti-racista
- Volume 30: Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior
- Volume 31: Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes

Este livro foi composto em
Adobe Caslon Pro e Helvética.

Papel miolo *offset* 90g.

Para MEC/BID/Unesco.

sidade e aliam ao conteúdo das disciplinas que compõem a grade curricular dos vestibulares, atividades de valorização da história e cultura da população negra brasileira, possibilitando aos alunos(as) e professores(as) a construção de uma identidade coletiva crítica e consciente, com proposições nítidas de uma cidadania ativa no combate ao racismo, ao sexismo e outras formas de exclusão existentes na sociedade brasileira.

Em 2002, o Programa Diversidade na Universidade selecionou seis instituições para a realização de projetos-piloto nos estados da Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro com o atendimento de aproximadamente 840 alunos. Já nos anos de 2003, 2004, 2005 e 2006, o Programa apoiou 95 Projetos Inovadores de Curso, desenvolvidos em 89 instituições, situadas em pelo menos 10 Estados da Federação, e beneficiou 13.623 alunos, dentre os quais aproximadamente 15% – cerca de 2.000 alunos – ingressaram em instituições de ensino superior públicas e particulares.

O Programa Diversidade na Universidade, que conta com recursos da União e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), tem como objetivo geral apoiar a promoção da equidade e da diversidade na educação superior para afro-descendentes, indígenas e outros grupos socialmente desfavorecidos do País. A partir das diversas experiências existentes no Brasil, são formuladas, de maneira participativa, políticas e estratégias de inclusão social e combate à exclusão racial e étnica na educação média e superior.



Ministério
da Educação

