

Débora Alfaia da Cunha (Org)

Educação, negritude e interculturalidade

Pesquisas e contribuições metodológicas



Débora Alfaia da Cunha (Org)

Educação, negritude e interculturalidade

Pesquisas e contribuições metodológicas

1ª edição

Castanhal -PA
DAC
2020

Número do ISBN • 978-65-00-03794-4

Educação, negritude e interculturalidade: Pesquisas e contribuições metodológicas
1ª Edição, Castanhal – 2020

Editora: DAC

Tipo de Suporte • E-book/PDF

EXPEDIENTE

Título: Educação, negritude e interculturalidade: Pesquisas e contribuições metodológicas

Organizadora • Débora Alfaia da Cunha

Capa • Suzana Alfaia da Cunha

Foto da capa: Paulo Damasceno do Amaral Neto (arquivo LAAB-2016)

Prefácio: Débora Alfaia da Cunha

Número de páginas da obra • 189 páginas

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

Educação, negritude e interculturalidade [livro eletrônico] : pesquisas e contribuições metodológicas / organização Debora Alfaia da Cunha. -- 1. ed. -- Belém, PA : Debora Cunha, 2020.
1 Mb ; PDF

ISBN 978-65-00-03794-4

1. Cultura 2. Educação 3. Educação - Finalidade e objetivos 4. Educação multicultural 5. Negritude 6. Sociologia educacional I. Cunha, Debora Alfaia da.

20-37195

CDD-306.43

Índices para catálogo sistemático:

1. Interculturalidade : Cultura : Sociologia educacional : Educação 306.43

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Débora Alfaia da Cunha (Org)

Educação, negritude e interculturalidade

Pesquisas e contribuições metodológicas

1ª edição

Débora Alfaia da Cunha (Org)
Claudio Lopes de Freitas
Amanda da Costa Chaves
Fernanda Costa da Silva
Gleice Tatiane Barros Silva
Marília Neide Lima Sena
Mayara Haydée Lima Sena
Paulo Damasceno do Amaral Neto

Castanhal -PA
2020

Dedico todo o meu trabalho, apresentado nesta obra, para os corpos negros que sucumbiram a necropolítica – no Brasil e no mundo. A cada um e a cada uma que teve ceifado seu direito à vida. Tendo eles em meu coração, afirmo que é preciso uma nova educação – mais inclusiva, democrática e lúdica – que permita instaurar uma cultura de tolerância e paz social. Contudo, a construção dessa nova sociabilidade não passa por se calar frente à violência que transforma o corpo preto em alvo. É preciso manter a indignação e não tolerar o racismo, em troca de uma falsa harmonia. A verdadeira paz não se constrói sobre corpos silenciados. Urge denunciar as injustiças. Vidas negras importam.

Agradecimentos

Como sempre tenho dito, todo o trabalho individual é fruto de uma coletividade que forneceu as condições culturais, econômicas e emocionais para que este pudesse ocorrer. Por isso, o agradecimento é fundamental, pois é o reconhecimento desse trajeto.

Dito isto, agradeço aos meus colegas de produção escrita: Claudio Lopes de Freitas; Amanda da Costa Chaves; Fernanda Costa da Silva; Gleice Tatiane Barros Silva; Marília Neide Lima Sena; Mayara Haydée Lima Sena e Paulo Damasceno do Amaral Neto. Escrever junto com vocês foi um exercício importante de diálogo e de pesquisa colaborativa. Além disso, os textos não são apenas mais uma produção acadêmica. Expressam momentos vividos e compartilhados, tanto na árdua tarefa de produção escrita, quanto nas aventuras de apresentar os trabalhos nos eventos. Existem histórias por trás de cada artigo. Um ônibus quebrado. Um quarto de hotel minúsculo, dividido para quatro pessoas. Um prato dividido para dois. Alguém “engolindo” o oceano e outros cantando no igarapé, em um percurso onde medos foram superados e amizades foram construídas.

O projeto LAAB foi muito mais que uma ação extensionista. Foi um encontro de vida. Minha felicidade por ter feito parte desses momentos formativos que hoje ganham o merecido registro por meio do e-book ora apresentado. Creio que um projeto voltado ao lúdico não poderia ser mais vitorioso, porque trouxe felicidades a seus integrantes.

Destaco, ainda, que faltam nomes de outros ex-bolsistas que também fizeram parte da história do projeto LAAB, por não constarem aqui como autores. Contudo, também agradeço todo o empenho e toda dedicação destes. O projeto sempre contou com uma equipe muito competente.

Agradeço à Suzana Alfaia da Cunha, minha irmã e artista visual, que continuamente me auxilia em todas as publicações.

Agradeço à UFPA, a Pró-reitoria de Extensão, ao Campus de Castanhal e ao coletivo da Faculdade de Pedagogia, por todo apoio as ações de extensão e de pesquisa.

Agradeço ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do Campus de Castanhal, na pessoa do prof. Dr. Assunção José Pureza Amaral.

Enfim, agradeço a todos e a todas que nos auxiliam no árduo e belo trabalho de anunciar uma nova educação para as relações étnico-raciais.

Sumário

APRESENTAÇÃO..... 9

I. CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O LÚDICO NA FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES: AS
APRENDIZAGENS DA PRÁTICA.....12

Débora Alfaia da Cunha

A TRADIÇÃO ORAL NO ENSINO DA CULTURA AFRICANA: METODOLOGIAS
LÚDICAS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA..... 27

Marília Neide Lima Sena

Débora Alfaia da Cunha

Mayara Haydée Lima Sena

A LUDICIDADE AFRICANA NA EDUCAÇÃO: O UNIVERSO DOS JOGOS DE
TABULEIROS E MANCALAS..... 39

Gleice Tatiane Barros Silva

Débora Alfaia da Cunha

MILITÂNCIA POÉTICA DE AMÍLCAR CABRAL: A DESCOLONIZAÇÃO NAS
AULAS DE LITERATURA 55

Mayara Haydée Lima Sena

Débora Alfaia da Cunha

Marília Neide Lima Sena

O USO DO SOFTWARE JCLIC PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 70

Paulo Damasceno do Amaral Neto

Claudio Lopes de Freitas

Débora Alfaia da Cunha

TABULEIROS AFRICANOS PARA UMA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
INTERCULTURAL 78

Amanda da Costa Chaves

Débora Alfaia da Cunha

A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA 85

Paulo Damasceno do Amaral Neto

Débora Alfaia da Cunha

II. PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE

IMIGRAÇÃO TEMPORÁRIA E ACORDOS BILATERAIS: A PERMANÊNCIA DE ALUNOS AFRICANOS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS 92

Gleice Tatiane Barros Silva

Débora Alfaia da Cunha

UNIVERSIDADE E INTERCULTURALIDADE: OS ALUNOS HISPANO-AMERICANOS NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UFPA 99

Débora Alfaia da Cunha

Fernanda Costa da Silva

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILINGUE: OS DESAFIOS LINGUISTICOS EM ESTUDANTES HISPANO-AMERICANOS NA UFPA 116

Fernanda Costa da Silva

Débora Alfaia da Cunha

“OS FILHOS DE LÁ ESTÃO DENTRO DA UNIVERSIDADE”: ESTUDO SOBRE A PERMANÊNCIA DE ALUNOS QUILOMBOLAS EM CURSOS DE ENGENHARIA DA UFPA/CAMPUS GUAMÁ 122

Débora Alfaia da Cunha

“VAMOS RESISTINDO DA FORMA QUE A GENTE PODE”: ESTUDOS SOBRE A PERMANÊNCIA DE ALUNOS QUILOMBOLAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ 131

Débora Alfaia da Cunha

NARRANDO A EXCEÇÃO: A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE EGRESSOS NEGROS DO CAMPUS DE CAMETÁ/UFPA 146

Cláudio Lopes de Freitas

Débora Alfaia da Cunha

A CIDADANIA E A EDUCAÇÃO DO NEGRO: A HISTÓRIA CONTADA PELA LEGISLAÇÃO 168

Claudio Lopes de Freitas

Apresentação

A presente obra reúne artigos elaborados e apresentados em diferentes eventos da área de educação por integrantes do Projeto de Extensão em ludicidade africana e afro-brasileira (LAAB/UFPA). Tais trabalhos marcam ainda o início da organização do grupo de estudo em Interculturalidade e Educação.

Nesta moldura, o e-book não se constitui em trabalho inédito. Sua relevância encontra-se por reunir em uma única obra textos já publicados em anais de grandes eventos, de pesquisa ou extensão. Contudo, apesar de disponíveis, estes artigos nem sempre são fáceis de serem consultados, seja pela lógica de organização dos anais digitais, seja pelas dificuldades técnicas de manutenção dos sites dos eventos, o que, na prática, termina por impossibilitar o acesso aos textos produzidos.

Importa reconhecer que a ideia da obra nasceu de uma demanda de outro grupo de pesquisa – do Nordeste – que nos enviou um e-mail solicitando um dos artigos. Na mensagem, a pesquisadora perguntava pela existência de uma obra digital ou de um *site* que reunisse os textos do LAAB. Enviamos o artigo solicitado e informamos que iríamos acatar uma das sugestões.

Tal situação comprova a dificuldade de acesso as produções dos grupos de pesquisa, quando a divulgação dos textos fica restrita aos anais do evento. Assim, apesar da importância dessa modalidade de publicação, que permite acessar com maior rapidez os resultados de diferentes estudos, os anais possuem a limitação em sua capacidade de divulgação pela natureza dinâmica dos eventos, mais voltados ao debate face a face que ocorre durante a sua programação.

Essa problemática tem sido respondida por diferentes editoras, por meio da publicação de livros que incorporam os artigos apresentados em eventos, dando maior visibilidade ao trabalho escrito. Seguir essa estratégia é o intuito da presente obra, que busca se constituir em um canal mais eficiente de divulgação das ações e dos resultados dos estudos empreendidos pelo projeto LAAB.

Do ponto de vista da estrutura do livro, este apresenta 14 artigos, distribuídos em dois momentos, com sete textos cada.

O primeiro, denominado “Contribuições metodológicas para a educação das relações étnico-raciais”, reúne artigos voltados à proposição de estratégias didáticas lúdicas para a educação cultural e o combate ao racismo no espaço escolar. Diferentes ações são apresentadas e debatidas nos artigos, como o uso de jogos e tabuleiros africanos; a contação de histórias da tradição africana e afro-brasileira; a literatura, a etnomatemática, o cinema e a produção de jogos digitais.

A segunda parte da obra, intitulada “Pesquisas em educação e interculturalidade”, apresenta os resultados de diferentes investigações, sendo que a maioria destas focam na vivência de jovens adultos, em especial de negros, na educação superior. Apenas o último artigo foge dessa problemática, mas apresenta um debate fundamental acerca da garantia de direito à educação para os negros, tendo a revisão das cartas constitucionais como base.

Entre os outros estudos, dois voltam-se a experiência dos alunos de língua espanhola na pós-graduação da UFPA, tratando a temática da imigração temporária. Na mesma linha, outro artigo foca a problemática dos alunos africanos que se deslocam para o Brasil para fazer um curso universitário. Três textos versam sobre os desafios vivenciados por discentes negros ou negras nos cursos de graduação da UFPA. Todos os seis textos possuem em comum a denúncia ao racismo estrutural ainda presente no cotidiano acadêmico e a urgência de uma nova epistemologia, que respeite e dialogue com os diferentes saberes culturais trazidos por esses alunos e alunas.

Espera-se que a leitura do livro possa instigar debates e auxiliar no movimento fundamental de denunciar e anunciar uma nova educação, que respeite a vida e o direito de viver à diferença.

I. CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O LÚDICO NA FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES: AS APRENDIZAGENS DA PRÁTICA ¹

Débora Alfaia da Cunha

Resumo

O texto apresenta os resultados das ações do Projeto de Extensão “Ludicidade Africana e Afro-Brasileira” – LAAB, da Universidade Federal do Pará, que objetiva propor estratégias lúdicas para a formação inicial e continuada de educadores em temas culturais, com enfoque na cultura negra. A ação contribuiu para a efetivação tanto da Lei 10.639/2003 (alterada pela Lei 11.645/2008), que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da Educação Básica, quanto da Base Nacional Comum Curricular de 2017, que enfatiza a promoção do respeito ao outro por meio da valorização da diversidade de saberes, identidades e culturas. O referencial teórico parte de uma abordagem crítica de Ludicidade, compreendida como vivência subjetiva alicerçada em produtos culturais, bem como as contribuições dos estudos sobre Interculturalidade e educação. Entre as ações do projeto, destaca-se o levantamento de jogos e brincadeiras de origem africana, bem como de outros conteúdos culturais e artísticos africanos e afro-brasileiros, sua adaptação para o uso em ambientes escolares e a realização de oficinas de vivência lúdica com os conteúdos culturais coletados. Neste sentido, o projeto mescla ações de ensino, pesquisa e de extensão. Como resultados, o projeto desenvolveu material didático específico sobre jogos e brincadeiras africanas, disponibilizado online, sequências didáticas envolvendo arte e literatura africana, afro-brasileira e afro-hispano-americana, bem como apostilas sobre jogos de tabuleiros e mancalas. A experiência evidencia a transversalidade do tema cultural e a possibilidade de inclusão curricular em diversas disciplinas da Educação Básica, desde a educação infantil até o Ensino Médio. Além disso, a capacidade agregadora do tema permitiu que o projeto propiciasse vivências formativas para alunos de diferentes licenciaturas. Por fim, os resultados das ações indicam uma grande aceitação dos temas culturais quando abordados em linguagem lúdica.

Palavras-chave: ludicidade Afro-brasileira; formação de professores; Educação para as relações étnico-raciais.

¹ Texto originalmente apresentado no 8º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária., 2018, Natal RN. Disponível nos Anais do 8º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. NATAL RN: SEDIS-UFRN, 2018. p. 4720-4730.

Introdução

O texto analisa a experiência acumulada na formação inicial e continuada de professores do projeto "Educação e Ludicidade Africana e Afro-brasileira" da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Castanhal. O projeto iniciou em 2011 e configura-se como uma ação educacional afirmativa, voltada ao reconhecimento e à valorização do patrimônio sociocultural afro-brasileiro, em conformidade com a legislação contemporânea, que cobra das universidades a elaboração de uma pedagogia antidiscriminatória. (BRASIL, 2009).

Tal pedagogia insere um novo universo temático na formação docente. Entre os temas emergentes, destaca-se a própria inclusão da historiografia negra e da diáspora africana nos cursos de formação continuada e inicial de professores, para que se possa superar preconceitos e inconsistências que sustentam o racismo brasileiro. Na mesma linha, novas metodologias e recursos didáticos são demandados da universidade, que possui agora o desafio de propor uma transposição didática que preserve a complexidade, o drama e a beleza da história negra. Nesse aspecto, o artigo destaca a ludicidade como uma estratégia promissora para a vivência e a experimentação prazerosa dos atuais e futuros professores com o patrimônio negro.

Educação para as relações étnico-raciais: luta que se tornou lei

Antes da Constituição de 1988, a legislação brasileira era omissa as demandas dos grupos negros. Tal omissão se assentava na ideologia da democracia racial, a qual tomava a inserção do negro na sociedade brasileira como plenamente realizada pela Lei Imperial n.º 3.353, a famosa Lei Áurea de 13 de maio de 1888. É como se a mera assinatura da princesa Isabel e a promulgação dos dois pequenos artigos que compõe a Lei citada fossem suficientes para mudar as mentalidades e inserir os negros como cidadãos.

Em verdade, muitas foram às lutas até que a Constituição de 1988 inserisse abertamente a temática racial e a valorização da cultura afro-brasileira. Como demonstram Baraviera (2005) e Freitas (2010), todas as legislações anteriores oscilaram entre a omissão, a simplificação do tema ou negação de Direitos à população negra.

Por exemplo, como explica Cândido (2007), o decreto 155 B, de 1890, incluiu o dia 13 de maio no calendário republicano de festas escolares, sendo este destinado à comemoração da fraternidade nacional, sugerindo uma vinculação direta entre a abolição da escravatura e o nascimento de um Brasil fraterno, logo, sem racismo, desmobilizando qualquer discussão racial. Do mesmo modo, a Carta Magna de 1891 preconizou a igualdade perante a lei, repudiando privilégios de nascimento, mas nada citou em relação aos negros brasileiros, que três anos antes haviam deixado a condição de escravos sem receberem nenhum tipo de direito trabalhista ou de inclusão social. Assim fazendo, a Constituição de 1891 também desestimulava qualquer discussão sobre a temática racial. (CUNHA; FREITAS, 2013).

Apesar de não destacar as especificidades das demandas sociais dos negros, a legislação brasileira produzida até meados do século XX, não ficou isenta de realizar políticas raciais, todavia, voltadas a afirmar a superioridade da herança europeia. Exemplo desse tipo de legislação racial, denominada pela historiografia contemporânea de políticas de branqueamento, foi o Decreto-lei nº 7.967 de 1945 que regulamentava a entrada de imigrantes no Brasil e objetivava tornar a imigração uma estratégia para o progresso racial do país. (Cf. JACCOUD, 2008).

Nesse contexto, não foi a luta do Movimento Negro brasileiro que “inventou” as políticas raciais no Brasil. O que o Movimento Negro conseguiu, a partir da década de 80, do século XX, foi a criação de políticas raciais que beneficiassem a população negra, constantemente prejudicada ou esquecida pela legislação. Ou seja: conseguiram, no âmbito do Direito, que o Estado reconhecesse que a cidadania negra ainda precisava ser plenamente realizada no Brasil.

A primeira grande vitória política do Movimento Negro brasileiro foi justamente a Constituição de 1988, tanto que esta repudia explicitamente qualquer tipo de preconceito. O Artigo 3º, Inciso IV expressa como um dos objetivos fundamentais da Carta: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Além disso, o Inciso VIII do Artigo 4º ratifica que a legislação não irá tolerar a

prática de discriminação, rejeitando qualquer ato de racismo, no país ou fora dele. (BRASIL, 1988).

A partir da Constituição de 1988, a legislação educacional também avançou na elaboração de propostas antirracistas. Contudo, a legislação educacional foi timidamente incluindo as demandas de valorização da diversidade, em um processo que exigiu (e exige) constante organização na luta pela garantia de Direitos.

Avançou de forma tímida, por exemplo, na primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9.394/1996, que destacou a necessidade do estudo da pluralidade cultural na formação do povo brasileiro.

Como analisa o Conselho Nacional de Educação (CNE), a noção de pluralidade cultural, presente na LDB e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, foi desprovida de “radicalidade política”. (CNE, 2011, p.06). Nesta abordagem, ficou ausente a noção da pluralidade como direito a diferença e não apenas como uma somatória cultural. Aliás, o termo tendeu a esconder as múltiplas expressões da diversidade ao agregar todas as diferenças na noção de pluralidade.

Avanço mais significativo ocorreram com a Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a LDB de 1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. No mesmo sentido, de dar visibilidade a diferença e ao diferente, a Lei nº 11.645 de 2008, alterou novamente a LDB, desta vez para incluir a História e Cultura indígena, inserindo, portanto, todas as referências étnicas e culturais que marcam o povo brasileiro, uma vez que o patrimônio Europeu estava assegurado desde a primeira versão da LDB.

Ainda nesta perspectiva mais crítica e voltada a efetivação dos Direitos, importa citar a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, mais especificamente os trabalhos do Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, que indicou a diversidade como uma construção histórica, cultural, social e política das diferenças, bem como o direito dos indivíduos ao exercício dessa diferença, por meio da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes. Alertou o Eixo VI da CONAE, que

nessa tarefa deveriam ser convocadas todas as instituições de educação Básica e Superior, independentemente da sua natureza e do seu caráter.

Assim, desde 2010 as universidades são desafiadas a pensar uma pedagogia que dialogue com as diversas realidades educacionais que existem no Brasil, a partir da noção do direito que esses grupos possuem de terem suas especificidades respeitadas e valorizadas.

Nessa tarefa, cabe as universidades tanto pensar estratégias de superação do racismo, pela proposição de práticas afirmativas inovadoras e efetivamente inclusivas, quanto à de formar os atuais e futuros professores para atuarem com propriedade e competência na temática racial.

A formação de professores em temas culturais

Tradicionalmente, a formação inicial e continuada de professores no Brasil pouco ou nunca incluiu as temáticas culturais, principalmente à cultura afro-brasileira. Contudo, a Resolução nº 01/04 do CNE, tornou obrigatório a inclusão dos estudos de Cultura e História Negra e Africana, nas Licenciaturas e na formação continuada de professores. (FERREIRA, 2008).

Do mesmo modo, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, foca na formação de professores como fundamental para a superação do racismo e a criação de uma escola verdadeiramente democrática. (BRASIL, 2006).

Na concepção do Plano, o professor deve ser formado para ser capaz de elaborar estratégias educativas que permitam reconhecer e valorizar, tanto os afrodescendentes quanto os indígenas e demais grupos culturais que contribuíram para a organização da sociedade brasileira. Além disso, cabe ao docente a seleção de materiais didáticos que contemplem os conhecimentos dos afro-brasileiros e que evidenciem o ensino das questões étnico-raciais, combatendo atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Nesse contexto, a formação cultural dos professores passou a se constituir em um desafio a ser enfrentado pelas universidades e demais agências formativas. Contudo, não basta a formação tradicional, mas um novo modelo

formativo que, inclusive, amplie a percepção sobre a importância do tema cultural na escola. Como explica Tomasoni (2009) e Dias e Silva (2012), muitas vezes a relevância do tema sucumbe ao mito da democracia racial, não permitindo que os educadores compreendam a questão racial como garantia de Direitos e, efetivamente, percebam as manifestações racistas no cotidiano escolar.

Exemplo desta situação pode ser observada na pesquisa realizada por Freitas, Castro e Castro (2012) com 180 professores paraenses. O estudo confirmou, para a amostra, a baixa frequência do tema étnico-racial, tanto na licenciatura quanto na formação continuada. Entre os resultados, chama atenção que 70% dos professores indicaram não perceber a existência de atitudes racistas em sua escola, ao mesmo tempo em que 63% desses sujeitos, afirmaram a existência de apelidos para os alunos negros. Neste contexto, algumas situações racistas não são percebidas como tais pelos docentes, que as tomam como “brincadeiras” naturais da infância.

Por essas situações, os cursos de formação docente para a diversidade devem partir das concepções e crenças já incorporadas pelos professores, no sentido de dialogar com estas e, inclusive, desconstruí-las, quando alimentadas por preconceitos e estereótipos. Neste processo de mudança de mentalidades e práticas é preciso articular a formação com o cotidiano da escola e da sala de aula.

Para Dias e Silva (2012), a formação docente muitas vezes é decolada das necessidades reais dos professores e, por isso, não consegue causar impacto na atuação prática do docente. Por isso, a formação para as relações étnico-raciais não pode ser decolada da reflexão da prática pedagógica. Tal empreitada exige que a escola e os sistemas de ensino também estejam engajados nesta missão, estimulando, executando e avaliando ações de valorização da negritude, da democracia e da inclusão na escola.

Desta forma, um novo modelo formativo é necessário. Modelo cujo objetivo não seja a certificação em larga escala, mas a mudança qualitativa da prática, por metodologias dialógicas e continuadas que permitam o aprofundamento das temáticas culturais pelos professores e suas articulações com o fazer docente (DIAS E SILVA, 2012).

O lúdico como estratégia de formação

O lúdico, compreendido a partir de Luckesi (2002), surge como uma experiência subjetiva, interna ao sujeito que brinca, sendo caracterizada pelo prazer, pelo envolvimento pleno e a atenção ao presente, que colocam em movimento as forças criativas durante a ação lúdica.

Nessa moldura, as atividades lúdicas permitem estabelecer uma relação alegre e prazerosa tanto conosco, quanto com os outros. Permitem “uma flexibilidade e uma alegria produtivas, não em sentido econômico, mas individual e social, porque possibilitam o estabelecimento de novos patamares de convivência, baseados na alegria de estar vivo e de partilhar um mundo com os outros”. (CUNHA, 2013, p.83).

Para Brougère (1998), o brincar, em suas diferentes manifestações, se articula aos conjuntos de atividades socialmente repertoriadas e designadas como tais. Assim, há elementos considerados socialmente lúdicos e, desta forma, vistos como diversão e jogos, sendo estes muito mais percebidos pelo estado de espírito, pela alegria, do que por sua estruturação. Como prática social, o jogo incorpora cultura e a expressa.

Partindo dessas duas concepções, o lúdico pode ser compreendido como uma experiência subjetiva alicerçada em conteúdos culturais. Neste quadro, a ludicidade africana e afro-brasileira pode ser definida como um tipo de vivência prazerosa fundamentada em conteúdos, valores, histórias e ritmos da cultura negra, em suas mais diferentes manifestações, incluindo práticas socialmente designadas como brincadeira e diversão, quanto práticas artísticas que permitem o contato lúdico com a cultura negra.

Todavia, não é possível delimitar a ludicidade afro-brasileira a um conjunto fechado de jogos, folguedos e brincadeiras. Como explicamos em outro momento, nem é possível falar de uma ludicidade exclusivamente africana ou afro-brasileira, “em virtude dos processos de trocas e misturas culturais, muitas vezes violentos, impostos pela colonização da África e pela lógica da diáspora”. (CUNHA, 2011).

A experiência do projeto de extensão evidencia que mesmo sendo um objeto de difícil precisão teórica e prática, a ludicidade africana e afro-brasileira

se afirma como um elemento importante para a compreensão da capacidade de resistência, criação e recriação da cultura negra. Configura-se como uma estratégia didática e metodológica que permite lançar um novo olhar para o patrimônio histórico oriundo do continente africano, reconhecendo e valorizando sua especificidade, em conformidade com o disposto em Lei.

Assim, o que a atuação do projeto LAAB sugere, é que pela capacidade de abertura e flexibilidade, a atividade lúdica se apresenta como uma estratégia didática promissora para a inclusão de temas difíceis e dolorosos, como é o caso da questão racial. Brincando com professores, com os alunos de graduação, com as crianças e adolescentes nas diversas oficinas de ludicidade africana e afro-brasileira realizadas desde 2011, observamos que além de sorrisos, muitas experiências dolorosas foram compartilhadas pelos participantes. Lágrimas, desabafos e indignações foram recebidos com empatia pelos participantes, que enquanto brincavam analisavam muito seriamente a problemática racial brasileira.

Ora, a ludicidade não esconde a dureza da questão racial no Brasil, mas possibilita uma abertura para que os diferentes sujeitos falem dessa problemática de forma mais franca e menos defensiva. Como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005), para reeducar as relações étnico-raciais no Brasil é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido geradas pelo racismo, para que assim possamos decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Nesse contexto de construção de uma nova sociedade, é fundamental dar acesso aos atuais e futuros professores a esse conjunto de elementos que convida a vivência lúdica da cultura africana e afro-brasileira para diminuir os preconceitos e equívocos acerca da questão racial. Há muitos medos e incoerências inseridos na temática que a vivência lúdica permite expor mais espontaneamente.

Aspectos metodológicos do projeto de extensão

Do ponto de vista teórico, o projeto se filia a perspectiva crítica em educação e aos estudos da Interculturalidade. Como explica Candau (2008) a perspectiva intercultural volta-se para os encontros interculturais e para a hibridização cultural, compreendendo-os como atravessados por questões de hierarquia e discriminação, mas também por processos criativos e com potencial dialógico. São esses processos criativos que buscamos nos encontros de vivência lúdica.

Do ponto de vista prático, o projeto baseia-se na tríade pesquisa, ensino e extensão, tendo as atividades extensionistas como a ação integradora. Metodologicamente, todas as ações envolvem as fases de planejamento, pesquisa bibliográfica, elaboração de material didático e metodologias, execução das atividades práticas e avaliação das ações, envolvendo a avaliação e auto avaliação no grupo e a produção escrita sobre as atividades realizadas.

Na fase bibliográfica, utilizou-se a internet para o levantamento de jogos africanos em sites e blogs dos EUA, Gana, África do Sul etc. Ainda na fase da pesquisa, utilizou-se como fontes bibliográficas obras especificamente voltadas aos jogos africanos, como Zaslavsky (2000, 2009), Prisma; Tembe; Edmundo (1992) e Hopson e Hopson (1996). Além dessas obras, autores mais específicos foram utilizados dependendo da ação planejada.

De 2011 a 2017, o projeto atendeu, por meio de suas atividades, em torno de 2000 pessoas. Público este variado, indo desde crianças até a formação de professores. Contudo, o presente texto se delimita as ações de formação docente.

Resultados e Discussão

Uma das grandes atividades do Projeto LAAB refere-se à formação continuada e inicial de professores em cultura africana e afro-brasileira. De um modo geral, as formações continuadas assumiram a forma de oficinas pedagógicas, e as destinadas à formação inicial dos alunos de Licenciatura utilizaram outras formas e metodologias, como a linguagem cinematográfica, a realização de estudos em grupo e a coordenação de atividades lúdicas pelos

alunos de graduação para crianças das escolas públicas e de comunidades quilombolas.

Ao analisar as atividades para a formação continuada de professores realizadas, o que chama atenção é a dificuldade de inserção do tema junto aos gestores municipais, em contraste com a grande procura dos professores das séries iniciais e da Educação Infantil. Entretanto, mesmo sem apoio da maioria das Secretarias Municipais de Educação, o projeto ofertou, de 2011 a 2017, 15 oficinas pedagógicas, para professores da rede pública, de diferentes cidades paraenses, como Castanhal, Tracuateua, Cametá, Curuçá, Inhangapi, etc.

O objetivo das oficinas foi qualificar os professores para trabalharem com a herança lúdica africana e afro-brasileira, bem como corrigir visões equivocadas, mas amplamente difundidas na sociedade que vinculam o continente africano apenas a guerra, a miséria, a ignorância e a fome. Além disso, as oficinas trouxeram ainda para discussão, os valores afro-civilizatórios e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais.

As oficinas evidenciaram as dificuldades dos professores com a temática racial, em virtude do desconhecimento acerca da cultura africana e afro-brasileira, tanto que muitos docentes apresentaram várias inconsistências em suas análises sobre o tema. Na reflexão coletiva, os professores consideraram insuficientes os conhecimentos que possuem sobre o patrimônio negro e ratificaram a urgência dos estudos culturais na formação continuada de formação.

Além disso, questões do cotidiano também foram temas de debate e reflexão pelos professores que participaram das oficinas. Relatos de experiência sobre preconceito racial (sofrido ou realizado) foram feitos por alguns docentes, permitindo que estes pudessem contar e refletir sobre as dores que o tema os remete. De um modo geral, os professores ficaram surpresos com o contato com a cultura africana e afro-brasileira por meio das brincadeiras e jogos e avaliaram positivamente essa estratégia didática.

As oficinas destinadas aos professores abordaram as seguintes temáticas: jogos populares africanos, jogos de tabuleiros africanos, mancalas e confecção de Abayomi. Algumas questões em relação a dificuldade de utilização do lúdico na escola foram também temas de debate. Segundo os docentes, apesar de todo

discurso sobre o benefício da ludicidade, a gestão escolar ainda cobra o conteúdo ministrado de maneira estática e mais silenciosamente possível.

As atividades voltadas à formação inicial dos alunos de Licenciatura envolveram tanto alunos bolsistas do projeto, quanto voluntários e demais alunos dos diferentes cursos de graduação do Campus de Castanhal, em especial os do curso de Pedagogia, Matemática e Letras.

A formação destinada aos futuros professores foi rica e diversificada. Várias atividades, lúdicas e artísticas, foram realizadas, como oficinas de percussão, danças afro-brasileiras, jogos populares africanos, mancalas, tabuleiros, rodas de literatura africana e afro-brasileira, rodas de artistas plásticos africanos e afro-paraenses, etc. Sendo as ações em parcerias e colaboração com a Movimento Negro organizado de Castanhal e as Secretarias e Educação.

O acesso aos futuros professores foi mais fácil, até porque o público independe de liberação para participar das atividades. Além disso, é um público mais jovem e mais aberto as novas discussões curriculares. Tais condicionantes permitiram que a maioria das atividades formativas de educadores fossem voltadas para essa clientela. Mais de 30 atividades diretamente organizadas pelo projeto foram realizadas para este público específico.

Também foi fundamental nesta formação a aproximação com as comunidades renascentes de quilombos nos municípios de Castanhal, Inhangapi, Abaetetuba, etc. Nesses encontros, os alunos, voluntários e bolsistas, interagiram com as comunidades, propondo e executando ações formativas, em uma troca de saber fundamental para a valorização dessas comunidades.

Avaliando todas as diferentes ações realizadas com os alunos de graduação, observamos que estes se apresentaram mais curiosos, abertos e flexíveis à discussão racial, tanto em sua perspectiva cultural e lúdica, quanto em seu viés político. Todavia, também observamos que os alunos apresentavam inconsistências e equívocos em relação à cultura e história africana e afro-brasileira.

Assim, a experiência do projeto com a formação inicial e continuada de professores ratifica a urgência da introdução e do aprofundamento dos estudos em cultura africana e afro-brasileira na formação de educadores, visando suprir

as lacunas e equívocos conceituais que os atuais e futuros professores possuem em relação à cultura negra.

Entre os resultados alcançados, destaca-se o lançamento do e-book “Brincadeiras Africanas para a educação cultural” (CUNHA, 2016), que se constitui em material didático lúdico para uso no ambiente escolar. O e-book está disponível para download. O formulário do site do projeto indica o uso da obra por professores de diferentes disciplinas e níveis de educação, tendo sido utilizado na formação de professores em escolas e redes de ensino. Tal contexto, evidencia a carência sobre a temática e aceitação das estratégias lúdicas na abordagem da cultura negra.

Considerações Finais

Como evidenciado ao longo do texto, a educação das relações étnico-raciais propicia novos horizontes teóricos e práticos para a formação inicial e continuada de professores. Traz a vivência e a (auto) experimentação lúdica como estratégia didática e metodológica indispensável à mudança de mentalidade acerca do patrimônio histórico afro-brasileiro.

Além disso, a experiência do projeto LAAB sugere que os atuais e futuros professores necessitam tanto ser formados para a exata compreensão da legislação contemporânea, que cobra a materialização de ações e práticas afirmativas, quanto para a sensibilidade estética ao diverso e a pluralidade da cultura negra. Sensibilidade exercitada pela vivência desse patrimônio. Assim, há um papel de formação cultural a ser assumido pelas universidades e que só pode ser plenamente exercido se esta instituição de alto saber se tornar também um espaço de ampla experimentação cultural.

Referências

BARAVIERA, Verônica de Carvalho Maia. **A Questão Racial na Legislação Brasileira**. Universidade do Legislativo Brasileiro. Monografia. Especialização em Direito Legislativo. UNILEGIS/ UFMS. Brasília, 2005.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**: algumas informações. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília – DF/ 2011.

_____, Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003

_____, Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2008

_____, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____, Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2005.

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

_____, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____, Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2005.

BROUGERE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. Rev. Fac. Educ. [online]. 1998, vol.24, n.2, pp. 103-116. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CÂNDIDO, Renata Marcílio. **Culturas da escola: as festas escolares em São Paulo (1890-1930)**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação, 30. 2007, Caxambu. Anais... ANPED, 2007. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT02-3441-Int.pdf. Acesso em: 20 mar. 2012.

CUNHA. **Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural**. 1. ed. Castanhal PA: DAC, 2016.

CUNHA, Débora Alfaia da. Formação de Professores em Cultura Africana e Afro-Brasileira: O Lúdico como Estratégia Séria. In. RIBEIRO; CUNHA; PEREIRA (orgs). **Formação Continuada de professores**: entrelaçando saberes e práticas inovadoras. Castanhal, GEPPE, 2013.

CUNHA, Débora Alfaia da. Formação de professores em cultura africana e afro-brasileira: o lúdico como estratégia séria. In: CUNHA; RIBEIRO; PEREIRA (org). **Formação continuada de professores**: entrelaçando saberes e práticas inovadoras. Castanhal: Editora FAPED/ UFPA/ Castanhal, 2012.

CUNHA, Débora Alfaia da; FREITAS, Claudio Lopes de. Educação para as Relações Etnicorraciais: Os avanços da Lei e o desafio de uma nova Formação Docente na Universidade Brasileira. In. RIBEIRO; CUNHA; PEREIRA (orgs). **Formação Continuada de professores**: entrelaçando saberes e práticas inovadoras. Castanhal, GEPPE, 2013.

DIAS, Karina de Araújo e SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da. **Formação Continuada de Educadores para a Diversidade Étnico-racial**: A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis em Foco. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

FERREIRA, Cléa Maria da Silva. Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva. Revista “**Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**”. Publicação eletrônica semestral - Setembro de 2008 - Fevereiro de 2009 - ANO III - N°. 005.

FREITAS, Cláudio Lopes de Freitas; MADUREIRA, Denise de Castro; LOPES, Maísa Castro. **Formação de Professores em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira**: reflexões a partir do PARFOR/UFPA. IFPA. (Mimeo).

FREITAS, Cláudio Lopes de. **A Cidadania e a Educação do Negro**: A História Contada Pela Legislação. In: Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo, 2010, Belém, 9, 2010. Anais do IX Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo, UFPA, 2010.

HOPSON, D; HOPSON, D. **Juba This & Juba That**: 100 African-American Games for Children Paperback – January 18, 1996.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: O debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. in: Theodoro, Mário (org.) **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil** : 120 anos após a abolição. Brasília : Ipea, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir de uma experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). Ludicidade: o que é mesmo isto? Salvador: UFBA/FACED/PPGE/GEPEL, 2002.

PRISTA, Antonio; TEMBE, Mussá; EDMUNDO, Hélio. Jogos de Moçambique. Lisboa: Instituto Nacional de Educação Física, 1992.

TOMASONI, Maria Lucia de Almeida Belém. Educação das Relações Étnico-raciais e a Formação de Professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, 2008.

ZASLAVSKY. Claudia. Mais Jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro. Editora: Artmed. Porto Alegre: 2009.

ZASLAVSKY. Claudia. Jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro. Editora: Artmed. Porto Alegre: 2000.

A TRADIÇÃO ORAL NO ENSINO DA CULTURA AFRICANA: METODOLOGIAS LÚDICAS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA ²

Marília Neide Lima Sena
Débora Alfaia da Cunha
Mayara Haydée Lima Sena

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a contação de história como estratégia metodológica para o ensino da cultura afro-brasileira. Tal ação busca corroborar na efetivação da Lei 10.639/2003 e a da Lei nº 11.645/2008, que, a seu turno, modificaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para inclusão de temáticas culturais, bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, que entre as competências gerais destaca a promoção do respeito ao outro por meio da valorização da diversidade de saberes, identidades e culturas. O Projeto de “Extensão Ludicidade Africana e Afro-brasileira” (LAAB), do Campus de Castanhal/UFPA, encarou este desafio pela proposição de diferentes metodologias lúdicas, entre as quais a contação de história. A narração oral surge como um recurso didático adequado às características das sociedades tradicionais africanas, permitindo a vivência de aspectos importantes destas culturas. Do ponto de vista metodológico, a ação se dividiu em três momentos. A primeira etapa iniciou-se com a revisão bibliográfica sobre a tradição oral na cultura africana. A segunda etapa voltou-se para a escolha das narrativas e sua adaptação para a performance da contação. O último estágio, englobou a realização de rodas de histórias, com crianças da educação infantil do município de Castanhal/PA. A experiência, teórica e prática com os contos africanos, afirma a oralidade como metodologia importante de transmissão e incorporação de valores culturais, bem como uma forma de acesso lúdico das crianças à linguagem. Nos anos iniciais de escolarização, a linguagem fica limitada a obsessão pelo texto escrito, esquecendo-se que a humanidade começou a produzir, sofisticar e diversificar as possibilidades comunicativas pelo desenvolvimento da linguagem falada.

Palavras-Chave: Contação de História, Cultura africana e afro-brasileira, Ludicidade, Educação intercultural.

²Texto originalmente apresentado no 8º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária., 2018, Natal RN. Disponível nos Anais do 8º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. NATAL RN: SEDIS-UFRN, 2018. p. 5221-5233.

Introdução

Ainda que nítida as contribuições africanas para a sociedade brasileira contemporânea, seus inúmeros benefícios afro-civilizatórios foram por muito tempo negados pelas políticas de branqueamento.

Como explica Jaccoud (2008) tais políticas surgiram no pós-abolição defendendo a ideia de que o progresso da nação passaria também por um aprimoramento racial, do qual o imigrante europeu seria peça basilar. Desta mentalidade, surgiram políticas de imigração e práticas sociais que estimularam a mestiçagem, como caminho para o branqueamento. Paralelo a isso, as práticas de negação a herança africana se multiplicaram em solo brasileiro, negando modos de ser e de viver que se pautavam na tradição negra. A capoeira foi considerada ilegal, religiões afro-brasileiras foram marginalizadas etc.

A inquietação perante as inúmeras práticas racistas, levou o movimento negro organizado a denunciar tais atrocidades. Da luta por direitos surgiram ganhos constitucionais na Carta de 1988. Neste contexto, a batalha passou da legislação para a cobrança da efetivação da igualdade de oportunidades contida em Lei. Além disso, o movimento negro passou a cobrar a valorização de suas contribuições civilizatórias e o reconhecimento da legitimidade de seus produtos culturais.

Entre os espaços sociais chamados a contribuir nesta mudança de mentalidade destaca-se a escola como instância de produção de novas práticas, pautadas no respeito e na valorização da diversidade. É sabido que a escola é um lugar de múltiplas interações, como bem expressa Gomes (2002, p.39): “A escola é vista, aqui, como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”.

Desta forma, é imprescindível tornar a escola um lugar de incentivo ao respeito e a valorização das diferenças, educando cidadãs e cidadãos de variados grupos étnico-raciais a terem boas relações sociais, a fim de estabelecer uma percepção horizontal dos diferentes seres políticos e, assim, a diminuição das discriminações e as desigualdades (SILVA, 2007, p.12).

Assim, a partir da Carta Constitucional de 1988 e das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a escola, sendo uma das responsáveis pelo desenvolvimento humano, cumpre um papel basilar na democracia social. A escola não deve ser compreendida apenas como responsável pelo ensino formal, mas, também, como entidade formadora da convivência harmoniosa com a diversidade e da construção de identidades. Segundo o entendimento de Gomes (2002, p. 39):

A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu 'eu', é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros, em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante toda a vida, por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros [...] A escola pode ser, então, conhecida como um dos espaços que interferem na construção da identidade.

É fundamental que a escola valorize a negritude para que esta seja respeitada por outros grupos étnico-raciais e aceita pelos próprios negros, pois, sabe-se, que, ao longo do tempo, a esfera educacional também cooperou para manifestações racistas.

Contudo, da teoria à prática, a questão que se coloca é como mudar o direcionamento monocultural das atividades escolares, para práticas de convivência com a diversidade. Assim, a questão metodológica surge como tema relevante.

É no sentido de contribuir para a superação dos desafios postos para efetivação de uma escola inclusiva e democrática, que o presente texto se volta para a literatura africana oral como estratégia metodológica para o ensino da cultura afro-brasileira.

A oralidade como metodologia lúdica para os estudos culturais

Como dito, faz-se necessário a proposição de estratégias pedagógicas, variadas e inovadoras, que permitam a vivência prazerosa com a pluralidade cultural africana. Colaborando com estas mudanças, o trabalho propõe a contação de histórias enquanto recurso metodológico lúdico, uma vez que:

Todas as atividades de inventar/narrar, ouvir/ler histórias envolvem, podem ser associadas também à natureza lúdica do homem. O jogo é uma atividade muito presente em todas as situações do homem em sociedade. Sob as mais diversas formas, o fenômeno lúdico mantém um significado essencial (MESQUITA, 1969, p. 8)

Do mesmo modo, entende-se que a oralidade é um valor característico dos povos tradicionais africanos. Segundo Amadou Hampâté Bâ (2015, p. 155) a essência africana deve ser compreendida pela tradição oral. Tradição esta que não apenas define uma forma de guardar o conhecimento, mas uma maneira de se posicionar frente a este saber, como saber articulado a memória, aos mais velhos, ao corpo, a boca e ao ouvido. As relações educativas entre mestres e discípulos, entre ouvintes e contadores ao longo dos séculos.

Assim, o ato de contar histórias tem uma importante função pedagógica nas sociedades tradicionais ágrafas (não tem a escrita como principal meio de intercâmbio de conhecimento). É uma cultura de valorização do corpo enquanto recipiente onde se acumulam e transmitem saberes sem auxílio de objetos extracorporais, como, por exemplo: o livro. Como argumenta Hampâté Bâ (2015, p.155), essas sociedades nos lembram que tudo o que já foi produzido precisou, primeiro, surgir na cabeça das pessoas.

Calvet (2011) pondera que as sociedades de tradição oral não devem ser pensadas na negativa, ou seja, limitadas a noção de desprovidas de escrita e de história. Para o autor, a tradição oral e a tradição escrita definem formas diferentes, não excludentes e às vezes permeáveis, de sociabilidade, de comunicação linguística e de memória social. Desta forma, a tradição escrita não deve massacrar os produtos culturais baseados na oralidade, sob pena de diminuição da pluralidade da comunicação humana, bem como do esquecimento de que toda escrita é produto secundário de um sistema de fala. Sistema este que resiste nos trava-línguas, nos slogans, nas lendas, na voz e no corpo.

No mesmo sentido, Araújo (2015) explica que a tradição ocidental ao tomar a escrita como marco para o início da história, estabeleceu uma divisão entre sociedades históricas e pré-históricas, em uma perspectiva ideológica que centraliza a cultura europeia e deixa à margem a herança oral das sociedades não-letradas, entre elas a africana. Tal abordagem desconsidera que a oralidade não é

apenas um instrumento precário pela ausência da escrita, mas uma forma de tradição que preserva o saber pela mobilização de outros saberes. Mesmo com o ingresso da escrita, essas técnicas orais permanecem válidas e necessárias a transmissão da cultura negra.

Ora, tais técnicas, baseadas na transmissão de conhecimentos “face a face” permitiram valorizar os encontros, as reuniões e a coletividade, mantendo-se como estratégia política frente as ações de exploração portuguesa. Desta forma, a oralidade não é apenas fala, mas fala com alguém, com o grupo e, neste sentido, é estratégia de criação de uma identidade coletiva, de um “nós”. Tal estratégia oral, a de contar, foi fundamental a recriação da identidade negra em terras brasileiras, pois:

Os negros que aqui chegaram, interagiam entre si, rememorando os mitos que compunham a base de sua cultura para reinstalar a sua organização social e estrutural. Com os novos nascimentos houve a necessidade de contrair toda a herança cultural para ser passada genealogicamente aos seus descendentes. Os mitos continham todo um “mapa social” necessário para este reajuste. Traziam o retrato social de tempos passados e de continuidade já em África. Aqui, em outra conjuntura social e territorial, esta necessidade se fazia ainda mais premente. (Araújo, 2015, p. 262)

Partindo desses autores, compreende-se que a introdução de conteúdos culturais com forte apelo a oralidade, como é o caso dos contos tradicionais, é de suma importância, tanto para ampliar as experiências dos alunos com a pluralidade da comunicação linguística, quanto para compreensão da cultura afro-brasileira, de suas estratégias de resistência e de criação de identidade.

As rodas de história africana e afro-brasileira

Partindo da compreensão do valor pedagógico da oralidade, o projeto “Ludicidade Africana e Afro-Brasileira” (LAAB) adotou a contação de histórias como um recurso didático valioso no ensino da cultura afro-brasileira. A agenda do projeto, no ano de 2017, foi marcada por muitas intervenções lúdicas com narrações de histórias para variados públicos, em especial o infantil.

Para as contações foram selecionadas histórias da tradição oral africana, como “Ananse e o baú de histórias”, “A origem dos Orixás”, “Oxum e a

fecundidade”, “Iemanjá, a rainha do mar”, bem como narrativas afro-brasileiras contemporâneas, como “o cabelo de Lêlé”. Ao todo foram sete rodas de contação no ano de 2017, realizadas em escolas de educação infantil, comunidades quilombolas e no evento de alusão ao dia internacional dos Direitos Humanos. A receptividade das rodas foi muito grande, tanto pelas crianças quanto pelos adultos.

No primeiro semestre de 2018, o conto popular africano “A origem do tambor africano” foi escolhido para ações de extensão do projeto. O presente texto foca especificamente nesta experiência.

“A origem do tambor africano” é uma narrativa tradicional oral africana, mais precisamente, uma história popular da Guiné-Bissau, com recorrência à personificação de animais, traço comum da literatura oral do país. Tais histórias do folclore africano se identificariam, como argumenta Ferreira (1994) com o gênero das fábulas clássicas, onde os animais assumem o comportamento e a linguagem humana, sendo suas ações exemplos a serem ou não seguidos pelos ouvintes, o que demonstra que essas histórias possuem uma intencionalidade educacional.

A história trata de um macaquinho sonhador que se encanta com a lua e tenta, sem sucesso, trazê-la à Terra. Contudo, ele consegue subir até a lua por uma pilha colaborativa de outros macacos, que acabam se desequilibrando e caindo, deixando-o preso na lua. Ela fica deslumbrada com a visita e o presenteia com um tambor. Após certo tempo, o macaquinho sente saudade da sua terra e de seu lar e pede que a Lua o ajude a voltar. Então ela o amarra pelos pés, suspendendo-o até a Terra, e pede que o pequenino toque o tambor na chegada ao destino. Na metade da descida, por vontade e desobediência, o macaquinho toca o tambor, provocando sua inevitável queda. Uma moça acaba encontrando-o e escuta as últimas palavras do bicho. Nelas, ele dizia que trouxera um presente a seu povo e que o tal regalo chamava-se tambor. Desde esse dia em diante, o instrumento musical jamais parou de ser tocado.

Ao analisar a lenda, observa-se a opção estilística do conto de “manter seus personagens sob a forma de animais a falar diretamente sobre, por exemplo, os pequenos defeitos e virtudes das pessoas comuns” (FINNEGAN, 2006, p. 75-76). Neste contexto, os personagens animais se comparariam às máscaras no

drama grego ou medieval (EVANS-PRITCHARD *apud* FINNEGAN, 2006, p. 76), pois a elas seriam atribuídas o sentimento de desonra ou constrangimento, uma vez que “a máscara é a vergonha do pecado estendido ao próprio rosto” (STAROBINSKI, 2016, p. 308). Desta forma, a máscara de macaco tenta distanciar o homem do real ser que realmente é. A narrativa confessa secretamente um dos atos mais vergonhosos e, conseqüentemente, mais catastróficos para o ser humano: a desobediência, que encaminhou o pequeno animal à morte. Tais comportamentos personificados, sejam os bons ou os maus, convidam as pessoas à reflexão de suas condutas.

É importante ressaltar que as histórias que se ouvem ao longo dos tempos carregam consigo verossimilhança, permitindo extrair pouco ou muito da realidade onde foram criadas. Pois:

Faz-se importante lembrar que a ficção, por mais ‘inventada’ que seja estória, terá sempre, e necessariamente, uma vinculação com o real empírico, vivido, o real da história. O enredo mais surreal, metafórico, estará dentro da realidade, partirá dela, ainda quando pretenda negá-la, distanciar-se dela, ‘fingir’ que ela não existe (MESQUITA, 1969, p. 14).

Nesse sentido, ouvir a história “A origem do tambor africano” nos confere, além da apreciação de uma obra artística africana, uma fatia de conhecimento e da forma de ver o mundo emanada deste continente. Prova disto no conto em destaque, é a aparição do próprio tambor, que é um importante símbolo da cultura africana, enquadrado nas realidades do continente africano e suas contribuições para a cultura afro-brasileira.

Como ensina Silva (2013), existe uma diversidade de instrumentos musicais no continente africano, mas o tambor tem sido tomado como principal símbolo da música africana. Explica ainda que, para os Swahili o instrumento sintetiza a música como manifestação em três movimentos: tocar, cantar e dançar, constituindo a efetivação de uma “música-evento”, de natureza coletiva, participativa e lúdica. Nossas rodas de samba, de carimbó, de congada e jongo deixam transparecer esse princípio coletivo. Neste sentido, o conto permite aprofundamento em aspectos culturais importantes de nossa tradição afro-brasileira, como as rodas, as músicas e a coletividade.

Especificamente sobre a contação na escola, Pegoretti (2011) esclarece que os professores podem e devem ser como o *griot* e *griottes* (contadores e contadoras de histórias), na medida que propagam os conhecimentos históricos e culturais africanos, com o intuito de interromper práticas racistas e promover medidas que positivem a ancestralidade africana. Nessa empreitada, os contadores de histórias/professores serão mobilizadores das palavras, corporificando e dando voz ao saber africano. Cabe ao narrador e os interlocutores intercambiarem os saberes para preservá-los.

Metodologia da intervenção lúdica

O trabalho foi dividido em quatro etapas: na primeira, foi efetuada uma pesquisa bibliográfica de contos africanos com a intenção de escolher uma nova narrativa para iniciar as rodas de contação, no ano de 2018. Neste processo, a narrativa popular de tradição oral “A origem do tambor africano” foi escolhida.

No segundo momento, foi feito o planejamento da atividade apresentada na escola de educação infantil Cristo Redentor, localizada no município de Castanhal (PA). A ação teve como público-alvo estudantes de cinco a seis anos. Dentre as intenções do planejamento, uma boa recepção do conto foi um dos focos. Por esta razão, a seleção da história baseou-se na compreensão de um enredo acessível à compreensão desta faixa etária. Outrossim, optou-se por uma narração performática, com o intuito de deter a atenção das crianças.

A terceira etapa constitui-se na execução da ação, inicialmente, com uma conversa sobre os conhecimentos deles sobre a o continente africano. Muitos responderam que nunca haviam ouvido falar sobre a África, outros apontaram que se tratava de um país. A partir disso, foi-lhes explicado, em verdade, que é um continente que abriga muitos países, possui variados idiomas e uma impensável pluralidade cultural. Foi-lhes explicado, também, que, mesmo com os incontáveis traços culturais, há um muito recorrente: a arte de contar história.

Após a pequena conversa, foi o momento da contação performatizada do conto “A origem do tambor africano”. A figura do griot em cena foi essencial para familiarização dos alunos com uma importante figura da cultura tradicional africana.

Os recursos e técnicas teatrais são imprescindíveis, pois, promovem um espaço ficcional com suportes visuais e informativos que contribuem no alcance dos sentidos.

O contador de histórias, seja ele o ‘natural’ (aquele que herdou e desenvolveu habilidades por meio da sabedoria popular ou pela experiência vivida), seja o ‘especializado’ (aquele que estudou técnicas teatrais, oratória etc.) –na falta de melhor denominação-, se utiliza de animação, especialmente a teatral. (MEDEIROS, 2015, p. 213).

Na quarta etapa, uma pequena dinâmica com perguntas foi promovida, ao qual percebeu-se uma extrema facilidade, para os alunos, no anúncio das respostas. As perguntas foram: “quem era a personagem principal?”, “Onde ele morava?”, “Como ele conseguiu chegar à lua?”, “O que o provocou o acidente do macaquinho?”, “O que ele trouxe de presente para seu povo?”, dentre outras. O momento lúdico ficou evidente na inteireza do envolvimento com a contação. Ora, como explica Luckesi (2002, p.2), na atividade realmente lúdica cada pessoa se encontra plena, inteira e presente. Sua atenção volta-se para aquele momento e para aquela experiência, pois “não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis”.

Resultados e discursões

A primeira conversa contribuiu para que as crianças prendessem que a África é um continente que tem uma diversidade de países, idiomas, culturas. Desta maneira, os alunos tiveram um pequena base do lugar onde foi criado o conto.

Dentre outras intenções, as histórias de animais, como aponta Ferreira (1994), têm propósitos educativos. A narrativa em questão toca em temas como a obediência, a cooperação, a paciência, a perseverança, possibilitando a apreensão e conhecimento de alguns valores morais. O conto também menciona o maior enigma existencial do Ser Humano: morte. Relativo a isso, Bruno Bettelheim (2016) discute a importância da aparição das dificuldades existenciais em uma história:

As histórias modernas escritas para crianças pequenas evitam sobretudo esses problemas existenciais, embora eles sejam questões cruciais para todos nós. A criança necessita muito particularmente que lhe sejam dadas sugestões em forma simbólica sobre o modo como ela pode lidar com essas questões e amadurecer com segurança (BETTELHEIM, 2016, p. 15)

A história teatralizada contribuiu para promover o envolvimento lúdico, atraindo a atenção e encaminhando os alunos a um ambiente ficcional. Além disso, o enredo viabilizou a valorização e apreciação da cultura tradicional oral africana, pois as crianças ficaram conscientes de que estavam ouvindo uma história africana e, também, que a forma como ela estava sendo repassada era semelhante à maneira como transmitia-se histórias nas sociedades tradicionais daquele continente.

Além disso, os resultados dessa atividade, somadas as outras rodas de contação já realizadas, deixam perceber o poder lúdico da contação, pelo envolvimento e fascínio que a performance causa ao público, tanto infantil quanto adulto. Ora, a atividade cria memórias orais nas crianças e ativa as memórias afetivas dos adultos, que acabam articulando a experiência da contação com as lembranças de seus próprios momentos infantis.

Considerações Finais

A experiência lúdica com a contação de histórias, integra importantes valores afro-civilizatórios, confirmando-se como uma excelente estratégia pedagógica que promove a positivação da herança africana para a sociedade brasileira. Recurso esse, que facilita o reconhecimento das contribuições dos negros e negras que mesmo trazidos forçadamente para o Brasil não perderam sua capacidade de produtores culturais.

Além disso, a contação de histórias africanas não valoriza somente a produção literária africana, mas, também, transmite esses contos da mesma maneira como são intercambiados no continente africano (oralmente). Por essa razão, intencionalmente, trabalhou-se com conto popular de natureza oral “A origem do tambor africano”.

Ficou evidente que a ação proporcionou às crianças a experimentação de um espaço ficcional africano, bem como, contribuiu, com moldura lúdica, na compreensão dos alunos sobre a colaboração africana na construção da sociedade brasileira. Assim, sendo o projeto de extensão “Ludicidade Africana e Afro-Brasileira” (LAAB) vem conseguindo, por meio destas ações, propor formas divertidas e estimulantes de trabalho com a história e a cultura africana e afro-brasileira, com intuito de valorizar o aprendizado do convívio com a diversidade.

Referências

BÂ, Hampânté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Josef (org.). **História Geral da África: metodologia e pré-história da África**. São Paulo:Unesco, 1982. p. 167-212.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da Republica Federativa, poder executivo, Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília – DF, 2005.

_____. **Ministério da Educação**. Lei Federal nº 10.639/03. Altera a LDB, lei 9.394/96, para inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2003.

_____. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BENJAMIN, Walter. O narrador. in: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.187-121.

BONVINI, Emilio. Textos Oraís e Textura Oral. In: QUEIROZ, Sonia (Org.). **A Tradição Oral**. Belo Horizonte: FALE / UFMG, 2006. p. 7-11.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COELHO, B. **Contar Histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2006

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas** para a educação cultural. Castanhal: Edição do autor, 2016.

FORTUNA, Marlene. A contação de histórias que parte do texto: escritura e oralidade. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (Org.). **A contação de histórias: tradição poética e interfaces**. São Paulo: Edição Sesc São Paulo, 2015. p. 226-232.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria**, revista de estudos de literatura da Fale / UFMG, Belo Horizonte, p.38 - 47, 2002.

MESQUITA, Samira Nahid de. **O enredo**. São Paulo, Ática, 1986.

PEGORETTI, Sonia Regina Reis. **A magia das narrativas africanas – o professor como o griô Contemporâneo**. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) – UNIVILLE, Universidade da Região de Joinville, Joinville. 2011.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**.

CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral e tradição escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

JACCOUD, Luciana. **Racismo e República: O debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil**. in: Theodoro, Mário (org.) *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil : 120 anos após a abolição*. Brasília : Ipea, 2008.

SILVA, José Carlos Gomes da. **Culturas Africanas e Cultura Afro-brasileira: uma abordagem antropológica através da música**. 2013. Disponível em www2.unifesp.br/proex/novo/santoamaro/docs/cultura_afro_brasileira/culturas_africanas_e_afro-brasileira.pdf

ARAÚJO, Leandro Alves de. **As Marcas da Diáspora na Oralidade do Candomblé Baiano**. Número Especial 18b – 03/2016 – Com artigos, resumos e comunicações do CONEAB-2015. Disponível em: http://www.revistadialogos.com.br/Coneab/Leandro_Alves_Araujo.pdf

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/> Acesso em: 20 mar. 2012.

A LUDICIDADE AFRICANA NA EDUCAÇÃO: O UNIVERSO DOS JOGOS DE TABULEIROS E MANCALAS ³

Gleice Tatiane Barros Silva
Débora Alfaia da Cunha

Resumo

O objetivo do trabalho é apresentar as ações desenvolvidas pelo projeto “Educação e Ludicidade Africana e Afro-Brasileira” (LAAB), da UFPA, voltado à proposição de metodologias e estratégias didáticas lúdicas para o ensino de temas culturais, mais especificamente do patrimônio cultural Africano e afro-brasileiro. O presente trabalho foca nas oficinas de capacitação em mancalas e jogos de tabuleiros de origem africana, ofertados para futuros e atuais professores e para alunos da Educação Básica. Tais oficinas destacam de forma lúdica o patrimônio lógico-matemático africano presente nos jogos de sementeira, quadrícula e de três alinhados. Teoricamente, a proposta se fundamenta na etnomatemática e nos estudos interculturais. Tal perspectiva cultural permitiria humanizar os estudos matemáticos e torná-los mais agradáveis e contextualizados. A metodologia se desdobrou em três momentos. O primeiro versa sobre a pesquisa bibliográfica e o levantamento de jogos. A segunda se constitui no planejamento das oficinas e elaboração de apostilas. A terceira focou na realização das atividades. De 2011 até 2017 foram realizadas mais de 30 oficinas, tendo por público alunos de graduação, professores da escola Básica, alunos do fundamental e crianças de comunidades quilombolas. Os resultados indicam uma grande aceitação do recurso dos tabuleiros para o ensino da cultura Africana na escola.

Palavras-chave: Educação; Jogos de Tabuleiros; Ludicidade africana.

Introdução

Entre os desafios postos à construção de uma escola brasileira com qualidade social, destaca-se a urgência de mudar a perspectiva monocultural que ainda impera. Perspectiva que exclui saberes, modos de ser e de viver e, que assim fazendo, perpetua a exclusão e marginalização de grupos sociais, entre eles os negros e negras que integram a sociedade brasileira. Durante muito tempo, o

³ Texto originalmente apresentado no 8º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária., 2018, Natal RN. Disponível nos Anais do 8º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. NATAL RN: SEDIS-UFRN, 2018. p. 4415-4428.

currículo negou a contribuição efetiva dos povos africanos e afro-brasileiros para a constituição da sociedade e da democracia.

No plano jurídico, muito se avançou na valorização da diferença e na afirmação da cultura negra. Em 2003, aprovou-se a Lei 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9394/96, para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática: História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Esta Lei nasceu, segundo Arantes (2006), como resultado de lutas históricas do movimento negro brasileiro e com a intenção de eliminar o racismo e a discriminação racial nas escolas. Todavia, a mera aprovação de uma lei não implica necessariamente uma mudança nas práticas historicamente constituídas de desvalorização da história e da cultura do povo negro nas salas de aula.

Por isso, após as modificações na LDB outras ações foram demandadas, entre elas destaca-se a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) do parecer CNE/CP3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Tais diretrizes deveriam ser executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e professoras para a inclusão de temas culturais que valorizassem a ancestralidade negra.

Além disso, a diversidade foi reafirmada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, que incluiu, entre as competências gerais, a promoção do respeito ao outro por meio da valorização da diversidade de saberes, identidades e culturas.

Contudo, da legislação à prática existe um longo caminho a ser percorrido. Nesses 15 anos de promulgação da Lei 10.639, ficou evidente algumas dificuldades, entre elas a formação de professores e a inclusão de metodologias de vivência com a cultura negra. Araújo (2018), muitos educadores não reconhecem a importância da história e da cultura africana, sendo ainda necessário ampliar as estratégias formativas. Além disso, ainda persiste a carência de propostas metodológicas para a inclusão da temática cultural em todas as disciplinas.

É no sentido de contribuir para efetivação de uma escola inclusiva e democrática, que valorize a cultura afro-brasileira, que o presente texto se volta para as ações de formações culturais desenvolvidas pelo projeto de Extensão “Educação e Ludicidade Africana e Afro-Brasileira” (LAAB/UFPA), especificamente para as “Oficinas de Jogos de Tabuleiros Africanos”, voltadas a atuais e futuros professores, bem como a alunos da Educação Básica.

Importa destacar que o público alvo das ações realizadas pelo projeto varia de acordo com a atividade proposta, de um modo geral, são profissionais das redes municipais, estaduais e privadas do ensino, comunidades acadêmicas, comunidades remanescentes de quilombos, crianças, jovens e adultos e demais sujeitos educacionais. As oficinas de formação permitem ainda o exercício da monitoria e da docência pelos alunos-bolsistas do projeto, pois muitas oficinas são ministradas por estes, tornando o projeto um importante espaço de formação de futuros educadores.

Os jogos de tabuleiros foram escolhidos para a formação cultural pelo grande valor que estes possuem na história da matemática e do divertimento no continente africano. Como bem ensina Gerdes (2012), o continente Africano apresenta uma produção matemática considerável, materializada, por exemplo, pelo desenvolvimento de quebra-cabeças e jogos de semeadura e geométricos.

Além disso, o recurso ao jogo de tabuleiro segue as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de Matemática, que inclui o recurso ao jogo e a etnomatemática como importantes para contextualizar o saber matemático e mudar o caráter normativo e abstrato que ainda impera nas escolas brasileiras. (BRASIL, 1997).

A etnomatemática e a matemática africana

A etnomatemática, como campo disciplinar e metodológico, parte da compreensão que o ensino da matemática deve levar em consideração a matemática desenvolvida no dia a dia do aluno, no ambiente em que ele vive e o conhecimento matemático adquirido em casa, bem como as formas matemáticas

desenvolvidas social e historicamente pelas diferentes culturas para responder aos desafios lógicos e matemáticos presentes no cotidiano.

Desta forma, o prefixo “etno”, não designa apenas a diversidade étnica, mas abarca uma pluralidade cultural maior, desde a diversidade posta pela diferença campo e cidade, quanto pelas diferenças de uso da matemática pela diversidade de classes profissionais, grupos etários, religiosos, etc. nesta perspectiva, a matemática se pluraliza por seus diversos e diferentes usos sociais. Nesta diversidade é que se encontra o dilema da matemática escolar, de como dialogar com esses usos matemáticos de forma a ampliar o universo matemático do aluno e não o de sacrificar o uso de um saber por outro. (Cf. SOUZA; CARDOSO; GARCEZ, 2012).

Ubiratan D' Ambrósio (2005), explica ainda que a etnomatemática também pode ser entendida como programa, no sentido de pesquisar mais amplamente como a raça humana se difundiu e gerou as demais ciências e artes do mundo, entre elas a matemática. Tal empreitada busca a valorização da diversidade cultural e a negação da existência de apenas “um tipo” de conhecimento verdadeiro. Para o autor, a diferença não deve ser encarada como um problema, mas como a própria forma dos saberes sociais matemáticos, pois:

O que se deve ser necessariamente evitado é a valorização, no sistema escolar, de um tipo de matemática em detrimento de outros. Aí entra a etnomatemática. Nesse contexto, o que seria um problema do sistema educacional, que é o querermos saber se uma criança está recebendo exposições de conteúdos diferentes de outra como consequência de raça, classe social ou sexo, é falso. O verdadeiro problema está em valorizar mais uma espécie de matemática do que outra. Explicitamente, trazendo à sala de aula um tipo de matemática relacionada mais intimamente a atividades que agradem mais às meninas (cuidar da casa), a atuação delas deve ser melhor do que em questões que estão relacionadas com atividades culturais e alguns aspectos da matemática que tocam, por exemplo, em raízes religiosas e raciais das crianças na sua formação. (D'AMBRÓSIO, 2005, P.32)

No mesmo sentido, Gerdes (2012) explica que a etnomatemática pode ser definida como uma antropologia cultural da matemática e da educação matemática. Neste sentido, a cultura matemática surge como objeto de estudo e

pesquisa. Objeto novo em virtude da visão ocidental e eurocêntrica da matemática como um saber universal e independente da cultura.

Além de propor um enfoque epistemológico alternativo associado a uma historiografia mais ampla, a etnomatemática busca interferir positivamente no ensino dos conteúdos da matemática escolar. Na escola, a perspectiva cultural, se marca por uma abordagem que foca na ação pedagógica como mediadora entre a matemática escolar e a sociedade mais ampla. Nessa abordagem, as experiências dos alunos e os saberes matemáticos de diferentes grupos sociais criam contexto para o fazer matemático.

Tendo a cultura como pano de fundo, o Programa Etnomatemática não reconhece o conhecimento matemático como acabado, mas dinâmico, pelas variações culturais e novas demandas que a matemática assume nas sociedades contemporâneas. Além disso, a abordagem recusa a visão evolucionista, onde seria possível organizar hierarquicamente o saber matemático. Não há matemáticas primitivas e modernas. O que há são formas diferentes de matematizar a realidade. Os saberes matemáticos são plurais e não historicamente escalonáveis como muito insistiu a história tradicional da matemática. Para D'Ambrósio (1996, 9):

A história da matemática vem procurando identificar nas culturas fora da bacia do mediterrâneo, conceitos e resultados da matemática ocidental e, daí, inferir, erroneamente, que essas matemáticas equivalem a estágios primitivos da matemática ocidental e que, se dessem às mesmas alguns séculos a mais. Atingiriam um estágio mais avançado, comparável ao ocidental.

Pelo exposto, a etnomatemática busca a pluralidade de saberes matemáticos, investigando sua forma de organização e expressão, sem estabelecer uma análise evolucionista, que negaria a possibilidade de outros caminhos matemáticos, fechando o conhecimento em um modelo normativo.

Assim, na perspectiva da etnomatemática, não devemos inferiorizar os fazeres e saberes matemáticos construídos fora do eixo ocidental, mas compreender como os diferentes povos matematizarão de acordo com suas necessidades históricas. Tal contribuição auxilia a redirecionar a história da

matemática, agora compreendida como a busca pelos saberes matemáticos desenvolvidos nos diversos tempos históricos. Uma história da matemática voltada a tentativa de entender o ciclo do conhecimento matemático: sua geração, organização (intelectual e social) e difusão. Um registro de práticas, saberes e formulações matemáticas desenvolvidas ao longo da história humana, em tempos sincrônicos e diacrônicos. (D’Ambrósio, 2005).

Da revolução causada pela etnomatemática nas práticas educativas, desenvolveram-se propostas de valorização do saber matemático “escondido” e incorporados em objetos sociais como os jogos, as cestarias e tapeçarias. Tais objetos surgem como elementos de contextualização da geometria e da matemática. Por esses elementos, é possível, como explica Gerdes (2012), identificar as estratégias de matematização utilizadas em culturas ágrafas e evidenciar que esses povos também foram e são capazes de produzir saber matemático.

Ao ampliar a produção matemática para além dos limites impostos pelo sistema de escrita é possível valorar a pluralidade de saberes matemáticos e efetivamente valorizar a diversidade cultural, entre elas, a diversidade cultural dos povos africanos.

Gerdes (2012) analisa que o ensino de matemática nos países africanos apresenta níveis baixos de aproveitamento, difundindo o medo pela disciplina entre professores e alunos. Nesta perspectiva, a matemática é vista como um conhecimento vindo de fora, do colonizador. Um conhecimento que inclusive demonstra a superioridade dos produtos culturais eurocêntricos.

A melhoria da educação matemática na África passa, ainda segundo Gerdes (2012), pelo reconhecimento de que os africanos também desenvolveram soluções e saberes matemáticos. Não sendo a matemática um saber do “outro”, “do colonizador”, mas uma forma de pensar a realidade desenvolvida por todos os povos, pela capacidade criativa de todos os seres humanos. Por isso:

A herança, as tradições e as práticas matemáticas de África devem ser ‘integradas’ ou ‘incorporadas’ no currículo. Tanto no Norte como no Sul, compreende-se cada vez mais que é necessário multiculturalizar o currículo de

matemática para poder melhorar a qualidade do ensino, para poder aumentar a autoconfiança social e cultural de todos os alunos [africanos] (GERDES, 2012, p17).

Da mesma forma que “multiculturalizar” o ensino de matemática, pela inclusão dos saberes matemáticos africanos, permite a autovalorização do aluno africano, a inclusão desses saberes propicia a valorização dos povos negros em outros contextos culturais, como a escola brasileira.

Evidenciar a criatividade e capacidade africana de produzir saber matemático, incorporados em objetos e jogos diversos, permite uma aproximação produtiva com a cultura negra. Permite evidenciar a não passividade dos povos africanos, mesmo nos duros processos vividos na Diáspora Africana. Sua capacidade de recriação e reinvenção, que permite compreender como esses povos influenciaram profundamente a cultura brasileira.

A análise e vivência dos jogos de tabuleiros permite o contato lúdico com o saber e o fazer dos povos africanos. Como explica Brougère (1998) a brincadeira e o jogo são sempre produtos culturais e, por isso, incorporam em si saberes, modos de ser e de viver do grupo que os desenvolveu. Ora, os tabuleiros africanos revelam o pensamento matemático como relacionado à vida cotidiana de povos agropastoris. Há tabuleiros que “representam” rebanhos, rotas de caça, semeadura, insetos brincando, etc.

Além disso, os jogos de tabuleiros africanos revelam a importante ligação com a terra que os povos tradicionais da África sustentavam. A terra e a natureza vistas como nossa casa e morada e, por isso, como espaço que devemos respeitar e preservar. Nas palavras de Cunha (2018, p 5):

Para esses povos, o solo, seja o fértil as margens do Nilo, seja o seco dos desertos, se apresenta como o grande tabuleiro no qual todos os seres humanos, homens e mulheres jogam, alternando vitórias e derrotas. Viver é jogar sobre essa terra, encarando os desafios e apostando nossas vidas em projetos que podem ou não nos tornar vitoriosos. Ganhar ou perder são duas faces do mesmo jogo, a vida, jogada sobre essa terra que nos serve de sustento ao nascer e de túmulo na morte.

Assim, a terra surge como o grande tabuleiro onde todos os tabuleiros são criados. Nela se desenha, com as pontas dos dedos ou com auxílio de gravetos, o diagrama do jogo. Sejam as linhas retas das quadriculas e três alinhados, sejam os buracos, cavados a mão, para o jogo de Mancala.

Além disso, os tabuleiros evidenciam, pela praticidade da criação de seu diagrama, que o jogo é produto do corpo e da memória. Neste sentido, os tabuleiros até podem ser confeccionados com materiais resistentes, mas o que realmente importa é o saber-jogar. O conhecimento guardado no corpo pode ser recuperado a qualquer hora, basta riscar no solo, na parede, no papel e iniciar a partida.

Desta forma, os tabuleiros evidenciam a corporeidade como fundamental às estratégias de resistência e atualização da cultura afro-brasileira. Tal corporeidade, entrelaçada a cultura, explica como os povos africanos que chegaram ao Brasil trouxeram diversos produtos culturais, como os tambores, sem, entretanto, nada além de seus corpos terem desembarcado dos navios negreiros. Os tambores, assim como os jogos, as lendas, a música, a dança, a língua, vieram no corpo que ainda guardava o saber fazer e a vontade de manter sua identidade, mesmo no contexto perverso da escravidão.

Por toda a potencialidade lúdica, cultural e matemática, os tabuleiros foram escolhidos para as oficinas de vivências lúdicas, conforme narrado a seguir.

Metodologia

A elaboração da oficina se iniciou com uma ampla pesquisa na internet e em coletâneas de jogos de tabuleiros como em Barbosa (2011), Allué (1998), Zaslavsky (2000, 2009), Unicef (2014) e Janot e Verdeny (2005). Vídeos de produtores de tabuleiros, de missões de diferentes matrizes religiosas e filmagens de turistas em países africanos, disponibilizadas no Youtube também serviram de fontes de pesquisa. Tais vídeos foram utilizados principalmente para “ver em ação” jogos já coletados, permitindo compreender aspectos relacionados à

execução dos movimentos. Jogos disponíveis *online* também foram utilizados para treino e compreensão das estratégias pela equipe do projeto

Importa destacar que no levantamento dos jogos não tivemos a ambição de apresentar “jogos puros da África”, até porque a seleção não nasceu de uma pesquisa “in loco”, mas de um levantamento bibliográfico que buscou trazer ao conhecimento de professores brasileiros jogos que se alimentam dessa ludicidade africana. Contudo, mesmo que tivéssemos entrevistados jogadores nos diferentes países africanos, o que teríamos não seria “pura cultura negra”, mas elementos culturais da diáspora africana vivida hoje nesses diferentes países. Assim, para além da questão do purismo, o que guiou a seleção foi a potencialidade cultural e lúdica dos jogos.

Além disso, foram utilizadas obras de Paulus Gerdes (2012) e Ubiratam D’Ambrosio (2005;1996), para o enquadramento da ação na perspectiva da etnomatemática. Como resultado da pesquisa foram organizadas duas apostilas, uma sequência didática que orienta as ações realizadas durante as oficinas e disponibilizados links no site do projeto para treino online dos jogos inseridos nas apostilas. Além disso, um e-book está sendo concluindo.

A primeira apostila versa sobre os mancalas e jogos de sementeira e apresenta cinco variações do jogo: Kalah, Ayo, Bao, Oware, Giuthi e Ouri.

A segunda apostila foca nos jogos de tabuleiros, subdivididos em dois grupos: trilha para jogos de três alinhados e quadrículas e trilhas para jogos de captura múltipla. Foram coletados 18 jogos: Yoté, Wali, Bolotoudou, Seega, Achi, Morabaraba, Tsoro-Yematatu, Dzara-badaz, Borboleta, Shisima, Alquerque, Fanorama, Damas, Zamma, Kharbaga, Queah, Choko e o Senet.

Inicialmente, as oficinas foram realizadas para a formação da equipe e produção do material didático a ser utilizado nas atividades abertas ao público.

Na realização das atividades, a oficina estrutura-se em três momentos. O primeiro, mais teórico e versa sobre a apresentação da atividade, o debate sobre conhecimentos prévios dos participantes em relação a cultura africana e um pouco da história dos tabuleiros e, para alunos de matemática, as potencialidades pedagógicas dos jogos para as aulas de matemática.

No segundo momento, os participantes passam a vivenciar os jogos, por meio da realização de um circuito de jogos. No circuito os participantes se reversam em duplas, jogando as variações selecionadas para a oficina. Pela especificidade dos jogos, separamos as oficinas de mancala das de tabuleiros de quadriculas e de três alinhados.

As apostilas desenvolvidas para cada oficina são distribuídas para os participantes. Inicialmente, os bolsistas integram as duplas no circuito explicando as regras do jogo. Conforme os demais participantes aprendem a movimentação no tabuleiro, estes passam também a ensinar para os próximos companheiros de jogo. Busca-se instaurar um clima colaborativo, ajustado a tradição africana. O cooperativismo é um valor afro civilizatório e expressa que todos podem e devem aprender e ensinar.

Após o momento lúdico e prático, passa-se a avaliação da atividade. Tal avaliação permite aprimorar o trabalho ofertado e fundamentou a auto avaliação dos membros do grupo.

Resultados e discussão

Oficina de Mancala

Um dos jogos mais antigos do mundo, com cerca de 3.500 e 4000 anos, o Mancala é uma família de jogos de tabuleiro do tipo semeadura que, de maneira geral, representa o trabalho agrícola dos povos africanos. Atualmente, o Mancala possui mais de 200 variações jogadas em várias partes do mundo, com níveis de dificuldades variadas, como por exemplo, o Kalah, mancala de 1º grau, para iniciantes, e o Bao, considerado um mancala de 5º grau, para jogadores experientes.

No Brasil, o Mancala ainda é pouco utilizado pelos professores devido, entre outros fatores, a pouca divulgação e capacitação para o jogo. Com base nessa necessidade o projeto LAAB ofertou, de 2011 a 2017, cerca de 35 oficinas de Mancalas com públicos diversificados: alunos do Ensino Fundamental, Ensino

Médio, alunos de graduação dos cursos de Castanhal e Cametá, professores da rede municipal e estadual, etc. A atividade contemplou escolas da zona urbana e rural e comunidades remanescentes de quilombos.

As oficinas foram muito bem aceitas nas comunidades quilombolas que cercam o município de Castanhal (PA) e cidades circunvizinhas, como a Comunidade Quilombola de São Pedro, Itaboca, Paraíso, Cumarú e Bandeira Branca. Para a realização dessas atividades contamos com o apoio das Secretarias Municipais de Educação e de lideranças quilombolas.

Além das oficinas, as atividades com o Mancala também foram realizadas em eventos da área de Educação e Direitos humanos – eventos municipais, estaduais, norte-nordeste, nacionais, brasileiros e internacionais. Estima-se que aproximadamente mais 600 pessoas participaram de nossas oficinas de vivência e capacitação em Mancalas.

A vivência das oficinas inicia antes a própria atividade formativa, pela elaboração dos tabuleiros a partir da utilização de materiais recicláveis, o que contribui para trabalhar outro viés da educação, como a conscientização em relação ao meio ambiente, afirmando o caráter interdisciplinar das atividades de origem africana.

O trabalho inicial é enriquecido com a contribuição dos participantes para pensar novas propostas para a elaboração desses tabuleiros, utilizando o que a escola e a comunidade jogariam no lixo, como copos descartáveis, palitos de dente, papelão, barbantes, restos de tinta, etc.

Um exemplo desse envolvimento criativo, foi a iniciativa, em 2016, da Secretaria de Educação de Castanhal, que patrocinou a confecção de alguns tabuleiros de Mancala utilizando fibra de vidro artesanal. Os tabuleiros confeccionados foram posteriormente utilizados nas formações de Mancala para professores do município. Outra experiência foi a utilização de caroço de açaí no lugar dos marcadores, para lembrar da importância do fruto na alimentação dos povos da Amazônia, essa troca foi realizada pelos alunos do Ensino Médio de uma das escolas que participou da formação e realizou um campeonato de Mancala.

Importa destacar que um dos objetivos das oficinas era a realização de um campeonato municipal de Mancala, mas que infelizmente não foi possível. No entanto, uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Castanhal, trouxe para si a responsabilidade e organizou, após as oficinas de capacitação, um campeonato interno de Mancala, como parte das programações em alusão a semana da consciência negra das escolas públicas. Os bolsistas do projeto atuaram como árbitros. Além desta escola, outros estabelecimentos criaram circuitos de jogos nas suas turmas, mobilizando a comunidade em torno do jogo. Entre as variedades ensinadas, o Kalah, variação para iniciantes, é o mais aceito, pela rapidez das partidas e simplicidade de regras.

A avaliação dos participantes indica a satisfação com a aprendizagem dos jogos e ratifica a contribuição do Mancala para o contato positivo com a cultura Afro-brasileira.

Oficina de tabuleiros africanos

No decorrer das atividades do projeto verificou-se que a realidade dos jogos de Tabuleiros não difere da realidade do Mancala, uma vez que ambos, apesar de serem sido jogados a milhares de anos, ainda são jogos altamente desconhecidos por muitos jogadores brasileiros.

Como dito, a seleção de jogos de tabuleiros atingiu o número de 18 variedades coletadas, entre jogos de quadriculas, trilhas e três alinhados. Como o número é muito elevado, é impossível a inclusão de todas as variedades em uma única oficina. Assim, nas oficinas são vivenciadas em torno de 9 variações. A seleção de jogos a serem incluídos em cada atividade, varia de acordo com a faixa etária dos participantes. Somente o jogo de tabuleiro Senet não é incluindo nas oficinas, pois possui uma atividade formativa específica, em decorrência da especificidade histórica e complexidade das regras de movimentação.

De 2011 até 2017 foram realizadas, aproximadamente, 25 oficinas de Tabuleiros com públicos distintos, contemplando, assim como as oficinas de Mancala, alunos do ensino fundamental, ensino médio, alunos de graduação dos

cursos de Castanhal, Cametá e Belém. Além da formação de professores da rede municipal e estadual, de escolas da zona urbana e rural.

Os tabuleiros também foram vivenciados ludicamente por crianças de comunidades quilombolas e por crianças e adultos que participaram das atividades realizadas em praças públicas e em eventos educativos, como a Feira de Ciências do Município de Castanhal. Estima-se que, aproximadamente, 500 pessoas foram atendidas por nossas oficinas de experimentação e capacitação em Tabuleiros. Nos eventos, realizados nas dependências da Universidade, foram criados tabuleiros em versões gigantes para que os próprios participantes fossem as peças do jogo, aumentando a inserção lúdica do jogador com o tabuleiro.

A oficina se divide em três momentos: teórico, vivência lúdica e avaliação. As avaliações evidenciam que os jogos de tabuleiros também são muito bem aceitos. De um modo geral, as crianças menores gostam mais dos três alinhados por que são jogos rápidos e com poucas regras. Os jogos mais demorados, como o Alquerque, chamam mais a atenção dos adolescentes e adultos motivando-os a jogar e a desafiar o oponente.

Nas nossas atividades conseguimos agregar um número considerável de participantes que se mostram interessados em obter conhecimentos, e mais que isso, se mostram dispostos a disseminar o conhecimento e a cultura Africana e Afro-Brasileira nos seus espaços de atuação.

Como produtos das oficinas destaca-se, como dito, a elaboração da apostila de jogos de tabuleiros, a disponibilidade de links para jogar online no site do projeto LAAB, a organização da sequencia didática e o futuro lançamento de um e-book sobre o tema.

Considerações finais

A sociedade como um todo ainda padece da falta de informação sobre a questão étnico-racial, tais situações evidenciam a importância de se investir no ensino da cultura negra no espaço escolar para formação dessas futuras gerações. A ludicidade africana e afro-brasileira ajuda a desmitificar toda a herança

distorcida da escravidão, onde o negro ocupa a posição de escravo, de coisa. Pelo lúdico, se realça o outro lado, que diz respeito à beleza, o sorriso, aos encantos desse povo que tanto contribuiu para nossa riqueza cultural.

No decorrer do processo, buscamos pensar sobre os conhecimentos já existentes em relação às propostas de atividades, e suas práticas dentro dos ambientes escolares, se existem essas práticas e como estão sendo desenvolvidas, se o profissional consegue trabalhar a Lei 10.639/03. Caso não existam, como esse profissional vai se posicionar em relação a essa obrigatoriedade imposta pela referida Lei. Quando se trata dos demais sujeitos contemplados pelas oficinas buscamos indagar como eles utilizarão esse conhecimento adquirido em suas práticas cotidianas. E é através desse público que podemos expandir a Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Os objetivos propostos pelo projeto a partir de cada atividade realizada vêm sendo alcançados e sendo satisfatórios, é claro que, muito ainda precisa ser feito, muitos ambientes ainda precisam ser contemplados com essas oficinas. A cada oficina novos convites surgem, novas parcerias são feitas e o conhecimento acerca do lúdico africano vai virando uma espécie de bola de neve. Deixando evidente a função metodológica inovadora, que os jogos africanos carregam em sua essência que propiciam o desenvolvimento cognitivo dos participantes por serem capazes de articular de forma interdisciplinar os saberes culturais, sociais, corporais e motores, configurando-se como um importante componente para repensar as relações étnico-raciais em bases mais fraternas e inclusivas

Além disso, podemos perceber uma maior aceitação da temática por parte dos indivíduos, haja vista que, a resistência para trabalhar essa temática era muito grande. Os primeiros passos foram dados em 2011 e o caminho está sendo trilhado com êxito para que a cada dia tenhamos uma sociedade menos racista, excludente e discriminatória.

Referências

ALLUÉ, Joseph M. O grande livro dos jogos. Belo Horizonte: Editora Leitura, 1998.

ARANTES, Adlene Silva, Fabiana Cristina. História E Cultura Africana E Afro-Brasileira: Repercussão Da Lei 10.639 Nas Escolas Municipais Da Cidade De Petrolina – PE, 2006.

ARAÚJO, Juvenal. Os 15 anos da Lei 10.639. Portal Geledes, 2/01/2018. Disponível em <https://www.geledes.org.br/os-15-anos-da-lei-10-639/>.

BARBOSA, Rogerio Andrade. Ndule, Ndule: assim brincam as crianças africanas. Melhoramentos. São Paulo: 2011. Coleção: Afro-Brasileira.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições. Câmara, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017.

BROUGERE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. Rev. Fac. Educ. [online].1998, vol.24, n.2.

CUNHA. Débora Alfaia da. Tabuleiros africanos e mancalas. 2018. [no prelo].

CUNHA, Débora Alfaia da. Formação de professores em cultura africana e afro-brasileira: o lúdico como estratégia séria. In: CUNHA; RIBEIRO; PEREIRA (org). Formação continuada de professores: entrelaçando saberes e práticas inovadoras. Castanhal: Editora FAPED/ UFPA/ Castanhal, 2012.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, p. 99-120, 2005.

GERDES, P. Etnomatemática: Cultura, Matemática, Educação. Maputo. Moçambique, 2012.

JANOT, Jaume Bantulá; VERDENY, Josep Maria Mora. Juegos multiculturales: 225 juegos tradicionales para un mundo global. Editora Paidotribo. Barcelona: 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. O jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 4ª ED. São Paulo: Cortez, 2000.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília: Ministerio da educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003.

SOUZA, Ana Brandão de.; CARDOZO, Jonathan.; GARCEZ, Vanessa. ETNOMATEMÁTICA: a diversidade na educação. O USO DA ETNOMATEMÁTICA COMO ESTRATÉGIA

UNICEF. Traditional Games. Collection of group games from around the world. 2014.

ZASLAVSKY. Claudia. Jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro. Editora: Artmed. Porto Alegre: 2000.

ZASLAVSKY. Claudia. Mais Jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro. Editora: Artmed. Porto Alegre: 2009.

MILITÂNCIA POÉTICA DE AMÍLCAR CABRAL: A DESCOLONIZAÇÃO NAS AULAS DE LITERATURA ⁴

Mayara Haydée Lima Sena
Débora Alfaia da Cunha
Marília Neide Lima Sena

Resumo

O trabalho apresenta a utilização da literatura africana lusófona como recurso metodológico para o ensino de história e cultura negra, propondo estratégias de inclusão dos temas culturais nas aulas de Literatura. Tal empreitada busca corroborar com a efetivação da Lei 10.639/2003 e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, que enfatizam a educação para a diversidade em todos os níveis e disciplinas. Partindo da compreensão da Literatura como uma experiência com um amplo poder cultural e lúdico, o projeto de Extensão em Ludicidade Africana e Afro-brasileira (LAAB) organizou as “Rodas de Literatura Negra”. As ações iniciaram em 2015 e abordaram diversos autores. Foram realizados, na modalidade de oficina pedagógica, 10 encontros literários, cada um focalizando um escritor específico. Como cada autor figura exclusividades e peculiaridades, o presente relato limita-se às Rodas de Literatura com a temática voltada à militância poética de Amílcar Cabral. O poeta foi um importante personagem da luta africana pela independência, principalmente dos países de Cabo Verde e Guiné-Bissau. Metodologicamente, o trabalho se divide em dois momentos: o primeiro se configura na pesquisa bibliográfica, tanto das obras de Amílcar Cabral como de teóricos que versam sobre a literatura africana, e o segundo, na realização da Roda de Literatura, com a apresentação de dados bibliográficos, análise da produção e leitura e interpretação coletiva dos poemas. O exercício da leitura compartilhada foi desfrutada pois possibilita a experiência lúdica e estimula as relações interpessoais. No desenvolvimento da ação, observou-se a identificação dos participantes com os anseios dos poemas e, com a revelação de experiências com o racismo, evidenciou-se a necessidade de se trabalhar ainda mais as relações étnico-raciais na educação, em especial nas aulas de Literatura.

Palavras-chave: Literatura Africana Lusófona. Educação para as relações étnico-raciais. Interculturalidade no ensino da Literatura.

⁴Texto originalmente apresentado no 8º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária., 2018, Natal RN. Disponível nos Anais do 8º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. NATAL RN: SEDIS-UFRN, 2018. p. 4189-4202.

Introdução

A luta do movimento negro, há muito se sabe, foi a grande responsável pelos avanços nas discussões e reflexões sobre as questões da desigualdade racial. Em consequência, várias conquistas foram alcançadas, inclusive no âmbito educacional, exemplo disso é a esfera legislativa brasileira com a Lei 10639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos da educação básica. Outra conquista foi a introdução da diversidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, que, entre as competências gerais, destaca a promoção do respeito ao outro por meio da valorização da diversidade de saberes, identidades e culturas.

No entanto, mesmo com o progresso dos debates na área, ainda há inúmeros obstáculos a serem vencidos, e, não obstante, é preciso ainda prestar vigília aos direitos já alcançados. Ora, a Lei nº 10.639/2003, que busca dar visibilidade a herança africana na cultura brasileira, por intermédio dos conteúdos da educação básica, padece de efetivação pela inoperância do sistema educativo e pela manutenção de práticas de desvalorização da cultura negra na escola.

Como pondera Jaccoud (2008), a contribuição cultural africana e afro-brasileira sofreram, por muito tempo, tentativas de ocultação através das políticas de branqueamento, que fomentaram um desprestígio histórico da negritude. Desvalorização essa que, infelizmente, ainda é corriqueira no cotidiano da nossa sociedade, provocando, assim, a negação da legitimidade de produtos e manifestações da cultura negra.

É preciso desconstruir os estereótipos e suas consequências racistas, mas, para isso, é fundamental a colaboração de diferentes instituições sociais, dentre elas, a escola. Como se sabe, a escola brasileira também foi um *lócus* de negação da cultura negra e, para mudar tal direcionamento, faz-se indispensável a revisão de práticas curriculares e metodológicas em todas as disciplinas. Para Gomes (2002, p. 46), “mais do que simplesmente apresentar aos alunos e às alunas dados sobre a situação de discriminação racial e sobre a realidade social, política e econômica da população negra, a escola deverá problematizar a questão racial”.

Além de problematizar a questão racial, é substancial propor formas lúdicas de vivência e de convivência com a cultura negra para, dessa maneira, efetivar os objetivos de valorização da diversidade cultural. Não admiramos o que não conhecemos a partir de experiências positivas e prazerosas.

Na incumbência de promover uma educação intercultural, faz-se necessário a inserção de metodologias que possam englobar a diversidade cultural africana e, assim, descortinar suas inegáveis contribuições, bem como permitir vivências culturalmente relevantes e mobilizadoras em todas as disciplinas curriculares, inclusive na Literatura.

No terreno da Literatura, o encontro entre a produção escrita dos poetas africanos com a moldura tradicional de circulação de histórias (oral), contribui nessa missão. Uma “Roda de Literatura” incorpora a fisionomia dos povos negros ágrafos (que não utilizam predominantemente a escrita como condutora do saber) com a produção escrita contemporânea de autores africanos, permitindo pensar os processos de resistência e transformação pós-colonial do continente Africano.

O trabalho de criação poética dos escritores de Literatura africana lusófona maneja a língua escrita que foi imposta pelo colonizador como meio de denúncia e anúncio de novas realidades. Nesse sentido, essa metodologia busca evidenciar o papel da Literatura na construção de uma nova mentalidade africana que valoriza e exalta a cultura negra e sua capacidade de luta pela liberdade e autonomia social.

Souza (2017) ensina que as lutas pela independência dos países africanos geraram uma forte articulação dos intelectuais negros e que a literatura ocupou destaque como estratégia de mobilização e de organização política. Os poemas expressavam a opressão e transbordavam os desejos de libertação e de encontro com a ancestralidade africana. Dessa forma, “a literatura incide no plano físico e nas lutas armadas como combustão para transgressão da ordem imposta pelo sistema colonial. A literatura foi fundamental no processo de independência, pois ela anunciava o devir de um novo mundo” (SOUZA, 2017, 249).

O objetivo do trabalho ora apresentado, tendo como pano de fundo a força da criação literária africana, é compartilhar a experiência da “Roda de Literatura Negra” voltada à produção da militância poética de Amílcar Cabral, bem como

propor a utilização da literatura africana lusófona contemporânea para a inclusão de temas culturais nas aulas de Língua Portuguesa.

O uso da Literatura africana escrita em língua portuguesa, por meio da leitura e da interpretação coletiva de poesias, amplifica as possibilidades interpretativas da leitura individual e propicia intercâmbios sociais relevantes entre o autor e os leitores, favorecendo as relações interpessoais (BOVINI, 2006, p. 8). A leitura coletiva estende as possibilidades de alcance dos significados do poema, uma vez que interage, simultaneamente, com as diversas experiências dos leitores presentes, pois convida

a partilhar com o outro a procura do sentido. Sua estrutura é essencialmente de tipo dialógico: uma palavra sempre partilhada: o vivido precisa ressoar na palavra e esta, proferida, deve repercutir no vivido (BOVINI, 2006, p. 9).

Além disso, o recurso a poética africana oportuniza interações produtivas com a diferença no terreno da alteridade, onde pensamos o outro e a nós mesmo a partir das motivações expressas na criação poética. Como bem lembra Faustino (1977, p. 28) “o verdadeiro poema é sempre pedagógico”, pois ressoa em nós e nos encaminha a reflexões e posicionamentos.

O texto literário como recurso cultural e lúdico

Pensar metodologias para as aulas de Língua Portuguesa, é enfrentar a tradição gramatical prescritiva que imperou no ensino de língua materna no Brasil. Entre as novas abordagens da temática destaca-se o recurso ao texto literário. Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCNs) enfatizam o uso de textos literários diversos para a ampliação da experiência com a leitura e escrita, pelas suas possibilidades propositivas de temas e estilos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza o ensino contextualizado de língua materna, incluindo o texto também como recurso fundamental. No mesmo sentido, os Parâmetros Curriculares do estado do Rio Grande do Sul, enfatizam o uso da literatura na consecução dos objetivos de aprendizagem em leitura e escrita, compreendendo o texto como um fenômeno eminentemente dialógico e fruto do trabalho de sujeitos historicamente situados. Nos três documentos, o texto é

fundamental por criar um contexto para a língua. Esse contexto permite a extrapolação do texto para a análise do contexto do leitor, bem como movimentos de reescrita que permitem que o texto se torne recurso de nova produção literária.

Contudo, o recurso ao texto literário não se limita a sua leitura e interpretação tradicional, voltadas à uma compreensão única e correta do texto. Nessa nova abordagem, o texto passa a ser visto como um produto literário que utiliza estratégias de sentido, as quais precisam ser consideradas no processo de compreensão da obra, mas, do mesmo modo, mantem-se aberto a significações possíveis pela experiência do leitor, pois é da “interação entre o texto, o Autor e o leitor que surgem as informações, despertam-se emoções de vivências anteriores, que farão parte do conteúdo da interpretação”. (PAULIUKONIS, 2004, p.259).

Paviani (2010) explica que, além da função estética que o texto literário possibilita às aulas de língua portuguesa, através da utilização das palavras em sua capacidade expressiva e propositiva, há um outro elemento a ser considerado: a dimensão lúdica da Literatura.

A dimensão literária também é enfatizada por Clavet (2011) quando lembra que as crianças ingressam no reino da linguagem, primeiramente oral, e, posteriormente escrita, de forma criativa, não se limitando apenas às capacidades comunicativas da língua, mas, do mesmo modo, ao seu aspecto lúdico. As crianças brincam com a língua falada, desse ponto surge o gosto pelos trava-línguas, onomatopeias, rimas e sonoridades tão presentes nos poemas e canções destinados à infância. Neste contexto, as crianças compreendem a língua falada como um material que também pode ser transformado pela imaginação. Tal qual a folha de papel que vira avião, ou a caixa de sapato que se torna, por força criativa, um caminhão nas mãos das crianças, a língua se molda aos desejos lúdicos infantis, adquirindo aspecto de brinquedo sonoro.

Nessa perspectiva, falar do lúdico na Literatura não é estranho à criança, como explica Vygotsky (apud ROLIN, 2008), a criança interage com os elementos culturais por meio da fantasia e da imaginação. A partir desses elementos, ela cria uma nova forma de agir sobre esses objetos e a língua surge, naturalmente, como um desses ingredientes que se incorporam à dimensão lúdica, criada para compreender a vida.

Mario Quintana, na obra “Velório sem defunto”, destaca as possibilidades lúdicas da língua escrita quando afirma que: “Criança que brinca e o poeta que faz uns poemas/Estão ambos na mesma idade mágica!”.

Os poetas, semelhantes as crianças, brincam com a língua, reinventando-a pela atribuição de outras formas de dizer e produzir o texto, chegando, inclusive, a transgredir normas gramaticais em prol da capacidade expressiva da palavra. Resgatar essa dimensão lúdica da Literatura é fundamental para a realização de aulas de língua portuguesa mais cativantes na escola fundamental.

Assim, a passagem da brincadeira da língua falada para o manuseio lúdico com o texto escrito precisa ser uma função das aulas de língua portuguesa. Esse caminho permite a construção de leitores, pois o hábito da leitura passa pelo gostar de ler e pelo fascínio da língua escrita.

Todavia, a dimensão lúdica do texto não deve ser limitada à infância, apesar de que, nesta fase da vida, pode ser mais visível sua função formativa. O lúdico é necessário em todas as fases da vida humana, apesar de mudar em forma e conteúdo ao longo do desenvolvimento individual.

Luckesi (2012) explica que a ludicidade não se limita apenas a brincadeira ou ao brinquedo. Estes dois elementos possuem potencialidades lúdicas, principalmente na infância, entretanto, antes de ser um objeto ou uma sequência de regras de um jogo, o lúdico é uma experiência prazerosa e fundamental a qualidade de vida, pois nos permite movimentos de inteireza, leveza, flexibilidade e felicidade.

O prazer da experiência lúdica pode ser vivido nos contextos do jogo, da brincadeira, mas também em outros contextos motivadores, como a arte. A experiência estética também é mobilizadora da percepção e instaura um campo de envolvimento, inteireza e criatividade similar a experiência lúdica, apesar nem sempre mobilizar os sentimentos mais felizes. Todavia, mesmo quando não leva a alegria, a experiência estética é altamente positiva, pois viabiliza que temas dolorosos sejam processados de forma criativa e libertadora, da mesma forma que a vivência lúdica nos permite rir e chorar de nossos medos e fraquezas. Existe muito de lúdico na experiência estética e muito da dimensão artística na experiência lúdica. Como explica a perspectiva Merleau-Pontyana, a experiência estética não é passiva, mas se realiza em um encontro dinâmico, ao mesmo tempo

social e individual, entre um sujeito e um objeto que mobiliza sua percepção, envolvendo dimensões de memória afetiva, cognitiva, conscientes e inconscientes. (Cf. REIS, 2011).

Foi com intuito de realçar a literatura como experiência lúdica e o texto literário africano e afro-brasileiro como recurso metodológico nas aulas de Literatura, que o Projeto de Extensão em Ludicidade Africana e Afro-brasileira (LAAB) organizou as “Rodas de Literatura Negra”. O nome da atividade buscou afirmar a circularidade como valor afro-civilizatório, sublinhando a importância do coletivo, do estar junto e do diálogo entre iguais. Compreendendo o texto literário como um encontro com um autor, como um diálogo entre um contexto de produção e um contexto de leitura, a ideia da circularidade como troca de saberes e opiniões pareceu adequada a proposta metodológica.

As rodas se iniciaram em 2015 e assumiram a modalidade de oficinas pedagógicas, pela afirmação da importância da reescrita pelos participantes. Foram realizados 10 encontros com alunos de graduação em Pedagogia, Letras Espanhol e Letras Português. Em cada encontro, apenas um autor era o destaque. Foram realizadas rodas voltadas às obras de autores africanos, como os moçambicanos José Craveirinha e Mia Couto, de autoras afro-latinas, como Nancy Morejón (cubana), e de escritoras brasileiras, como Alzira Rufino e Carolina de Jesus.

No final de 2017, o poeta Amílcar Cabral foi escolhido para inaugurar a Roda de Literatura de 2018. Como cada autor compõe uma produção específica, o presente texto limita-se ao relato da experiência da Roda de Literatura inclinada aos poemas de Amílcar Cabral.

A literatura africana lusófona como experiência cultural

A Literatura africana em Língua portuguesa, no tempo que antecede as independências dos países africanos, experimentava uma dualidade entre a nacionalidade e a colonização. Essas duas atmosferas: a sociedade africana e a sociedade colonizadora instauravam uma tensão, pois a escrita literária africana era manobrada por uma língua europeia, mas sua temática transitava no que lhe era tangível (FONSECA; MOREIRA, 2007). Na incumbência da criação poética

no cenário de colonização, os dogmas literários europeus, por um período, acabam interferindo na fisionomia literária propriamente africana. Mas, gradativamente, essa marcha persistente resulta no

fato de que é sempre possível detectar, nos autores, o momento poético da luta, que se configura num discurso de resistência e de reivindicação por mudanças; as mudanças que encaminham para um processo de releitura constante que liga o presente e o passado na construção de uma África que se renova continuamente (FONSECA; MOREIRA, 2007, p.16-17).

Na escolha do escritor, a unanimidade pela obra Amílcar se deu não só pela emergência na poesia de Cabral por igualdade, mas também pela relevância histórica e cultural do agrônomo. Sabe-se que existe a necessidade e a carência de abordagens, como reflete Gomes (2002), de representações positivas para construção da identidade negra. Para ela, é papel da escola “problematizar a questão racial”, e “descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil e expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes de nossa sociedade” (GOMES, 2002, p.46). Por essa razão, Amílcar Cabral, referência na luta pela independência de países como Cabo Verde e Guiné-Bissau, foi escolhido.

Em Guné-Bissau, mais precisamente em Batafá, nasceu Amílcar Lopes da Costa Cabral. Com os pais de naturalidade cabo-verdiana, aos sete anos, ele e mãe voltam à terra natal de seus progenitores e, um ano após, o pai também regressa. Estuda em Praia e São Vicente e, ainda na adolescência, vivencia a atmosfera lúgubre da segunda guerra. Não obstante, a região em que o futuro nacionalista vivia passava por inúmeras crises sociais. Com isso, a fertilidade criativa e natural de Cabral foi sendo fortificada, estruturando sua sensibilidade e personalidade (OSÓRIO, s.d., p. 39). O espaço, o tempo, as agitações, os ares densos e intragáveis da época fomentaram o impulso voluntário e revolucionário de Cabral, pois da “interiorização dessa calamitosa realidade, que sua ‘extrema sensibilidade na percepção do meio social’ propicia, emerge antes de tudo o poeta, que acabará por ceder o lugar ao político” (OSÓRIO, s.d., p. 39).

Em 1945, Cabral ganhou uma bolsa de estudo para cursar agronomia em Lisboa. As conturbações e revoltas do pós-guerra, experimentadas por Cabral,

aliados a experiência na Europa, irão culminar no caráter engajado e telúrico de sua poética.

São esses elementos poéticos que foram escolhidos para integrarem a Roda de Literatura, apesar da existência de uma produção em prosa, feita por Cabral. A delimitação à poesia se deu em virtude das possibilidades expressivas e dialógicas da estrutura poética. Na compreensão desta expressão, Merquior (1997) refere-se à poesia como reprodutora de estados de ânimos e que esse alicerce mimético

atinge, sem dúvida, um plano de significação igualmente universal – através, porém de uma reprodução esmerada do completo e particular. Até mesmo os poemas mais ‘abstratos’, de tom sentencioso e filosófico, pretendem ser uma imagem, mais que um simples diagrama, da realidade” (MERQUIOR, 1997, p. 22).

A poesia de Amílcar Cabral manifesta essa astúcia da mimese, uma vez que universaliza o poema através de produções estéticas particulares. Engajado e sonhador, a poesia é seu primeiro contato com a total liberdade, e é por esta que ele lutará até sua morte, em janeiro de 1973. Sua morte física não significou o fim do sonho de uma África independente. O Partido Africano da Independência/União dos Povos da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), que possui em Cabral um de seus fundadores, continuou a luta armada e declarou a independência de Guiné-Bissau, no mesmo ano da morte do poeta.

Metodologia

Metodologicamente, três etapas compõem o trabalho relatado: a pesquisa bibliográfica, a realização da roda de literatura e, por último, a dinâmica de produção literária.

Na investigação bibliográfica, buscou-se uma/um poeta que tivesse sua poética ambientada, de alguma maneira, na luta dos negros e negras pela igualdade racial. Sabendo que “o texto literário, a partir do idioma, revela uma realidade apoiada em vivências humanas” (PROENÇA FILHOS, 2012, p. 23), procuramos relacionar tais vivências a luta por direitos dos povos africanos. Desta seleção, emergiu o trabalho literário de Amílcar Cabral, que articula o

engajamento dos povos africanos ao desejo universal por liberdade, através de uma militância da palavra. Autores como José Guilherme Merquior (1997) e Mario Faustino (1977) foram consultados para apontamentos de alguns conceitos que circundam a poesia.

No segundo momento, o da Roda de Literatura, a perspectiva de socialização oral dos poemas se apoiou no entendimento de Amadu Hampânté Bâ (1982) sobre esse aspecto da cultura africana:

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, em nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulos, ao longo dos séculos (p. 155).

Desse modo, foi feita uma pequena introdução da poética do autor, com levantamento de alguns dados bibliográficos e com a dinâmica de leitura coletiva com o auxílio de um projetor de imagem. O primeiro poema lido, “Eu lembro-me ainda dos tempos antigos”, compõe, de acordo com Oswaldo Osório (s.d), a fase dos “Poemas da Juventude de Cabral.

*Eu lembro-me ainda dos tempos antigos,
Dos tempos sem nome, só teus e só teus...
Em que eras um homem de poucos amigos,
Metido contigo, contigo e com Deus...*

*Outro homem és hoje – e outro serás,
Bem forte na luta, em prol dos Humanos.
Na luta da vida – eu sei – vencerás,
Num Mundo de todos, sem Mal e sem danos.*

O poema relata uma metamorfose humanística de um homem e é composto por dois quartetos que detalham personalidades distintas. A primeira estrofe descreve um sujeito individualista, pertencente a um tempo tão desprezível e irrelevante que nem merece ser nomeado, como demonstra o segundo verso: “Dos tempos sem nome”. O eco produzido pela repetição do advérbio “só”, amplifica a solidão: “só teus e só teus...”. A introspecção é repisada na dupla presença do pronome “contigo” e no recolhimento e egocentrismo que marcam, no quarto verso, a palavra “metido”. Não por acaso a última palavra da primeira estrofe é “Deus” e vem acompanhada por reticências, enfatizando o teor

divino. Esse aparecimento do sublime culmina o amor no poema. Prova disso é o surgimento do “Outro” como primeira palavra da segunda estrofe, contestando o “Eu” que principia o poema. O segundo quarteto realça a transformação desse Homem do Futuro, evidenciado pela rima dos verbos no futuro do presente “serás” e “vencerás”. A alteridade é o alicerce desse projeto que se inicia de um Homem do Futuro. Todos esses aspectos de transformações foram debatidos pelos presentes, que articularam a poesia as suas próprias metamorfoses individuais.

O segundo poema compartilhado na Roda de Literatura estampa a poética da Libertação de Amílcar Cabral.

*A minha poesia sou eu
 ... Não, Poesia:
 Não te escondas nas grutas de meu ser,
 não fujas à Vida.
 Quebra as grades invisíveis da minha prisão,
 abre de par em par as portas do meu ser
 – sai...
 Sai para a luta (a vida é luta)
 os homens lá fora chamam por ti,
 e tu, Poesia és também um Homem.
 Ama as Poesias de todo o Mundo,
 – ama os Homens
 Solta teus poemas para todas as raças,
 para todas as coisas.
 Confunde-te comigo...
 Vai, Poesia:
 Toma os meus braços para abraçares o Mundo,
 dá-me os teus braços para que abrace a Vida.
 A minha Poesia sou eu.*

Observa-se no poema que a recorrência do “não” instaura a negação da realidade intragável no poema. A poesia é a possibilidade de libertação, “Quebra as grades invisíveis da minha prisão”. Ao mesmo tempo, a poesia é homem, é o eu lírico e conduz à liberdade. Por essa razão, “os homens lá fora chamam por ti”, precisam do eu poético, do homem de luta que se confunde com o poema. Além disso, as palavras “sai” e “ama”, acompanhadas de travessões, e o “Vai” iniciando a última estrofe marcam a progressão de um livramento.

A leitura coletiva dos poemas atingiu reflexões e viabilizou discussões que foram substanciais para a captura dos significados dos poemas. Após a apreciação

leitora desses e de outros poemas, e a interpretação coletiva das poesias, foi solicitado aos participantes a criação de um pequeno poema, de modo a expressar posicionamentos pessoais sobre os assuntos e temas abordados na oficina. O reescrever não procurou a cópia do estilo ou da técnica de Cabral, mas procurou as possibilidades dialógicas da poesia com cada leitor. O que os poemas os levaram a pensar, a remeter e inferir, em especial sobre as relações raciais e a ainda presente luta por direitos.

Resultados e Discussão

No momento da interpretação coletiva dos poemas, ficou evidente a influência da experiência individual nas possibilidades de análise. Ora faziam reflexões sobre a semântica do poema, ora se confessavam por meio deste. Criou-se, com a interação facilitada pela Roda, uma atmosfera de confiabilidade e propícia à extroversão, prova disso foi o compartilhamento de inúmeras experiências desagradáveis com o racismo após as leituras, tanto por quem sofreu, como por quem presenciou. Desta maneira, foi possível estabelecer discussões e reflexões, viabilizando a *problematização* das relações étnico/raciais. Assim, fica visível que a Literatura pode ser um excelente artifício na tarefa de questionar injustiças e, também, é uma fonte propícia de conhecimento dos valores afro-civizatórios.

Sendo a realidade vivida um sistema de múltiplas referências, a literatura se insere nela, tentando uma unificação dessa multiplicidade. Pode problematizá-la, discuti-la ou simplificar a visão que dela se pode ter. Pelo seu caráter de liberdade de discurso, de ação verbal ficcional, independente de qualquer objetivo pragmático, pode contribuir para desestabilizar 'certezas' (MESQUITA, 1969, p. 15)

Além disso, observou-se a carência de referências africanas nas salas de aulas, uma vez que nenhum participante da Roda tinha conhecimento da obra e da história do autor.

Com a atividade narrada, o projeto LAAB atinge a terceira ação voltada à produção literária africana. A experiência acumulada nesta ação, permite concluir a ausência dos textos africanos nas aulas de Literatura e de Língua Portuguesa. Tal ausência alimenta o desconhecimento e a desvalorização da

produção literária do Continente Africano, ao mesmo tempo que isola o Brasil das demais nações africanas de língua portuguesa, vinculadas ao PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) e de uma discussão mais ampliada sobre as experiências pós-coloniais e sobre as possibilidades de efetivar modelos alternativos de desenvolvimento em um contexto de forte dependência internacional.

Considerações Finais

A Roda de Literatura com a discussão da produção poética de um escritor africano possibilitou a incorporação de outra possibilidade de trabalho com a literatura lusófona, não restrita apenas à portuguesa e à brasileira. A ação proporcionou aos participantes um primeiro contato com a poética de um importante militante político e poético, reforçando, assim, a intenção do trabalho de positivar as contribuições africanas, por meio da grande referência histórica e cultural de Amílcar Cabral.

Sabe-se que “o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompa com sentimentos de inferioridade e superioridade” (SILVA, 2011, p. 12). E, na Roda, a equipe joga com o poema interagindo harmonicamente na busca pelos significados. O intercâmbio oral da literatura, traço indissociável da cultura africana, facilita esse diálogo. Através dos depoimentos subjetivos dos versos de Cabral, naturalmente, outras experiências foram sendo exteriorizadas, e, dessa forma, pode-se visualizar o quanto ainda é preciso trabalhar a questão das relações étnico/raciais no âmbito educacional.

Referências

BÂ, Hampânté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Josef (org.). **História Geral da África: metodologia e pré-história da África**. São Paulo:Unesco, 1982. p. 167-212.

BENJAMIN, Walter. O narrador. in: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.187-121.

BONVINI, Emilio. Textos Oraís e Textura Oral. In: QUEIROZ, Sonia (Org.). **A Tradição Oral**. Belo Horizonte: FALE / UFMG, 2006. p. 7-11.

CALVET, Louis-Jean. Tradição oral e tradição escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

COELHO, B. **Contar Histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2006

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas** para a educação cultural. Castanhal: Edição do autor, 2016.

FAUSTINO, Mario. **Poesia-Experiência**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

FORTUNA, Marlene. A contação de histórias que parte do texto: escritura e oralidade. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (Org.). **A contação de histórias**: tradição poética e interfaces. São Paulo: Edição Sesc São Paulo, 2015. p. 226-232.

FONSECA, Maria Nazareth Soares; MOREIRA, Terezinha Taborda. **Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa**. Cardernos Cespuc de Pesquisa PUC-Minas, Belo Horizonte, n.16, p.13-69, set. 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Aletria, revista de estudos de literatura da Fale / UFMG, Belo Horizonte, p.38 - 47, 2002.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: O debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. in: Theodoro, Mário (org.) **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília : Ipea, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/> Acesso em: 20 mar. 2012.

MERQUIOR, José Guilherme. Natureza da Lírica. In: _____. **Astúcia da mimese**: ensaios sobre a lírica. 2ª ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997, pp. 17-33.

MESQUITA, Samira Nahid de. **O enredo**. São Paulo, Ática, 1986.

OSÓRIO, Oswaldo. **Emergência da Poesia em Amílcar Cabral**: 30 poemas. Praia: Grafedito, (s.d.) Disponível em: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_34139 Acesso em: 1 de Abr. 2018.

PEGORETTI, Sonia Regina Reis. **A magia das narrativas africanas** – o professor como o griô Contemporâneo. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) – UNIVILLE, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2011.

REIS, Alice Casanova. **A experiência estética sob um olhar fenomenológico**. Rio de Janeiro: Arquivos Brasileiros de Psicologia, 2011. p. 1-110

ROLIM, Amanda Alencar Machado et all. **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil**. Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 23, n. 2, jul./dez, 2008. p. 176-180.

SOUZA, Luana Soares de. **A palavra como arma na luta pela independência**: reflexões sobre a poesia anticolonial nos países africanos de língua portuguesa. Caderno Seminal. Rio de Janeiro. E-publicacoes.uerj.br, 2017.

O USO DO SOFTWARE JCLIC PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ⁵

Paulo Damasceno do Amaral Neto
Claudio Lopes de Freitas
Débora Alfaia da Cunha

Resumo

O presente artigo objetiva socializar resultados do trabalho realizado pelo projeto de extensão “Educação e Ludicidade Africana e Afro-brasileira” da Universidade Federal do Pará/Campus Castanhal. O referido projeto volta-se para a proposição de metodologias lúdicas para o ensino de temas culturais, entre as ações destaca-se a elaboração de jogos digitais com o uso do software livre JCLIC. Os jogos permitem o ensino-aprendizagem da cultura africana e afro-brasileira de forma ativa e lúdica, ao mesmo tempo em que respondem às necessidades de formação docente criada pela Resolução nº 1, de 17 de Junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O trabalho foi realizado em diferentes turmas de Pedagogia, por meio de oficinas pedagógicas abertas a comunidade em geral. Já foram realizadas nove oficinas de formação, atingindo mais de 200 sujeitos, entre alunos de graduação, professores da Educação Básica e comunidade em geral.

Palavras-chave: jogos digitais, educação étnico-racial, formação de professores.

Introdução

Este artigo tem como objetivo mostrar a importância das ferramentas digitais na formação inicial e continuada de professores dando ênfase ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. O uso de tais ferramentas permite aos professores a elaboração de seus próprios recursos didáticos, os adequando a novos conteúdos curriculares. Entre os novos conteúdos da Educação Básica,

⁵ Texto originalmente apresentado no 7º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU), 2016, Ouro Preto - MG. anais do 7º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto em Minas Gerais. UFOP, 2016. Sem paginação.

destaca-se a inclusão da Educação para as relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Tais temas tornaram-se obrigatórios pela Lei 10.639 de 2003 e pela Lei 11.645 de 2008, que alteraram a LDB para incluir os estudos culturais em todo o currículo do ensino Fundamental e Médio. No mesmo sentido, a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evidencia a necessidade de formação docente para o efetivo cumprimento das novas exigências curriculares.

Entre as diferentes maneiras de incluir os temas culturais o projeto LAAB, por meio do financiamento do Edital Navega Saberes/Infocentro/UFPA, propôs a elaboração de material lúdico digital com foco nos novos conteúdos culturais. O objetivo é tanto ampliar os recursos lúdicos voltados aos temas culturais, quanto dar autonomia aos professores para produzirem seus próprios recursos. Tornar os professores protagonistas e conseqüentemente seus alunos da ação didática é um dos fundamentos das novas abordagens em Educação e Tecnologia.

Conforme Moreira (1999), devemos recusar o papel de ser somente transmissores de conhecimentos e passarmos a conceber os indivíduos como elaboradores do saber, mas que necessitam do educador como mediador. O autor parte do pressuposto que o objetivo do ensino é compartilhar, professor e aluno, significados e promover a aprendizagem significativa. No entanto, isso acontecerá apenas quando o aluno internalizar esses significados de modo não arbitrário e não literal, quando as novas informações obterem um significado por interação com o saber prévio do educando e, concomitantemente der significados adicionais, distinguirem, integrarem, transformarem e enriquecerem o conhecimento já existente.

A base teórica que sustenta as ações de formação é o Construcionismo que possui como nome de referência Seymour Papert. Para este estudioso o ensino mediado pelo computador deve partir de uma compreensão ativa de aprendizagem, no qual o próprio indivíduo participa inclusive das decisões sobre como definir seu percurso a partir de seus interesses de aprendizagem. O professor passa a ser um profissional que instiga a aprendizagem por meio dos temas e estratégias de ensino, mas deixa de ser o centro do processo, aquele que

definia tudo que seria estudado pelos alunos, pois a tecnologia e os recursos online fornecem fluidez e autonomia para que, partindo dos temas e desafios colocados pelo professor, os alunos criem maneiras diferentes e criativas de resolução dos problemas. (PAPERT, 1994).

A abordagem construcionista compreende que o uso de jogos eletrônicos na educação permite que professores e alunos assumam esse comportamento ativo, tão fundamental para uma educação renovada. Além disso, tais jogos permitem desenvolver importantes habilidades nos estudantes e, ao mesmo tempo, conseguem tornar a aprendizagem mais lúdica, criando menos barreiras de aprendizagem. Na ação lúdica, os indivíduos estão intrinsecamente motivados, deixando fluir a curiosidade epistemológica natural de todo e qualquer ser humano.

Considerando que a utilização de atividades lúdicas propicia um ambiente favorável para o aprendizado, pois motiva os educandos a frequentarem as aulas e a fazerem suas atividades, os jogos eletrônicos tornam-se uma estratégia promissora para o ensino de variados temas, entre os quais o ensino da Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena. Assim os jogos podem despertar o interesse dos alunos em aprender sobre a cultura, história, culinária e jogos dessas diferentes culturas que influenciaram nos modos de ser e viver do povo brasileiro. Não apenas usando os jogos elaborados pelo professor, mas também elaborando seus próprios jogos, pois os programas autorais, a exemplo do JCLIC, possuem interface relativamente simples que podem ser compreendidas por adolescentes.

Para isso, os jogos devem ser integrados, aparecendo de maneira contínua e sistemática nos programas escolares e não devem ser utilizados apenas ocasionalmente, para preencher um horário vago durante as atividades escolares. Além disso, o uso da tecnologia permite modernizar o lúdico, fazendo uma releitura dos jogos e das atividades didáticas utilizadas em sala de aula. Segundo Borba e Penteado, (2001) uma nova mídia, como a informática abre possibilidade de mudanças dentro do próprio conhecimento, sendo possível compor novas relações pedagógicas, mais ativas, atraentes e desafiadoras, construindo uma nova forma de fazer, pensar e aprender.

Nesse sentido há a necessidade de novas ferramentas e tecnologias para uma melhor aprendizagem, tirando o foco exclusivamente da atuação tradicional

do professor. Entre essas novas ferramentas o projeto LAAB destacou o uso do software Livre JClic.

O JClic é um aplicativo que permite utilizar a tecnologia para realização de atividades didáticas variadas, fazendo uso do lúdico, através de um conjunto de aplicações informáticas que servem para realizar diversos tipos de atividades educacionais, como quebra-cabeças, associação de palavras e figuras, exercícios com textos, jogos de memória, palavras cruzadas, entre outros.

O JClic é um programa, desenvolvido na plataforma Java, que permite a criação, realização e avaliação de atividades educativas multimídia. Configura-se como um software livre baseada em código aberto que funciona em diferentes sistemas operativos: Windows, Linux e Mac OS. O seu uso como ferramenta de criação de atividades didáticas por educadores remonta a 1992, por meio do uso de seu antecessor, o software Clic.

Como um programa de criação de atividades, o J-Clic pode ser utilizado em qualquer área (Línguas, Matemática, Música, História, Ciências, Artes Plásticas, etc) e por professores e alunos com diferentes níveis de domínio tecnológico, pois apresenta uma interface simples e sua utilização pode ser adaptada a qualquer nível educativo, desde a educação infantil até o ensino superior.

A vantagem do uso do JClic é que o professor ou o aluno podem inserir o seu próprio conteúdo, criando projetos, que são sequências de atividades, com a possibilidade de configuração de ordem, tempo, contagem de erros e geração de relatório, para qualquer área do conhecimento ou nível escolar.

Dada à importância dessa ferramenta faz-se necessário o uso dessas tecnologias nos ambientes escolares, bem como a inclusão de oficinas sobre software de autoria nos cursos de formação inicial e continuada de professores, pois, essas formações auxiliarão os professores no desenvolvimento de atividades dentro do ambiente escolar, tornando suas aulas mais atrativas e dinâmicas.

Metodologia

As formações e oficinas iniciaram no ano de 2014, ministradas pelo Prof^o Esp. Claudio Lopes de Freitas, colaborador do projeto de extensão Educação e

Ludicidade Africana e Afro-brasileira - LAAB, primeiramente em uma turma do curso de licenciatura em Letras e em três turmas de Licenciatura em Pedagogia do Campus universitário de Castanhal, da Universidade Federal do Pará - UFPA, na modalidade de oficina pedagógica, dentro de disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação citados. Em seguida, as oficinas foram ministradas em duas turmas de licenciatura em Pedagogia do Parfor e em seguida mais três momentos abertos a comunidade em geral que envolveu professores da rede municipal de Castanhal e de outros municípios do nordeste do estado do Pará. Foi instalado o software no laboratório de informática do Campus de Castanhal e em seguida começaram as aulas e oficinas com o auxílio de data show para a compreensão e facilitação da aprendizagem.

A formação apresentou carga horária variada, tendo sido realizadas oficinas com 8, 12 e 20 horas semanais. Do ponto de vista metodológico, a oficina se organizou em seis momentos: apresentação do Jclíc; o processo de instalação do programa no computador; análise da interface e dos recursos; análise de exemplos prontos; criação de atividades junto com o instrutor; criação de atividade livre, tais como: quebra-cabeça, jogo da memória, caça palavras, palavras cruzadas e tantos outros existentes no pacote.

Ressaltamos que todos os cinco (5) bolsistas do projeto de Educação e Ludicidade Africana e Afro-brasileira (LAAB) receberam formação para auxiliar nas oficinas, sendo a metodologia usada para essa formação a mesma utilizada para todas as turmas.

Resultados e discussões

As oficinas de formação apresentaram resultados bem satisfatórios, pois, além de formar professores para trabalhar as tecnologias educacionais de forma motivadora, tirou da inércia os laboratórios de informática das escolas públicas que muitas vezes ficam sendo inutilizados, justamente por não ter professores qualificados e aptos a trabalhar essas novas tecnologias.

Ficou evidente nas oficinas a satisfação dos discentes e professores com a formação inicial ou continuada, no caso do Parfor/Pedagogia, recebida. Os atuais e futuros professores perceberam que o JCLIC é um instrumento poderoso no ensino de qualquer conteúdo, inclusive de cultura africana e afro-brasileira,

pois através dos jogos lúdicos os docentes podem apresentar qualquer conteúdo em forma de jogo pedagógico.

Chamou atenção dos participantes não apenas a elaboração dos jogos, mas a possibilidade de acompanhamento do desempenho dos alunos nas tarefas, pois o software permite criar um banco de dados, à medida que as atividades são desenvolvidas, sendo gerados relatórios, nos quais podem ser analisados os índices de desempenho individual dos alunos. Esse diferencial possibilita que o professor identifique os conceitos em que os alunos apresentam maiores dificuldades e desenvolva sequências individualizadas.

Os resultados da avaliação da oficina demonstraram ainda que a carga horária é um fator importante para a compreensão do software, pois os participantes das oficinas com carga horária inferior a 12 horas solicitaram a realização de uma nova oficina. Os participantes das oficinas de 20 horas avaliaram positivamente seus progressos em relação a produção de material didático com o uso do J-Clic. Em todos os casos, apesar da diferença de carga horária, os participantes sempre foram capazes de sair das oficinas tendo desenvolvido algumas atividades.

Considerações finais

As novas tecnologias da informação representam um importante papel no cenário da educação e na formação global dos educandos, devendo ser utilizadas como ferramentas auxiliares no processo ensino-aprendizagem e na formação de professores.

As ferramentas computacionais, especialmente o J-Clic, podem ser recursos didáticos pedagógicos ricos em possibilidades, que certamente irão contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, do indivíduo como um todo. Desde que os conteúdos programáticos estejam pautados em modelos tecnológicos, que tragam a ludicidade para a sala de aula, e que esta seja um espaço que promova a construção do conhecimento.

Trata-se de um grande desafio da escola, possibilitar ao educando o embasamento teórico aliado ao mundo tecnológico. Acredita-se que a proposição de alternativas educacionais para o desenvolvimento do Brasil e a melhoria da Educação passa pela redução das desigualdades enfrentadas pelos professores no processo de formação do educador e pressupõe a mudanças de paradigmas.

Dito isto, importa destacar que a formação dos bolsistas foi fundamental para esse processo de multiplicação do uso de tecnologia usando a ferramenta tecnológica Jelic, pois, alguns jogos estarão disponíveis no site do projeto www.laab.pro.br.

Por fim, os resultados das formações superaram as expectativas, pois, o projeto foi convidado pela secretaria de educação (SEMED) do município de Ourém a fazer formação para os seus professores. Outro convite veio da vila de Jambuaçu, localizada no município de São Francisco do Pará. Além disso, o melhor resultado mesmo é ter contribuído de alguma forma com a sociedade e assim poder transformá-la para melhor. Isso mostra a relevância da atuação da Universidade pública por meio de seus projetos de pesquisa e extensão.

Referências

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. 98 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20-04-2016.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. **Lei nº 10639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em: 23-04-2016.

_____. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>. Acesso em: 23-04-2016.

_____. CNE/CP **Resolução 1/2004**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.
Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 22-04-2016.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora da Unb, 1999.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 1994.

TABULEIROS AFRICANOS PARA UMA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INTERCULTURAL ⁶

Amanda da Costa Chaves
Débora Alfaia da Cunha

Resumo

O trabalho tem por objetivo apresentar as ações desenvolvidas pelo Projeto de Extensão em Ludicidade Africana e Afro-brasileira, vinculado à Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal, voltadas a uma abordagem lúdica e intercultural do saber matemático africano. Do ponto de vista teórico, o trabalho se ancora nas contribuições da etnomatemática de Gerdes, Vergani; D' Ambrósio e Zaslavsky . Tais autores desvelam que saberes matemáticos e geométricos podem ser observados em diferentes produtos e artefatos africanos, evidenciando a matemática como um conhecimento endógeno a diferentes grupos africanos, tendo estes, inclusive, contribuído na organização e formalização da matemática escolar. A negação desta história reforça preconceitos e torna a matemática, erroneamente, uma manifestação exclusivamente europeia. A desconstrução deste estereótipo exige ações formativas pautadas em uma abordagem decolonial da matemática. Este foi nosso desafio. Metodologicamente, as ações do projeto se dividiram em dois momentos: a pesquisa bibliográfica e as ações de formação em matemática intercultural. O levantamento permitiu organizar cursos de formação e elaboração de material didático. Os cursos se dividiram em modalidades como: oficinas de tabuleiros africanos; oficina de Mancala; oficina de Senet e oficina de jogos com dados egípcios. Os cursos foram ministrados para alunos e professores da educação básica e para alunos de graduação. De 2012 a 2019 foram ministradas 40 oficinas, em diferentes espaços formativos, escolares e não escolares. Um curso de maior carga horária foi ofertado de março a maio de 2019, denominado “Atualização em Produção de Jogos Lúdicos Para o Ensino de Cultura e Matemática: Foco em Mancalas e Tabuleiros Africanos”, com 20 horas, divididas em 5 encontros, tendo atingido em torno de 100 cursistas. O público foram alunos de graduação, entre estes os de matemática, e professores da Educação Básica. O curso antecedeu o lançamento do material didático “Mancalas e Tabuleiros Africanos: contribuições metodológicas para a educação intercultural”, no formato de ebook. Os resultados das ações indicam a potencialidade, pedagógica e cultural, do jogo lúdico africano para o desenvolvimento do conhecimento matemático em bases inclusivas e de valorização da negritude, fazendo da aula de matemática um espaço de educação decolonial.

Palavras-chave: etnomatemática; tabuleiros africanos; ludicidade.

⁶ Trabalho originalmente apresentado no II Congresso de Pesquisadores/as Negros/as da região Norte – II COPENE Norte. 21 a 23 de agosto de 2019. Disponível em Anais eletrônicos do II COPENE Norte. Universidade Federal do Tocantins (UFT), 2019. Sem paginação.

Introdução

O trabalho tem por objetivo apresentar as ações desenvolvidas pelo Projeto de Extensão em Ludicidade Africana e Afro-brasileira, vinculado à Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal, voltadas a uma abordagem lúdica e intercultural do saber matemático africano. Do ponto de vista teórico, o trabalho se ancora nas contribuições da etnomatemática de Gerdes (2012), Vergani (2007) D' Ambrósio (2018) e Zaslavsky (2009). Tais autores desvelam que saberes matemáticos que pode ser observado em diferentes produtos e artefatos africanos, evidenciando a matemática como um conhecimento endógeno a diferentes grupos africanos, tendo estes, inclusive, contribuído na organização e formalização da matemática escolar. A negação desta história reforça preconceitos e torna a matemática, erroneamente, uma manifestação exclusivamente europeia. A desconstrução deste estereótipo exige ações formativas pautadas em uma abordagem decolonial da matemática. Este foi nosso desafio.

Os jogos de tabuleiro africanos, como meio de resgate das contribuições matemáticas africanas, integram as ações formativas propostas pelo projeto de extensão “Ludicidade Africana e Afro-Brasileira” – LAAB, do campus universitário de Castanhal/UFPA. O projeto busca contribuir na implantação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de conteúdos da cultura africana e afro-brasileira em todas as disciplinas. Entre os objetivos da ação extensionista, encontra-se a produção de materiais didáticos e de metodologias culturalmente significativas, voltada para a linguagem lúdica focando na valorização e conservação da cultura africana e afro-brasileira.

Diante disto, este trabalho tem como objetivo apresentar o curso “Atualização em Produção de Jogos Lúdicos Para o Ensino de Cultura e Matemática: Foco em Mancalas e Tabuleiros Africanos”, realizado pelo projeto LAAB, de março a maio de 2019. Que foi desenvolvido como estratégia de divulgação do ebook sobre tabuleiros africanos, organizado pela coordenadora do projeto.

O curso e a obra partiram das contribuições da etnomatemática proposta por Paulus Gerdes (2007) e D'Ambrósio (1996). Essa perspectiva mostrou-se adequada as atividades do projeto, por que, como explica D'Ambrosio (2018):“é

importante reconhecer a etnomatemática como um programa de pesquisa que caminha junto da prática escolar.” A exigência de diálogo entre teoria e prática, permitindo a busca de estratégias lúdicas para abordar o ensino intercultural da matemática.

Metodologia

Metodologicamente, as ações do projeto se dividiram em dois momentos: a pesquisa bibliográfica e as ações de formação em matemática intercultural. O levantamento permitiu organizar cursos de formação e elaboração de material didático. Os cursos se dividiram em modalidades como: oficinas de tabuleiros africanos; oficina de mancala; oficina de Senet e oficina de jogos com dados egípcios. Os cursos foram ministrados para alunos e professores da educação básica e para alunos de graduação. De 2012 a 2019 foram ministradas 40 oficinas, em diferentes espaços formativos, escolares e não escolares. Um curso de maior carga horária foi ofertado de março a maio de 2019, denominado “Atualização em Produção de Jogos Lúdicos Para o ensino de Cultura e Matemática: Foco em Mancalas e Tabuleiros Africanos”, com 20 horas, divididas em 5 encontros, tendo atingido em torno de 100 cursistas.

Metodologicamente, o curso se baseou na pesquisa realizada para a elaboração do e-book “Mancalas e Tabuleiros Africanos: contribuições metodológicas para a educação intercultural”, da coordenadora do projeto.

Como referência bibliográfica, para coleta e análise da adequação pedagógica dos jogos, destacam-se as obras de Allué (1998), Zaslavsky (2000, 2009), R. Davies (1925), R.C. Bell (1969), G. Martin (1931), Caillois (1975, 1990), Monte Neto (2009), Zuin e Sant’Ana (2015), Tymothy Kendall (1978), Piccione (1980), Paul Brewster (1944), Depaulis (2001), Culin (1894), Giordani e Ribas (2015a; 2015b), Paulus Gerdes (2007, 2008, 2012a, 2012b, 2014) e D’Ambrósio (1996, 2005).

Entre as fontes online, destacamos a consulta a sites especializados em conteúdos relacionados à nossa pesquisa como: [ancientgames](#); [Elliot Avedon Virtual Museum of Games](#); [fascinioegito.sho6.com](#); [bead.game](#); [mlwi.magix.net/bg](#); Wikipedia (seção jogos), tutorias do YouTube, entre outros.

No levantamento, os jogos foram agrupados em famílias para facilitar a organização da obra, o que gerou a divisão do curso em módulos. Que foi desenvolvido no próprio campus universitário de Castanhal/UFPA, no período de março a maio de 2019, tendo como matérias a serem utilizadas folhas A4, lápis, régua, feijões, tabuleiro já impressos, marcadores (feitos a partir de cabos vassouras cortados em sentido horizontal) e dados egípcios (feitos do mesmo material dos marcadores cortados ao meio em sentido longitudinal).

É importante enfatizar que ao iniciar cada módulo, descava-se os tabuleiros como atividades lúdicas no ensino da Cultura Afro-Brasileira no currículo da educação básica.

O curso de Atualização em Produção de Jogos Lúdicos Para o Ensino de Cultura e Matemática: Foco em Mancalas e Tabuleiros Africanos.

O curso foi dividido em quatro módulos de acordo com cada família de jogos, resgatando a cultura matemática africana ressaltando seus costumes e tradições.

Como já dito, as oficinas foram aplicadas com base no e-book “Mancalas e Tabuleiros Africanos: contribuições metodológicas para a educação intercultural”, resultado de levantamento de jogos de tabuleiros e mancalas em fontes online, de forma que os participantes pudessem compreender as contribuições lúdicas que o continente Africano guarda.

A primeira oficina desenvolvida foi a de “tabuleiros de trilhas”. Estes são jogos mais simples onde as peças se deslocam por linhas. Muito antigos que aparecem na cultura lúdica de muitos povos.

Iniciada com apresentação do projeto de extensão e dos tabuleiros, em seguida o público foi dividido em pequenos grupos e foram distribuídas apostilas nas quais poderiam escolher quais jogos de trilhas desejavam confeccionar e jogar. Após a produção dos tabuleiros cada equipe por sua vez explicava as regras do jogo aos demais.

Foram apresentados e produzidos jogos de três alinhados (Achi, Tsoro Yematatu, Dzara-badàx e Shisima) e Jogos de capturas múltiplas (Morabara,

Borboleta, Alquerque, Fanorana, Zamma, Kharbaga e Felli), que são considerados jogos infantis por sua simplicidade (tanto nos tabuleiros quanto nas regras) e partidas rápidas. Através deles é possível iniciar noções de lógica e estratégia com crianças a partir dos seis anos.

Nos módulos seguintes, após o momento de apresentação do projeto de extensão e dos jogos, disponibilizamos os tabuleiros impressos já que eram jogos mais complexos e necessitavam de mais tempo para compressão de suas regras, colocando os participantes em conjuntos para que jogassem e discutissem sobre cada jogo.

No segundo módulo do curso se trabalhou “Tabuleiros quadriculados com capturas”. Estes são jogos que geralmente eram transmitidos pela oralidade no meio familiar.

Onde os participantes conheceram e jogaram Yoté, Dara, Bolotoudou, Seega, Koruböddo, Choko, Queah jogos da mesma família do xadrez. Este módulo explorou jogos não muito recomendados para crianças por envolverem rapidez de raciocínio e táticas.

O terceiro módulo destacou os “Tabuleiros com dados egípcios”. Estes são jogos de corrida e/ou captura, considerados como jogos muito antigos e de grande valor histórico.

A primeiro momento o público foi familiarizado ao Jogo da Hiena, ao Sija el Taba, ao Senet e ao Umake que se diferenciam dos demais tabuleiros das oficinas anteriores pela utilização de dados egípcios. Com eles é possível explorar conteúdos probabilidade, vocabulário e noções básicas de matemáticas.

O último módulo apresentou a família de Mancalas. Esta família integra jogos de sementeira que se constituem nos tabuleiros mais antigos na história da humanidade. Este módulo foi considerado o mais difícil em virtude do desconhecimento destes tabuleiros. O módulo iniciou com o Thuka Ruma, uma espécie de “quebra-cabeça”, que estimula o pensamento espacial, o desenvolvimento da memória e exige a capacidade de antecipação dos resultados dos movimentos, similar ao desafio da torre de hanoi.

O curso, buscou proporcionar a formação de inicial e continuada de profissionais da educação em prol do saber matemático, em uma abordagem intercultural e étnico-racial. Promovendo vivências reflexivas acerca da cultura

matemática africana e destacando a importância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem.

Resultados e Discussões

O público foram alunos de graduação, entre estes os de matemática, e professores da Educação Básica. O curso antecedeu o lançamento do material didático “Mancalas e Tabuleiros Africanos: contribuições metodológicas para a educação intercultural”, no formato de ebook. Que se constitui na obra síntese das atividades em jogos matemáticos africanos utilizados e divulgados no projeto. Os resultados das ações indicam a potencialidade, pedagógica e cultural, do jogo lúdico africano para o desenvolvimento do conhecimento matemático em bases inclusivas e de valorização da negritude, fazendo da aula de matemática um espaço de educação decolonial.

O público, em torno de 100 pessoas, em sua maioria era de discentes da própria Universidade. Com relação ao alcance do público-alvo, podemos compreender um avanço considerável ao propor a Lei 10.639, que cobra um sistema de ensino mais inclusivo na relações étnico-raciais. Nas atividades, conseguimos aproximar um número notável de participantes que mostram interesse em obter e compartilhar conhecimento.

Os resultados obtidos mostram o interesse da comunidade acadêmica para restauração da cultura africana reprimida ao longo da história por um sistema excludente, na contextualização da matemática por meio da linguagem lúdica de que os saberes emergem de ações cotidianas.

Considerações finais

Conclui-se que os objetivos do curso de atualização foram atingidos onde se visou proporcionar a percepção de relações étnico-raciais dentro do conhecimento matemático através da divulgação dos jogos como linguagem lúdica e promover a educação intercultural no campus universitário. Atividades estas que exercem o papel de resgate das contribuições matemáticas africanas.

Nesta moldura, o saber matemático ganha cor e cultura, deixando de ser apreendido como um saber abstrato e pouco relacionado ao cotidiano.

Referências

CUNHA, D.(2019) **Mancalas e Tabuleiros Africanos: contribuições metodológicas para a educação intercultural**.1ª edição.Edição do autor: Castanhal, 2019.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, p. 99-120, 2005.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática. Da Teoria à Prática**. 7a Edição. Campinas: Papirus, 1996.

GERDES, Paulus. **Etnomatemática: Reflexões sobre matemática e diversidade cultural**. Edições Húmus, LDA, 2007.

GERDES, Paulus. **Geometria Sona de Angola Volume 2: Explorações educacionais e matemáticas de desenhos africanos na areia** Prefácio: Mohamed E. A. El Tom ISTEg Belo Horizonte Boane Moçambique 2014.

GERDES, Paulus. **Geometria Sona de Angola: Matemática duma Tradição Africana**. Edição: Centro de Estudos Moçambicanos e de Etnociência (CEMEC). Universidade Pedagógica. Av. Salvador Allende nº 366, 1º andar. Maputo, Moçambique. 2008

GERDES, Paulus. **Ideias matemáticas originárias da África e a educação matemática no Brasil**. Tópicos Educacionais, Recife, v. 18, n.1-2, jun./dez. 2012b.

MIRANDA, S. **Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais**. Papirus Editora, 2001.

VERGANI, Teresa. **Educação Etnomatemática: O que é?**, Pandora Edição,Lisboa, 2000.

ZASLAVSKY. Claudia. **Mais jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro**. Editora: Artmed. Porto Alegre: 2009.

A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA ⁷

Paulo Damasceno do Amaral Neto
Débora Alfaia da Cunha

Resumo

O objetivo do trabalho é narrar uma experiência pedagógica baseada na utilização do cinema como recurso didático para o estudo da cultura e história Africana e Afro-brasileira nos cursos de formação inicial e continuada de professores. As atividades apresentadas compõem o plano de ação denominado “Cine-Afro UFPA” que integra o Projeto de Extensão em “Educação e Ludicidade Africana e Afro-brasileira” (LAAB), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Tal projeto configura-se como uma ação educacional afirmativa, voltada ao reconhecimento e a valorização da especificidade do patrimônio sociocultural afro-brasileiro, em conformidade com a legislação educacional contemporânea, que cobra das universidades a materialização de uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória.

Palavras-chave: Formação de Professores, Cinema, Cultura Africana.

Introdução

A aprovação da Lei Nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, bem como sua atualização pela Lei Nº 11.645/08, exigem proposição e experimentação de novas metodologias e ações para que de fato se possa introduzir a temática histórica e cultural no currículo escolar e na formação inicial e continuada de professores.

Tal desafio foi correspondido pelo projeto “Educação e Ludicidade Africana e Afro-brasileira” (LAAB), o qual tem por objetivo produzir materiais

⁷ Trabalho originalmente apresentado no 34º Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia (ENEPE). 23 a 30 de agosto. Disponível nos Anais eletrônicos do 34º ENEPE. Universidade Federal de Pernambuco, Campus Recife, 2014. Sem paginação.

didáticos para o ensino das relações étnico-raciais. Para tanto, utilizou-se de metodologias significativas para o processo de ensino e aprendizagem, entre as quais se destaca o uso da linguagem cinematográfica, por meio da apresentação de filmes e documentários voltada para a formação inicial e continuada de professores na temática africana e afro-brasileira, voltados a combater o racismo no ambiente escolar e acadêmico. Entendemos que a formação inicial e continuada de profissionais da educação deve acontecer na sua plenitude, contemplando os diversos saberes e culturas existentes no cotidiano escolar. Como nos afirma Ribeiro e Araújo:

Entendemos que a formação dos profissionais da educação, em especial, dos professores, pode se atualizar e se ressignificar no curso de sua carreira, sofrendo mudanças com as alterações externas advindas da sociedade e das mudanças que ela impõe (2013, p. 29).

Nessa moldura, o plano de trabalho ora apresentado busca ser uma ação educacional afirmativa do patrimônio sociocultural afro-brasileiro, e responder, com a arte do cinema, a legislação educacional contemporânea, que cobra das universidades a materialização de uma pedagogia antidiscriminatória (BRASIL, 2002).

Nesse intuito, as ações iniciaram com a apresentação de filmes e documentários, em sessões denominadas “Cine-Afro UFPA”, para alunos dos cursos de Licenciatura do Campus de Castanhal. O objetivo dessa programação era dar acesso aos diferentes olhares produzidos pelo cinema sobre o patrimônio negro, no Brasil e no mundo.

A contextualização da valorização e respeito à cultura africana e afro-brasileira em nossas instituições de ensino, tanto nas escolas como na universidade, ainda precisa passar por grandes modificações curriculares. Nesta empreitada, cabe aos projetos de extensão, pela sensibilidade a cultura, a arte e a sociedade, serem espaço de proposições de novas práticas educativas. O projeto Educação e Ludicidade Africana e Afro-brasileira (LAAB) e o plano de trabalho aqui exposto possuem essa ambição e esse sonho, de ajudar essas instituições a valorizar o patrimônio negro. A desconstruir preconceitos e estereótipos sobre o

continente africano que o representam apenas nos aspectos negativos, o vinculando a fome, a doença e a guerra (FELIPE, 2009).

O uso do cinema permite lançar diversos olhares para a África, tanto de revolta, ao ver a omissão das organizações internacionais com a exploração da miséria pelas grandes indústrias, tais como a farmacêutica no filme “O Jardineiro Fiel” (2005) de Fernando Meireles, ou da guerra, como no longa metragem “Hotel Ruanda” (2004) Terry George, como um olhar compreensivo sobre as raízes da luta negra em solo brasileiro, como em “Besouro” (2009), de João Tikhomiroff.

Metodologia

O plano de trabalho teve início com o levantamento bibliográfico sobre o uso da linguagem cinematográfica para a formação de professores, mais especificamente nos cursos de licenciatura. Na sequência, realizou-se uma busca na internet, sobre a produção cinematográfica voltada a história dos negros brasileiros e do continente africano, bem como temáticas relativas à intolerância racial. Foram selecionados 11 títulos para serem exibidos no que se denominou de “Cine-Afro”.

O “Cine-Afro” foi planejado para ser executado no primeiro e segundo semestre de 2012, sendo que cada filme deveria ser comentado por um aluno-bolsista do projeto LAAB, o qual também ficaria responsável por mediar o debate com o público presente.

Na seleção de filmes, buscou-se eleger produções que representassem aspectos da cultura afro-brasileira e levassem a refletir sobre os problemas sociais e políticos do continente Africano. Além disso, os filmes deveriam ser acessíveis ao gosto do público universitário do Campus, em sua maioria jovens e mais propensos a filmes de ação.

Após levantamento na internet, sobre a produção cinematográfica voltada a história dos negros brasileiros e do continente africano, foram selecionados 11 títulos para serem apresentados e debatidos com os alunos de Licenciatura. O objetivo não foi apenas analisar os filmes, mas também problematizar o “olhar” que tanto o cinema brasileiro quanto o internacional lançam para a história da

África e de seus descendentes, bem como perceber quais efeitos da diáspora africana são retratados pelo cinema.

Os filmes selecionados foram: “Besouro” de João Daniel Tikhomiroff; “Amistad” de Steven Spielberg; “O jardineiro fiel” de Fernando Meireles; “Kiriku” de Michel Ocelot; “Hotel Ruanda” de Terry George; “Tiros em Ruana” de Michael Caton-Jones; “A história de um massacre” de Peter Raymont; “Diamantes de sangue” de Edward Zwick; “A Massai branca” de Hermine Huntgeburth; “Preciosa” de Lee Daniels e “Invictus” de Clint Eastwood.

Além da exibição dos filmes, realizou-se pesquisa sobre o conhecimento e preferência cinematográfica dos alunos do campus de Castanhal.

A pesquisa, de caráter quantitativo, ocorreu pela aplicação de 230 questionários para alunos da UFPA, Campus de Castanhal. O mesmo foi constituído por 24 perguntas, objetivas e subjetivas, aplicadas nos cursos de Pedagogia, Letras Matemática e Sistemas de Informação do Campus de Castanhal da UFPA, buscando identificar o repertório cinematográfico que estes alunos possuíam sobre a temática racial.

Quantitativamente, também se coletou discussões referentes à temática exibida nos filmes nas rodas de debate que ocorriam ao final da exibição do longa-metragem.

Resultados e discussão

Ficou evidenciado que é inquestionável a influência da mídia no nosso cotidiano, afinal vivemos na era tecnológica, pois estamos cercados de mensagens midiáticas por todos os lados. A releitura requer uma análise crítica dessa linguagem cinematográfica, pois a mesma carrega em si elementos que colaboram para construir e desconstruir opiniões e comportamentos sociais (TERUYA, 2006).

O “cine-afro UFPA” revelou, juntamente com os resultados dos questionários aplicados, que os alunos dos cursos de Pedagogia, Letras, Sistema de informação e Matemática, indicaram não conhecer filmes que tratassem do continente africano. Entre os que indicaram conhecer alguns filmes destaca-se a

produção “diamantes de sague” (2006) de Edward Zweck, evidenciado um baixo contato com a temática racial produzida pelo cinema.

A análise da trajetória do “Cine-Afro UFPA” revela a importância do uso do cinema na Educação das relações étnico-raciais, pois permitiu aos alunos de graduação lançarem um novo olhar para o continente Africano e problematizarem as desigualdades sociais dos países africanos, a partir do modelo de desenvolvimento capitalista, no qual a produção da riqueza ocorre paralela ao aprofundamento da pobreza na periferia do sistema. O uso do cinema permitiu ainda aos alunos participantes compreenderem a necessidade do respeito à diferença para a superação do racismo, bem como corrigiu imprecisões e incoerências que possuíam acerca do continente africano.

Além disso, os filmes exibidos nos deixaram perceber a importância do uso do cinema na Educação das relações étnico-raciais e na afirmação de uma pedagogia antirracista. Por exemplo, em “Besouro” vários momentos foram destacados pelos alunos que assistiram à exibição do filme no auditório da UFPA, como merecedores de análise. Frases foram tomadas como ponto de início de reflexões variadas. Do mesmo modo, o Filme “O jardineiro Fiel” permitiu discorrer sobre a omissão política em relação ao continente Africano e a articulação dos problemas sociais dos países africanos com o modelo de desenvolvimento capitalista, que produz riqueza pelo aprofundamento da pobreza na periferia do sistema.

O filme “Invictus” permitiu discorrer sobre a necessidade de novas relações, baseadas no respeito à diferença para a superação do racismo, bem como o contato com a história do governo de Nelson Mandela, na África do Sul. Os filmes permitiram aos alunos trabalharem preconceitos e incompreensões sobre a história africana e Afro-brasileira, tanto que alguns alunos de graduação se mostraram surpresos ao saber que Nelson Mandela tinha sido presidente de apenas um país africano e não de toda a África.

A ação extensionista aqui relatada, evidencia a necessidade de novas ações voltadas a ampliação do conhecimento da potencialidade da linguagem audiovisual no ensino da cultura africana e afro-brasileira, o que levou o projeto LAAB a propor a organização, no site do projeto, de um guia de audiovisuais, incluindo filmes e documentários, produzidos no Brasil, em outros países e no

próprio continente Africano, que permitam acessar a realidade plural e multifacetada da cultura africana contemporânea.

Considerações finais

A linguagem cinematográfica é uma estratégia didática promissora para formação inicial e continuada de professores, pois os filmes provocaram reflexões sobre práticas sociais e educativas voltadas aos grupos de negros, problematizando os conceitos de igualdade, raça, etnia, diferença, cultura e conhecimento.

Referências

DUARTE, Rosália. Cinema e Educação. Belo Horizonte: Autêntica. 2002.

FELIPE, Delton Aparecido. **Narrativas para Alteridade**: O cinema na formação de professores professoras para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2009. (Dissertação de mestrado) Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2009.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Tereza Kazuko. História afro-brasileira: linguagem fílmica enriquece o conhecimento sobre a temática. **Revista do Professor**. Porto Alegre, Ano 24; n:95, jul/set. p.43-53, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministerio da educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

RIBEIRO, Maria Edilene; ARAÚJO, Naiara de Souza. **A formação continuada de Professores: um olhar sobre o projeto inovações metodológicas**. Castanhal, PA: GEPPE, 2013. p. 27-36.

TERUYA, Tereza Kazuko; **Trabalho e educação na era midiática**. Maringá, PR: Eduem, 2006.

II. PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE

IMIGRAÇÃO TEMPORÁRIA E ACORDOS BILATERAIS: A PERMANÊNCIA DE ALUNOS AFRICANOS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS ⁸

Gleice Tatiane Barros Silva
Débora Alfaia da Cunha

Resumo

O objetivo do estudo é realizar um levantamento sobre o estado da arte em relação a permanência de estudantes africanos que ingressam em Universidades brasileiras, por meio de acordos bilaterais do Programa de Convênio de Graduação. O objetivo do Programa é dar oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil tenha firmado acordo de cooperação educativa. O Programa seleciona estrangeiros com ensino médio completo com o compromisso de, ao final do curso de graduação, regressarem aos seus países de origem, o que torna esses alunos imigrantes temporários. Neste contexto, a pesquisa problematiza essa modalidade de imigração temporária acadêmica, articulada com os processos de socialização e vivência intercultural dos alunos do Continente Africano. O intuito da pesquisa é ampliar o debate acerca das modalidades de imigração que surge pelo processo de globalização das universidades. A metodologia do estudo foi o levantamento bibliográfico das pesquisas empíricas já realizadas sobre o tema. Os resultados evidenciam que o tema vem ganhando destaque, mas que ainda é preciso ampliar as análises sobre as experiências interculturais vivida pelos alunos africanos no Brasil.

Palavras-Chave: Imigração temporária. PEC-G. alunos africanos.

Introdução

A migração de estudantes estrangeiros para o Brasil é um tema pouco debatido dentro das próprias instituições de ensino superior. Não somente a Universidade Federal do Pará aceita estudantes de diferentes nacionalidades como também outras universidades no Brasil por meio de diferentes acordos de cooperação internacional, entre eles o Programa de Convênio de Graduação, PEC-G. Assim, apesar desses alunos estarem chegando a praticamente uma

⁸ Texto originalmente apresentado no IX Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED, 2017, Abaetetuba - PA. Disponível nos Anais do IX Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED, 2017.

década, observa-se poucas pesquisas referente à permanência desses alunos africanos nos seus cursos de graduação.

A problemática do jovem africano nas instituições brasileiras não tem sido um objeto de estudo científico latente. Os poucos pesquisadores desse tema são os próprios alunos africanos que retratam suas trajetórias em monografias, dissertações e teses no cenário acadêmico.

Importa dar visibilidades a esses imigrantes temporários pelo valor dos acordos de cooperação internacional como política de reparação e reconhecimento da dívida histórica do Brasil com os países africanos. Reconhecer e positivar a cultura africana é fundamental para o diminuir preconceitos em relação ao Continente Africano e as nossas próprias raízes culturais.

O objetivo do estudo é realizar um levantamento sobre o estado da arte em relação as pesquisas empíricas sobre o processo de permanência e socialização dos alunos africanos nos cursos de graduação de universidades brasileiras; bem como as abordagens propostas por essas pesquisas para analisar a experiência do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).

Metodologicamente, o estudo segue uma abordagem qualitativa e utiliza como fonte de dados os bancos de teses e dissertações digitais, bem como banco de artigos disponíveis na web.

Os acordos internacionais com o Continente Africano

A ligação entre Brasil e África iniciou em 1538 com a chegada da primeira leva de africanos que foram trazidos e escravizados pelos colonizadores portugueses que ocuparam as duas margens do Oceano Atlântico Sul, no séc. XVI, essa relação se estendeu até 1850, quando iniciou o declínio do tráfico de negros escravizados.

Após a independência do Brasil, houve o fim do tráfico de escravos que coincidiu com o início da expansão colonialista européia na África, o que gerou um retrocesso nas relações e o afastamento entre Brasil e África. Ao longo dos governos essa relação teve momentos de afastamentos e aproximações.

Em 1961, durante o governo de Jânio Quadros, foi preciso ocorrer o desencadeamento da Política Externa Independente, para que a África ganhasse

importância para a diplomacia brasileira. Foi quando ocorreu a assinatura de vários acordos culturais o que propiciou o surgimento do programa de bolsas de estudos para estudantes africanos no Brasil, o que daria origem ao Programa de Estudantes Convênio (PEC).

No governo de Médici, apesar de ter sido o mais repressivo do regime militar, voltou a tomar iniciativas de aproximação com a África. Durante a crise do Petróleo, em 1973, e o início do governo de Geisel marcavam o aprofundamento da política africana.

Apesar das dificuldades econômicas, o governo de Sarney manteve a relação Brasil – África.

Seguindo essa linha temporal, em 1991, o governo neoliberal de Fernando Collor gerou um novo período de afastamento em relação ao continente africano.

Durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002, as relações com a África permaneceram modestas. No entanto, houveram algumas iniciativas importantes que mais adiante foram aprofundadas pelo governo Lula.

A partir de 2003, no governo de Lula da Silva, os laços entre Brasil e o continente africano receberam um novo olhar, um novo impulso. A necessidade de aproximação e cooperação se dá devido o Brasil ter laços históricos com o continente e por um país com uma grande população de afrodescendentes, o que gera um debate interno acerca da promoção da igualdade racial. O então presidente brasileiro compreendia o continente africano como um vetor fundamental da política externa e a autodefiniu como afirmativa e propositiva. Além de nomear a África do Sul entre os grandes países em desenvolvimento. Durante seu governo as políticas afirmativas buscavam integrar os afrodescendentes aos avanços da sociedade brasileira.

Essa aproximação visa estratégias econômicas, haja vista que, o continente africano, embora apresente altos índices de pobreza, é um continente que representa um elemento fundamental para a inserção global do Brasil. Novas embaixadas foram implantadas e a diplomacia brasileira aumentou.

Entre os esforços diplomáticos de aproximação Brasil e África se destacam os acordos de Cooperação internacional, entre os quais o PEC-G. Tal programa foi criado oficialmente em 1965 pelo Decreto nº 55.613. Atualmente é regido pelo Decreto nº 7.948 e administrado pelo Ministério das Relações Exteriores, por

meio da Divisão de Temas Educacionais, e pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com Instituições de Ensino Superior em todo o país. Oferece a estudantes estrangeiros, entre 18 e preferencialmente até 23 anos, com ensino médio completo, de países em desenvolvimento os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico a oportunidade de realizar seus estudos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, sejam elas federais, estaduais ou particulares.

O objetivo do programa é incentivar a formação acadêmica de cidadãos estrangeiros, para que eles retornem aos seus países de origem e possam contribuir para o desenvolvimento da área na qual se graduaram. Além disso, uma das principais importâncias do PEC-G é a sua participação na formação de novos líderes em vários países.

Mais recentemente o Programa de Estudantes Convênio foi ampliado e passou a contemplar a pós-graduação, com bolsas brasileiras, bem como, com o objetivo de fomentar a cooperação em pesquisas científicas e no intercâmbio de professores.

Especificamente na Universidade Federal do Pará, os alunos vinculados a este Programa, de graduação ou de pós-graduação, são apoiados academicamente pela Casa Brasil África (CBA), vinculada à Pró-Reitoria de Relações Internacionais (Prointer). A CBA é compreendida como uma das mais importantes iniciativas para a recepção e permanência de estudantes africanos na universidade.

Contudo, não há, segundo o protocolo do acordo, uma estrutura ou metodologia fixa de como esses estudantes serão inseridos e acompanhados em sua experiência intercultural nas diferentes instituições brasileiras, o que demanda um estudo mais detalhado sobre esse processo.

Além disso, todas essas ações de cooperação sempre receberam críticas da oposição que acusavam o governo de desperdiçar dinheiro com um continente sem futuro. Com a drástica mudança política e a crescente perda de direitos, iniciada em 2016, a cooperação com o Continente Africano volta, infelizmente, a apresentar um movimento de refluxo.

Apresentação e análise dos dados

O processo migratório africano não é um fenômeno recente para se estudar. De acordo com Mungoi (2006), “este movimento teve início muitos anos antes do processo de descolonização que começou no final dos anos 60” cumprindo papel importante na formação dos intelectuais africanos que lutaram no processo de descolonização. Assim como os programas de convênios de estudantes de graduação não são recentes. Criado em 1965, pelo decreto nº 55.613 e, regido na atualidade pelo Decreto nº 7.948/2013. O “Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)” é administrado pelo Ministério das Relações Exteriores, através da Divisão de Temas Educacionais, e pelo Ministério da Educação. Tem como objetivo proporcionar aos estudantes de países em desenvolvimento que mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico com o Brasil, a oportunidade de ingressar nas Instituições de Ensino Superior (IES) do país.

A priori, esse processo migratório de estudantes africanos para estudar em universidades brasileiras é temporário, pois, estes estudantes africanos precisam voltar para seus países de origem e contribuir para o seu desenvolvimento social. Isso justifica dizer que se trata, portanto, de uma migração até certo ponto “controlada” pelos Estados e realizada de acordo com determinados parâmetros.

Gusmão (2014) aponta que pouco ou até mesmo nada se conhece dos caminhos trilhados por jovens africanos, esse percurso do estudante africano nas IES brasileiras não são objetos de reflexões acadêmicas e científicas.

É coerente e faz-se necessária uma literatura mais ampla acerca dessa problemática, haja vista que, quando esses estudantes chegam ao Brasil para iniciar seus estudos eles se deparam com uma realidade diferente da que imaginavam e esperavam encontrar em solo brasileiro. E, ao passo que se surpreendem também se decepcionam ao perceberem que além da condição de serem estrangeiros existem maneiras de “ser negro” no Brasil que os diferenciam mais ainda dos negros brasileiros.

Nessa perspectiva, Subuhana (2005) mostrou que o preconceito racial é o principal motivo que causa mal-estar durante a permanência desses estudantes africanos no Brasil. Constatou também que apesar do reconhecimento por serem

universitários e estrangeiros diminuía a experiência negativa quando se descobrem em desvantagem social pela tonalidade da pele escura.

Mungoi (2006) tratou essa problemática questionando a experiência de ser africano e negro no Brasil em um contexto onde o continente africano é tratado de maneira estereotipada e negativada, onde o negro está propício à discriminação devido a cor da pele. E se deparavam com situações que não estavam preparados, a exemplo disto, tem-se a questão da colonialidade do poder, onde Quijano (2005) relata a hierarquia das cores, isto é, os lugares mais inferiores na sociedade cabem aos negros de cor de pele mais escuras.

Na perspectiva de identidade, Mungoi (2006) diz que a identidade é uma construção social e dinâmica e os autores sociais utilizam diferentes estratégias para essa construção e para a reconstrução de suas identidades sociais e étnico-raciais. Nessa perspectiva, até que ponto essas identidades sofrem mudanças diante dos diferentes contextos e esferas sociais que esses estudantes africanos estão sujeitos?

Considerações finais

Os dados apresentados compõem uma pesquisa inicial. Os resultados ainda são parciais, mas sugerem a necessidade do aprofundamento de políticas de inclusão dos alunos africanos para que estes se sintam mais seguros e valorizados dentro das universidades brasileiras. Indicam ainda a necessidade de ampliação das pesquisas sobre o processo de afirmação da identidade africana enquanto esses alunos vivem a experiência do intercâmbio internacional.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

COELHO, Pedro, e MENDONÇA. Helio de (Orgs.). **Relações Brasil-África: um colóquio**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2002.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Intelectuais negros: migração e formação entre conflitos e tensões. In: **O público e o privado** – Nº 23 – Janeiro/Junho – Fortaleza: UECE, 2014.

MEC. **Protocolo PEC-G**. (<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php>) <http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie38oempdf.pdf>.

MUNGOI, Dulce Maria Domingos Chale João. “**O Mito Atlântico**”: relatando experiências singulares de mobilidade dos estudantes africanos em Porto Alegre no jogo de reconstrução de suas identidades étnicas. (Dissertação de Mestrado) UFRGS: Porto Alegre, 2006.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. IN; LANDER, e, **A Colonialidade do saber**. Buenos Aires, CLACSO, 2005.

SUBUHANA, Carlos. **Estudar no Brasil**: Imigração temporária de estudantes moçambicanos do Rio de Janeiro. p. 210 Tese (Doutorado em Serviço Social). USP, 2005.

SUBUHANA, Carlos. **O estudante convênio**: a experiência sócio-cultural de universitários da África Lusófona em São Paulo, Brasil. Texto apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, Porto Seguro-BA, 2008

UNIVERSIDADE E INTERCULTURALIDADE: OS ALUNOS HISPANO-AMERICANOS NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UFPA ⁹

Débora Alfaia da Cunha
Fernanda Costa da Silva

Resumo

O objetivo do estudo é analisar a inserção de alunos de língua espanhola em cursos de pós-graduação da UFPA. O ingresso desses estudantes é resultado, entre outros esforços de cooperação internacional da UFPA, do Programa dos Estados Americanos: “Alianças para a Educação e a Capacitação”, que visa o desenvolvimento humano, a integração dos Estados e o apoio a qualidade e equidade da educação nas Américas. O estudo volta-se a identificação das estratégias realizadas por esses alunos para preservação e fortalecimento da identidade cultural hispano-americana e para a inserção na cultura brasileira, bem como a avaliação desses sobre barreiras pedagógicas e/ou curriculares encontradas para cursar uma pós-graduação na UFPA. A pesquisa se apoia na contribuição de autores como Candau (2008), Oliveira e Freitas (2017), Santos (2003) entre outros. Do ponto de vista metodológico, o estudo configura-se como uma pesquisa exploratória, na modalidade *survey*. Os resultados revelam que a experiência internacional é avaliada positivamente por esses estudantes, apesar do grande desafio em conciliar os estudos ao aprendizado da língua portuguesa e das dificuldades de adaptação e convivência. Indicam ainda a necessidade do aprofundamento de políticas de inclusão dos discentes hispano-americanos para que estes se sintam mais seguros e valorizados pelos programas de pós-graduação da UFPA, o que inclui a ampliação do uso da língua espanhola e a afirmação de uma identidade latino-americana.

Palavras-chave: Imigração temporária. Cooperação internacional. Pós-graduação.

Introdução

A história da universidade evidencia o forte atrelamento desta instituição com suas condições políticas, sociais e geográficas. Em seu primórdio, a universidade do século XI impulsionou, como sugere Ullmann (2000), o “renascimento medieval”, iniciado por Carlos Magno no século VIII, do qual se

⁹Texto originalmente apresentado no II SIALAT, 2018, Belém. Disponível nos Anais do II Seminário Internacional América Latina: política e conflitos contemporâneos [recurso eletrônico]. BELEM: NAEA, 2018. p. 4097-4109.

ergueu a cidade e o urbano medievo. A partir do século XVII, a universidade superou o espaço da cidade e assumiu seu vínculo com um projeto de nação, de desenvolvimento dos Estados Nacionais, em especial na França, Inglaterra e Alemanha.

No século XXI, a redefinição do espaço geográfico pela globalização e redes internacionais também transformou o cotidiano universitário e sua abrangência geográfica. Não cabe agora pensar exclusivamente na cidade ou país. Problemas continentais e mundiais requerem novas formas de produção e cooperação acadêmica. Neste contexto, a internacionalização surge no horizonte como demanda científica, social, ambiental e pedagógica.

Apesar da mobilidade já existir desde a universidade medieval, pois “havia uma significativa circulação de alunos (ingleses, alemães, franceses, italianos, espanhóis e portugueses) e de professores entre os diferentes centros [universitários medievais]” (TRINDADE, 1999, p. 07), a globalização ampliou as trocas culturais dentro das universidades. Como explicam Oliveira e Freitas (2017) a internacionalização do Ensino Superior, iniciada nos idos de 1990, trouxe à baila a questão da interculturalidade, pela ampliação da convivência de diferentes grupos culturais e linguísticos no cotidiano universitário, por meio de estratégias diversas como projetos interinstitucionais e programas internacionais de mobilidade acadêmica, para a realização de estágios ou cursos de graduação e pós-graduação.

Pensar os desafios postos por essa vivência intercultural é a proposta do presente artigo que se volta para a permanência dos alunos de língua espanhola em cursos de pós-graduação na UFPA. A pesquisa se desdobra em dois objetivos. Primeiro, identificar as estratégias realizadas por esses alunos para preservação e fortalecimento da identidade cultural hispano-americana e para a inserção na cultura brasileira. Segundo, ponderar sobre a avaliação desses discentes sobre possíveis barreiras pedagógicas e/ou curriculares enfrentadas por esses alunos para cursar uma pós-graduação na UFPA.

A pesquisa se apoia nas argumentações de Santos (2003), Oliveira e Freitas (2017) e no debate sobre interculturalidade de Candau (2008). Do ponto de vista metodológico, o estudo configura-se como uma pesquisa exploratória, na modalidade *survey*, que contou com a aplicação de um questionário

quantitativo/qualitativo *online* para 63 estudantes hispano-americanos com matrículas ativas em cursos de pós-graduação da UFPA, conforme lista disponibilizada pela Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. Destes, 32 questionários foram respondidos por estudantes de diferentes cursos de pós-graduação da UFPA.

Os alunos inseridos na amostra são oriundos do Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (PAEC) da Organização dos Estados Americanos (OEA) junto com o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB). O Programa objetiva dar oportunidades a estudantes dos 34 países membros da OEA de cursar mestrado ou doutorado em instituições brasileiras integrantes do Grupo Coimbra. Em 2017, tal grupo contava com 77 instituições de Ensino Superior, sendo 35 Universidades Federais, 16 Estaduais e 6 Comunitárias. A região Norte participa com 9 universidades, entre as quais a UFPA.

A internacionalização não é apenas uma consequência de tal programa, mas um objetivo conscientemente assumido pelo Grupo Coimbra, tanto que a missão institucional do grupo destaca o fomento à internacionalização e à cooperação internacional.

Como dito, tais cooperações repercutem no aumento das relações interculturais dentro do espaço acadêmico, o que é salutar, pois mantem a universidade conectada aos processos de globalização, que urgem ser criticamente acompanhados. Contudo, essas relações também trazem desafios pela pluralidade de línguas, saberes, modos de ser e de viver que passam a coexistir no cotidiano dos programas de pós-graduação, exigindo a elaboração de uma pedagogia intercultural.

A interculturalidade na educação superior

É inegável que a globalização seja um dos fenômenos fundamentais da sociedade contemporânea. Como pondera Santos (1997), muitas vezes se limita esse processo a dimensão econômica, a crescente transnacionalização da produção de bens e a ampliação supranacional dos mercados financeiros. Entretanto, para este autor, a globalização deve ser pensada de forma mais complexa, podendo ser compreendida como um conjunto diferenciado de

relações sociais e, “diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenômenos de globalização” (SANTOS, 1997, pg. 14). Neste contexto, a globalização torna-se um termo pluralizado. Há “globalizações” em curso que precisam de um acompanhamento crítico, pois essas novas relações sociais envolvem conflitos e contradições de diferentes ordens.

A imigração – temporária ou permanente – constitui uma das realidades da globalização. Guerras, como as de países africanos e asiáticos, a internacionalização da economia e da educação, bem como o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que redefiniram o conceito de proximidade e distancia (BOURDIN, 2001), contribuíram no aumento dos processos de imigração. Processo este que envolve dimensões econômicas, sociais, políticas, mas também humanas e culturais. Como afirma Alonso (2006, p 863) não se deve perder de vista que “Los inmigrantes son personas” e que seus direitos como pessoa humana devem ser garantidos, entre eles o direito a identidade e a diferença. No mesmo sentido, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) evidenciou em seu relatório de 2004 a “ascensão de políticas de identidade”, voltadas ao reconhecimento e aceitação da diferença, como demanda de diferentes grupos marginalizados, entre estes os imigrantes.

A interculturalidade, como esforço teórico de pensar a convivência democrática com a pluralidade cultural presente na sociedade contemporânea, permite apreender o fenômeno da imigração – temporária ou permanente – como esse encontro entre pessoas, saberes e práticas diferenciadas. Além disso, para Candau (2008, pg 51) a perspectiva intercultural foca na “promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais”, ou seja, volta-se para os encontros interculturais e para os processos de hibridização cultural, compreendendo a identidade como um processo aberto e dinâmico, atravessado por questões de poder, hierarquia e discriminação, mas também por processos criativos e com potencial dialógico.

Ainda para Candau (2012) a perspectiva intercultural não é neutra, limitando-se apenas a observação do fenômeno cultural. Esta afirma a necessidade de uma educação para o reconhecimento do “outro” e para a construção de um diálogo intercultural, que enfrente os conflitos, desvele as

assimetrias e favoreça a construção de um projeto coletivo, que reconhece, integra e valoriza a diferença.

No que se refere aos programas de cooperação internacional, como o PAEC, a perspectiva intercultural permite problematizar a qualidade dos encontros interculturais, a inserção dos imigrantes temporários nas instituições, a manutenção e a construção de antigas e novas redes de relacionamentos pelos bolsistas, etc. Enfim, permite vê-los como pessoas em uma vivência intercultural. Pessoas que buscaram viver o fenômeno da imigração, do ser o diferente, mas que também precisam ser aceitos em suas especificidades e diversidades.

Além disso, urge acompanhar os programas acadêmicos internacionais com os países das Américas, para aumentar a sinergia das universidades latinas. Uma cooperação horizontal, com uma agenda internacional compartilhada, capaz de criar redes de solidariedade entre as universidades latino-americanas é fundamental para a superação das desigualdades e assimetrias de acesso e de produção científica que marcam a história da Educação Superior neste continente. (Cf. ARAGON, 2001 e SANDER, 1995).

O grupo Coimbra e o PAEC

O Grupo Coimbra (GCUB) é uma rede acadêmica composta por 77 universidades brasileiras. O grupo foi fundado em outubro de 2008 com a missão institucional de impulsionar a colaboração científica, cultural e acadêmica entre seus associados, bem como fomentar a internacionalização universitária por meio de estratégias de cooperação internacional.

As atividades do GCUB contam com apoio, em nível nacional, do Ministério das Relações Exteriores, Ministério da Educação e Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações (MCTIC) e, internacionalmente, da Organização dos Estados Americanos (OEA). É desta parceria que resulta o Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (PAEC). (SILVA, 2017).

O programa de bolsas da OEA nasceu em resposta as metas da Segunda Reunião de Cúpula das Américas, que ocorreu na cidade de Santiago (Chile), em abril 1998. Nesta reunião, a educação foi considerada “a chave do desenvolvimento” (CGBU-OEA, 2011), sendo as redes de cooperação acadêmica

fundamentais para o nivelamento das oportunidades e aceleração do crescimento econômico de todos os Estados membros da OEA.

O PAEC iniciou em 2011, ofertando apenas bolsas de mestrado. Em 2012 houve a inclusão de bolsas de doutoramento. Em 2014, primando pela oferta de cursos estratégicos para o desenvolvimento regional, o programa, em parceria com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS/OMS) adicionou bolsas específicas para a área médica. De 2015 a 2016 registrou-se o aumento nas inscrições e na relação candidato/vaga. (SILVA, 2017).

A seleção do PAEC é coordenada pela OEA e pelo GCUB, sendo regulamentada em portaria específica anual e realizada em três fases. A primeira consiste na análise da documentação dos candidatos, de responsabilidade da equipe técnica da OEA e do GCUB. A segunda é realizada pelas comissões das universidades, que com base nos documentos e propostas dos candidatos aprovados na primeira fase, pré-selecionam, no máximo, quatro candidatos por vaga ofertada. Na fase final, os candidatos pré-selecionados são avaliados por uma Comissão designada pela OEA e GCUB, a partir de critérios como: diversificação geográfica e de gênero; docentes com vínculo permanente em instituições públicas de ensino superior; candidatos de países com baixos índices de desenvolvimento humano (IDH) e o impacto social da proposta para o país de origem. (MACIEL, 2014).

Os editais anuais do PAEC deixam claro que o idioma dos cursos é o português, ficando facultado aos programas a oferta de disciplinas e atividades acadêmicas em outros idiomas. Contudo, o domínio da língua portuguesa não é requisito para o candidato no processo de inscrição para a bolsa de estudos. (OEA-GCUB 2014 e 2017).

Ainda segundo os editais, os bolsistas do Programa possuem um prazo para comprovar o domínio da língua portuguesa, por meio da apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS) ou certificação equivalente, a critério da universidade, até a defesa da dissertação ou tese.

Como o idioma português acaba sendo uma exigência para a permanência e finalização do curso, todos os editais de 2014 até 2016, indicaram no item 2, denominado “das modalidades de apoio”, no sub tópico h, a garantia de acesso

gratuito a estudos da língua portuguesa, sendo observadas as condições de oferta de cada universidade.

Apresentação e análise dos dados

A coleta de dados se constituiu na aplicação de questionário online, sendo enviado o link do instrumento por e-mail para 63 estudantes hispano-americanos com matrículas ativas em cursos de pós-graduação da UFPA, conforme lista disponibilizada pela Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. 32 questionários foram respondidos e integram a presente amostra que inclui 4 doutorandos e 28 mestrados. 16 homens e 16 mulheres.

Os alunos pertencem a diversos programas da UFPA, sendo 57% de áreas como Ciências Humanas e Ciências aplicadas. 34% são de cursos voltados à temática da Saúde ou do Meio Ambiente. 9% estudam em pós-graduações de Engenharia e Tecnologia. Assim a amostra contempla distintos programas e diferentes experiências interculturais.

Além disso, os alunos são oriundos de 12 países diferentes das Américas. São 8 colombianos, 5 equatorianos, 4 mexicanos, 3 venezuelanos, 3 costarriquenhos, 2 bolivianos e 2 hondurenhos. Cinco alunos são de países com 1 representante cada, como Argentina, Panamá, Nicarágua e Peru.

Dos pesquisados, 57% realizaram graduação na mesma cidade onde moravam, em especial os que residiam nas capitais. 43% realizou a graduação em uma cidade diferente da qual morava, mas manteve-se em seu país de origem.

A amplitude da faixa etária vai de 22 até 49 anos. Contudo, a distribuição tende a se concentrar entre as idades de 22 a 31 anos, com 22 alunos ou 71% da amostra. A faixa de 32 a 40 anos conta com 7 alunos e a de 41 a 49 anos com 2 estudantes.

O grupo dos mais novos, de 22 a 31 anos, é composto exclusivamente por mestrados, em sua maioria solteiros, sendo apenas 1 casado. Neste grupo, com 22 integrantes, 12 são mulheres e 10 são homens. Importa destacar que entre esses mestrados, a maioria possui pouca experiência com deslocamentos acadêmicos, pois realizaram sua graduação na mesma cidade onde moravam, sendo o mestrado umas das primeiras experiências internacionais mais longas.

O grupo de 32 a 40 anos é formado por 3 mulheres e 4 homens. Neste grupo o estado civil é mais heterogêneo. Há 1 casado, 3 solteiros e 2 em união estável. 5 estão cursando mestrado e 2 cursam doutorado. 3 destes estudantes possuem experiência de estudar em uma cidade diferente da sua de origem. Em relação a moradia, a maioria vive com sua família ou sozinho.

O grupo de 41 a 49 anos abriga 1 homem e 1 mulher. 1 casado e 1 divorciado. Ambos cursam doutorado. Estes possuem uma avaliação muito positiva da experiência de intercâmbio, em relação aos grupos mais jovens, em especial os abaixo de 30 anos.

25 alunos informaram estar solteiros. A maioria dos solteiros tem entre 22 a 30 anos, é mestrando e dividi a moradia com outras pessoas. Assim, 17 alunos deste grupo convivem com outros bolsistas, colegas brasileiros de outros programas, república de estudantes, etc. 8 mestrandos solteiros moram sozinhos. 5 destes já possuem experiência de estudar em um local diferente de onde residiam.

6 alunos da amostra estão casados ou em união estável e moram com suas famílias e/ou cônjuges. Deste grupo, 4 alunos estão fazendo doutorado. 3 homens e 1 mulher. Observa-se que os casados pertencem a um grupo mais maduro, acima dos 30 anos.

Todos os alunos da amostra buscaram detalhes sobre o PAEC na internet. Contudo, 70% explicam que descobriram a existência do programa também pela internet. 21% obtiveram as primeiras informações de amigos que conheciam o Programa e 8% o descobriram a partir da divulgação em suas universidades de origem.

Sobre os motivos que os levaram a ingressar no PAEC e a fazer intercâmbio na UFPA, 37% das respostas indicaram a experiência de viver em um outro país, conhecer uma cultura e um idioma novo como a justificativa da decisão. Como explica um dos pesquisados:

Porque estudiar en otro país posibilita aprendizajes amplios y diversos. Por un lado, el aprendizaje de otro idioma, el conocimiento de una cultura distinta, de otra manera de conocer el mundo y de relacionarse con las personas” (PG 13).

Além das experiências culturais, a questão financeira também influenciou na decisão de vários alunos. Neste sentido, 14% das repostas indicaram a existência de bolsa como o fator decisivo da escolha do PAEC e outras 14% explicaram ser mais barato, mesmo tendo outras despesas como moradia, custear uma pós-graduação no Brasil. Alunos da Colômbia, Costa Rica e Equador enfatizaram os altos custos para a realização de cursos de mestrados acadêmicos em seus respectivos países.

Outro motivo indicado para a realização de uma pós-graduação no Brasil foi a questão da oferta de programas em diferentes áreas do saber. 14% das repostas indicaram o ingresso no PAEC pela inexistência ou a baixa oferta de cursos de mestrado e doutorado em seus países de origem. Outras 14% das repostas informaram que a diversidade e a qualidade dos programas motivaram a experiência internacional, pois permitiriam melhorar áreas consideradas pouco aprofundadas na formação inicial de graduação. 3% explicou ainda que cursar uma pós-graduação em um programa internacional como o PAEC criava um diferencial importante na vida profissional e no mercado de trabalho.

Todos os alunos da amostra indicaram que pretendem retornar, ao final do curso de pós-graduação, ao seu país de origem, evidenciando uma amostra de 100% de imigrantes temporários. Entre os mestrados, 57% dos estudantes planejam também realizar o doutoramento, mas não indicam se pretendem fazê-lo no Brasil. Destes, 50% pretendem cursar o doutorado em outra experiência de intercâmbio, em países da Europa ou América do Norte. Entre os alunos que cursam doutorado na UFPA o retorno ao seu país de origem é o único objetivo declarado.

No que se refere aos motivos para a escolha do programa de pós-graduação na UFPA, 54% das repostas indicaram ser a continuação dos estudos em sua área de atuação profissional ou de pesquisa o fator determinante. Assim, os alunos buscam complementar a formação acadêmica e científica da graduação. Neste grupo, três questões se destacam. Primeiro, porque, para alguns discentes, o programa enfoca assuntos pouco aprofundados em sua formação inicial. Segundo, para outros discentes, porque apesar da graduação ser ofertada em seu país de origem nem sempre o mestrado nesta mesma área também é ofertado, o

que obriga a realização da pós-graduação em outro país. Terceiro, porque, segundo alguns pesquisados, a realização de mestrado na sua área de graduação em seu país demanda muito recursos financeiros, com pouca possibilidade de bolsas, o que também obriga a busca por soluções internacionais. Em todo os casos, a seleção no programa de pós-graduação da UFPA permitiu a este grupo continuar sua qualificação acadêmica.

Outro motivo citado por 40% das respostas foi a qualidade e a especificidade do programa de pós-graduação escolhido. Neste grupo, encontram-se alunos que já possuíam informações sobre o programa e que o consideram de alta qualidade, sendo três aspectos enfocados. Primeiro, para alguns alunos deste grupo, o programa de pós-graduação escolhido é uma referência na temática amazônica. Segundo, porque a proposta curricular é flexível e inovadora, permitindo pesquisas importantes à sua área científica. Terceiro, para outros alunos, o programa possui uma reconhecida qualidade internacional, seja pela alta pontuação em avaliações externas, como a CAPES ou pelo reconhecimento dado por especialistas em seu país de origem. Além disso, são cursos que participam de outros programas internacionais, além do PAEC, e integram grupos de pesquisa interinstitucionais, permitindo a esses alunos o contato com centros universitários de referência no Brasil e em outros países. Ainda neste grupo, há alguns alunos que explicam o ingresso no programa como estratégia de melhoria do currículo, para tentar o doutorado em programas da Europa e América do Norte.

Outros motivos para a escolha do programa de pós-graduação surgiram em apenas 6% das respostas, versando, direta ou indiretamente, pela existência da bolsa de estudo, o que evidencia o fator econômico como preponderante na escolha do programa. As bolsas criam as condições financeiras mínimas para que esses estudantes possam continuar sua formação profissional.

Em relação às dificuldades linguísticas de estudar em um país de idioma português, observou-se que os estudantes mais novos (entre 22 a 30 anos) tendem a indicar de duas a três dificuldade em relação ao domínio da língua português (LP), em especial escrever e falar neste idioma. Por outro lado, os discentes de 32 a 41 anos indicam a produção escrita como o maior desafio, não informando grandes problemas em relação a comunicação oral. No grupo de 42

a 49 anos, um aluno indica ter maiores dificuldades na comunicação oral e outro na compreensão ao ouvir o idioma. Importa destacar que a maioria dos estudantes acima dos 30 anos informaram a realização de cursos de LP como segunda língua, o que explicaria as dificuldades estarem mais concentradas em um aspecto do idioma.

Dificuldades da LP, como segunda língua, também aparecem quando se pergunta aos alunos pesquisados sobre as dificuldades em cursar o Programa de Pós-graduação na UFPA. Os alunos mais jovens (entre 22 a 30 anos) indicaram 12 dificuldades vivenciadas neste processo, sendo quatro aspectos em relação ao domínio da fala e escrita em LP. Os alunos entre 31 a 40 anos concentraram suas respostas em 7 dificuldades, sendo duas relacionadas a produção textual no idioma português. Os discentes acima de 40 anos limitaram suas respostas a apenas uma grande dificuldade, a financeira. A tendência das respostas sugere que as novas situações criadas pelo processo de estudar em um país com cultura e língua diferentes possui maior impacto sobre os mais jovens.

Observa-se que 42% das respostas dos alunos entre 22 e 30 anos focam nas dificuldades em escrever e se comunicar em LP. A exigência de artigos e provas dissertativas em língua portuguesa, bem como a apresentação de seminários desde o primeiro semestre do curso, geram muitas críticas neste grupo de alunos. Como o domínio do idioma português não é uma exigência para a candidatura ao PAEC, os alunos acreditavam, apesar do edital deixar claro que o curso será em língua portuguesa, que teriam um tempo inicial para se prepararem para avaliações em LP. Outra dificuldade indicada é a produção da dissertação e sua defesa no idioma português que também causa preocupação neste grupo de estudantes, dada a insegurança com o novo idioma.

A adaptação ao Brasil e a cidade do programa também foi indicada como uma dificuldade a ser superada por 26% das respostas dos alunos de 22 a 30 anos. Tal adaptação inclui a mudança de clima, de condições de moradia e relacionamentos interpessoais. No que se refere aos relacionamentos, a ausência de pessoas significativas como parentes e amigos também dificulta a permanência, sendo essa situação enfocada em 16% das respostas. Por outro lado, problemas de criação de novos relacionamentos positivos com professores e

alunos do programa de pós-graduação também geraram 3% das respostas sobre as dificuldades vivenciadas nesta experiência intercultural na UFPA.

Dificuldades financeiras apareceram em menor frequência nas respostas dos grupos mais jovens. Apenas 9% das respostas sobre dificuldades vivenciadas versaram sobre o valor da bolsa, apesar de ser este grupo o que mais utiliza estratégias de barateamento da hospedagem, como o compartilhamento do aluguel. Outra dificuldade citada com menor frequência (4%) inclui a validação de documentos de seu país de origem.

O grupo de 31 a 40 anos também enfatiza as dificuldades em LP, mas as concentra na produção escrita. 32% das respostas desse grupo indicam preocupação com a escrita da dissertação ou tese em língua portuguesa, bem como dos artigos exigidos pelos programas.

A adaptação ao Brasil e a cidade do curso de pós-graduação foi apontada como uma dificuldade vivenciada em 23% das respostas, sendo indicado mais dois aspectos correlatos. Primeiro as dificuldades financeiras, informadas em 18% das respostas e a ausência de pessoas significativas como familiares e amigos que surgiram em 27% das respostas deste grupo, de 31 a 40 anos. Importa destacar que neste grupo encontram-se pessoas casadas, ou em união estável e que, em relação a moradia vivem com seus cônjuges e ou familiares o que cria novas demandas financeiras. Os solteiros deste grupo moram sozinhos o que também aumenta o custo da estadia na cidade do programa. Situação similar ocorre entre os alunos de 41 a 49 anos, para os quais a dificuldade financeira é o principal motivo de preocupação na experiência vivida na UFPA.

Neste contexto, os dados sugerem que apesar dos mais jovens listarem mais dificuldades na vivência de uma experiência acadêmica internacional, estes também elaboram mais estratégias coletivas (incluindo o apoio familiar) para diminuir as restrições financeiras decorrentes do valor da bolsa. Os alunos acima de 30 anos gastam mais para manter uma estrutura mínima de padrão de vida independente e, talvez, mais próxima das condições que viviam em seus países de origem.

A maioria dos alunos se autodeclara parda (16 estudantes), seguidos de brancos (8 alunos), negros (3 discentes) e amarelos (1). A maioria dos alunos que

se declaram pardos são de 9 países diferentes e os autodeclarados brancos de 5 países diferentes, não havendo relação entre cor declarada e nacionalidade.

No que tange a vivência de situações de preconceito por serem estrangeiros 9 alunos, entre 26 a 33 anos, relataram a existência desse tipo de situação. 5 mulheres e 4 homens. Observou-se que a vivência de preconceito não se refere a cor declarada pelo aluno. Neste caso, alunos que se autodeclararam negros, brancos ou pardos relataram experiências negativas, bem como discentes negros, brancos e pardos indicaram não ter sofrido constrangimentos em sua experiência de intercâmbio acadêmico, sugerindo que o preconceito relatado é por serem imigrantes.

Os alunos que passaram por constrangimentos fora da UFPA tendem a não transferir essa experiência para a avaliação do intercâmbio acadêmico e nem das experiências vivenciadas no programa de pós-graduação. Contudo, os alunos que sofreram essas vivências dentro da UFPA tendem a uma avaliação menos positiva dos relacionamentos estabelecidos dentro do programa.

Entre os preconceitos sofridos fora da UFPA, se destaca os problemas com a Polícia Federal para autorizações de residência. Três alunos relataram ter problemas em obter informações corretas sobre os procedimentos de emissão ou de renovação de documentos, como o Registro Nacional de Estrangeiros (RNE), bem como de serem constrangidos por não dominarem o idioma português. Estes alunos indicam não compreender como um setor que atende imigrantes não possui profissionais que possam se comunicar em espanhol ou em inglês.

Em relação a preconceitos vividos dentro da UFPA se destaca as queixas sobre a existência de estereótipos e de incompreensões sobre o que é o PAEC. Neste sentido, 4 alunos, de três países diferentes, reclamam de piadas e declarações recorrentes que limitam seus países aos pontos arqueológicos ou então a miséria e o narcotráfico.

Outro problema relatado por 3 alunos diferentes, é a percepção de alguns estudantes do programa que as bolsas internacionais diminuiriam a oferta de bolsas nacionais. Um dos alunos pesquisados relata:

Recibir un pésimo trato por parte de algunos colegas por ser bolsista, piensan que los 'gringos' venimos a robarles sus bolsas de estudio y a quedarnos en el país para quitarles sus oportunidades de empleo. (PG 23).

Dois alunos desdobram a questão da dificuldade de relacionamentos também para alguns professores do programa, chegando um pesquisado a considerar a existência de “xenofobia” em alguns poucos professores de seu programa.

Apesar das dificuldades de adaptação e, às vezes de relacionamento, a avaliação da experiência cultural é positiva para a maioria dos alunos pesquisados. O grupo acima de 30 anos demonstra ser o mais satisfeito com o programa e suas relações construídas com os alunos e professores. 74% desse grupo tende a atribuir o conceito “excelente” quando solicitado a avaliar esses quesitos. Importa destacar que entre esses alunos a frequência das respostas se dividiu apenas entre os conceitos “bom” e “excelente”.

Os alunos de 22 a 30 anos concentram a avaliação do programa e dos relacionamentos no conceito “bom”, com 56% das respostas. Além disso, este grupo apresenta maior variabilidade dos conceitos, como “bom” (33%), “regular” (8%) e “insuficiente” (3%). A diferença de opinião pode ser em decorrência de vários fatores, inclusive da idade e das experiências individuais acumuladas. Além disso, pode-se conjecturar que como esse grupo tende a interagir mais com colegas brasileiros, com a cidade e com a UFPA - porque dividem residência, comem na universidade etc - estes tendem a ficar mais expostos a situações de preconceito.

Todos os alunos da amostra indicaram se esforçar para realizar com qualidade seus cursos de pós-graduação e aproveitar ao máximo a experiência internacional. Várias estratégias para o domínio do idioma português são utilizadas, em especial fazer o curso de LP para estrangeiros, realizado por 20 alunos pesquisados, bem como ver filmes e ouvir músicas brasileiras. A tentativa de ampliar o círculo de relacionamentos também é indicada por 81% dos alunos como uma alternativa para melhorar o ouvir e o falar o idioma português, bem como para diminuir a possibilidade de isolamento em sua experiência de

intercâmbio. Estudar em grupo e ler textos em língua portuguesa, mesmo que não sejam obrigatórios, são outras estratégias mencionadas sobre essa questão.

Mesmo tentando se inserir na cultura brasileira, esses imigrantes, como já dito, são pessoas e, como tais, não abandonam seus saberes e práticas ao viajar para o Brasil. Na tentativa de se manterem conectados a sua identidade cultural, esses alunos indicam como principal estratégia o constante e forte contato com seus familiares e amigos, por meio de recursos de comunicação como telefone e internet, tornando menos solitária a experiência do intercâmbio. Outra estratégia que se destaca em 21 respostas é a realização de encontros com outros estudantes hispano-americanos, mesmo sendo estes de outros programas de pós-graduação e de países diferentes. Observa-se que a língua, mesmo em suas variações entre os diferentes países das Américas, permitiu uma afirmação da identidade cultural dentro desta experiência no Brasil. Além disso, cozinhar, comer comidas típicas de seu país e ouvir músicas em espanhol são momentos importantes nesse processo de afirmação identitária.

Considerações finais

Os dados apresentados compõem uma pesquisa inicial com os alunos hispano-americanos que cursam pós-graduação em programas da UFPA. Os resultados ainda são parciais, mas sugerem a necessidade do aprofundamento de políticas de inclusão dos alunos hispano-americanos para que estes se sintam mais seguros e valorizados pelos programas de pós-graduação da UFPA, o que inclui, nesses programas, maiores esclarecimentos sobre o PAEC, para evitar as críticas sobre a origem da bolsa de estudo, bem como a ampliação do uso da língua espanhola, pelo menos nas atividades escritas iniciais. Tais encaminhamentos permitiriam aos programas de pós-graduação da UFPA afirmarem uma identidade latino-americana e valorizarem o aluno imigrante temporário.

Referências

ALONSO, Rafael Sáez. La educación intercultural. **Revista de Educación**. Madri. Nº 339, pp. 859-881. 2006

ARAGÓN, L. E. **Ciência e educação superior na Amazônia: desafios e oportunidades de cooperação internacional**. Belém: Associação de Universidades Amazônicas – UNAMAZ/Núcleo de Altos Estudos Amazônicos – NAEA, 2001

BOURDIN, A. **A Questão Local**. Rio De Janeiro, Dp &A, 2001

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 de outubro de 2017.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

MACIEL, Brenda. **Programa seleciona estrangeiros para cursar pós-graduações na UFPA**. Site da UFPA. 30.10.2014. Disponível em: ww2.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=9575. Acesso em 5 de outubro de 2017.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS; GRUPO COIMBRA DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Acordo de cooperação** para os programas de desenvolvimento humano que entre si celebram. Brasília, 2011.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS; GRUPO COIMBRA DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Edital nº 001/2014**. Bolsas Brasil Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação – PAEC OEA-GCUB. 2014.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS; GRUPO COIMBRA DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Edital nº 001/2017**. Bolsas Brasil Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação – PAEC OEA-GCUB. 2016.

OLIVEIRA, Adriana Leônidas de; FREITAS, Maria Ester de. Relações interculturais na vida universitária: experiências de mobilidade internacional de docentes e discentes. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v 22 n. 70. jul.-set. 2017

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO – PNUD/2004: liberdade cultural num mundo diversificado**. Lisboa: Mensagem, 2004.

SANDER, B. **Gestão da Educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas, SP: Autores Associados, 1995 (coleção educação contemporânea)

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista crítica de Ciências Sociais**. Coimbra. Nº 48, junho 1997.

SILVA, Rossana Valéria de Souza e. Formação de Mestres e Doutores como vetor para o desenvolvimento da Região das Américas. In: **V Seminário de Internacionalização Universitária e VI Workshop de Trabalho PAEC OEA-GCUB**. 2017. (*slides*).

TRINDADE, Hélió. Universidade em perspectiva: Sociedade, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. Nº 10. Jan/Fev/Mar/Abr. 1999

ULLMANN, Reinhold Aloysio. Humanismo no Medievo. **Revista Dissertatio**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas. Instituto de Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. p58-81. 2000

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILINGUE: OS DESAFIOS LINGUISTICOS EM ESTUDANTES HISPANO-AMERICANOS NA UFPA ¹⁰

Fernanda Costa da Silva
Débora Alfaia da Cunha

Resumo

O trabalho versa sobre os processos interculturais vividos por estudantes hispano-americanos da Universidade Federal do Pará, vinculados ao Programa de Alianças para a educação e a capacitação (PAEC). Como recorte de estudo foi selecionado o fator “linguístico”, pois a experiência linguística dos estudantes hispano-americanos na UFPA evidencia percalços e barreiras em seu processo de aprendizagem da língua portuguesa. Embora a língua espanhola e a portuguesa originem-se do mesmo tronco linguístico, o Latim, não deixam de ser línguas diferentes que possuem suas próprias regras e normas gramaticais, o que em um processo de ensino e aprendizagem, demanda tempo e prática para sua efetivação. Segundo os editais do PAEC (2012 a 2017), os cursos de língua portuguesa devem ser ofertados de acordo com a disponibilidade da universidade, não havendo garantias que este estudante tenha condições de acessar um curso de idioma que o capacite para o domínio culto/acadêmico da língua portuguesa. Os pressupostos teóricos do trabalho são Fuentes (2008), Walsh (2009), Candau (2008) e Cariman (2015). A pesquisa configura-se como um levantamento por questionário, com a participação de 32 discentes hispano-americanos da UFPA. Os resultados da pesquisa indicam a escrita em língua portuguesa como o grande desafio. 67% das respostas informam que escrever um texto acadêmico em língua portuguesa requer um domínio da língua culta padrão que muitos alunos que iniciam o intercambio não possuem. Com isto, indica-se que os programas da UFPA viabilizem cursos de língua portuguesa para estes estudantes e permitam o uso do espanhol nos trabalhos acadêmicos iniciais.

Palavras-chave: Educação intercultural. Educação bilingue. Estudantes hispano-americanos.

Introdução

O Brasil é considerado um país de dimensões continentais, tão continental que é curioso que se tenha somente uma língua oficial, a língua portuguesa. Uma

¹⁰ Texto originalmente apresentado no IX Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED, 2017, Abaetetuba - PA. Disponível nos Anais do IX Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED, 2017

consequência do processo de colonização que paulatinamente exterminou a diversidade linguística dos povos pré-cabralinos.

Especificamente na Amazônia, tem-se mais de 200 línguas indígenas, porém, o que se vê são falantes de tais línguas morrendo com suas línguas. Neste cenário, os domínios linguísticos por parte dos falantes brasileiros em relação às línguas nativas indígenas são quase nulos.

Nas escolas e universidades esses indígenas precisam ter o domínio da língua portuguesa, seja para suas relações acadêmicas, seja para suas relações interpessoais. Eles é quem são “obrigados” a aprender o português. Apesar de ultrapassar, em muito, o objetivo deste trabalho, as línguas e dialetos indígenas evidenciam o difícil percalço para inclusão linguística de outros idiomas na escola brasileira.

Contudo, urge pensar uma escola e uma universidade que abrigue e respeite as diferentes origens linguísticas que chegam as instituições educacionais, por diferentes meios, entre os quais as imigrações, permanentes ou temporárias.

É para essa escola inclusiva, tão demandada em um mundo globalizado, que se voltam os estudos em interculturalidade.

As investigações da interculturalidade na educação surgiram paralelamente nas Américas e na Europa no início do século XX (CARIMAN, 2015). Entretanto, na América Latina seus estudos voltaram-se para a diversidade linguística, cultural e política dos povos indígenas, enquanto na Europa e Estados Unidos a concentração se fixou na educação de crianças e jovens imigrantes. Em todo caso, o repensar da cultura escolar, seus discursos e línguas dominantes foram o foco dos estudos. Pensar uma escola aberta ao “outro”, a diferença e ao diálogo intercultural.

Seguindo essa concepção teórica, o presente trabalho contempla jovens e adultos hispano-americanos que estudam nos programas de pós-graduação da UFPA. A pesquisa volta-se para uma análise intercultural bilingue, destacando o processo de aprendizagem destes estudantes em relação a língua portuguesa, bem como enfatizando a proposta de introduzir a língua espanhola como uso em trabalhos acadêmicos dos programas. Esta iniciativa inclusiva, permitiria não somente ao público hispanofalante o uso da língua espanhola, mas também

beneficiaria os estudantes brasileiros com a oportunidade de conviver e utilizar outro código linguístico em sua carreira acadêmica.

Metodologicamente, o estudo se configura como um levantamento por questionário aplicado para 63 estudantes hispano-americanos com matrículas ativas em cursos de pós-graduação da UFPA, conforme lista disponibilizada pela Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. Destes, 32 questionários foram respondidos por estudantes de diferentes cursos de pós-graduação da UFPA. Alunos de países como México, Panamá, Honduras, Chile, Costa Rica, Haiti, Venezuela, Bolívia, Colômbia, Peru, Equador, Argentina, Nicarágua e El Salvador integram a amostra que inclui 4 doutorandos e 28 mestrados. 16 homens e 16 mulheres. Todos imigrantes temporários. Além disso, a amostra contempla distintos programas e diferentes experiências interculturais.

A interculturalidade como construto teórico e político

A autora e teórica Geraldine Cariman da Universidad Mayor da Colômbia, traça estudos sobre a relação da interculturalidade com a educação bilingue, voltados à educação indígena e imigrante nos países latino-americanos e o Caribe. A autora reforça os códigos linguísticos como identidades e legados que precisam ser valorizados e concede estratégias para desfazer conflitos que envolvem a diversidade linguística. A autora defende a seguinte assertiva:

El enfoque que sustenta la Educación Intercultural Bilingüe apoya e impulsa los procesos de transformación social y política, en tanto instala la valoración y apropiación de legados culturales y simbólicos que aporta a la conformación de sociedad, la población indígena. Este proyecto asume la construcción de ciudadanía, en pos de concebir estrategias para abordar los conflictos y oportunidades que supone la diversidad. (CARIMAN, p. 3. 2015)

Além da questão da valorização da língua como um patrimônio, a autora reforça um projeto de construção de cidadania, o que a leva a observar que não é somente fazer com que a aprendizagem de uma língua estrangeira seja apenas uma ferramenta nos currículos pedagógicos, porém que essa relação, aprendizagem e convívio de línguas, contribua para formação de cidadãos. Cidadãos capazes de conviver com a diversidade em suas múltiplas faces,

linguística, cultural, política, social e ideológica. Conceber estratégias que possam abordar conflitos, resistências e preconceitos em relação ao diferente, a relação bilingue é um passo para a convivência da diversidade e a experimentação pluricultural.

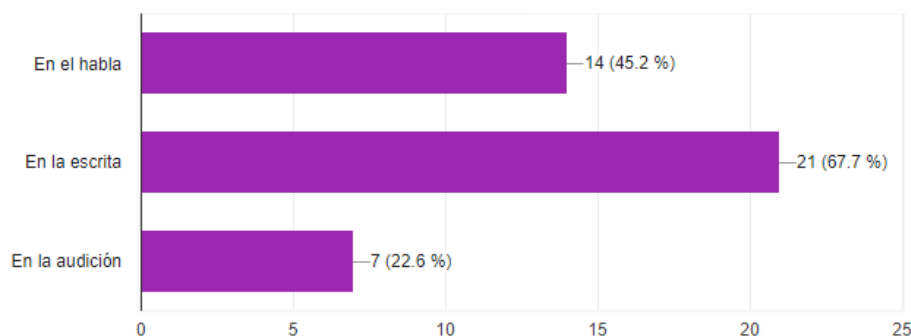
Apresentação e análise dos dados

Conforme a coleta de dados por questionário, a dificuldade linguística dos estudantes hispano-americanos ao aprender a língua portuguesa, está na competência escrita. 67,7% dos entrevistados afirmaram ter dificuldades sobre escrever em língua portuguesa, mais especificamente, escrever artigos acadêmicos e produzir suas teses e dissertações em português.

Como o domínio do idioma português não é uma exigência para a candidatura ao PAEC, os alunos acreditavam, apesar do edital deixar claro que o curso seria em língua portuguesa, que teriam um tempo inicial para se prepararem para avaliações em língua portuguesa. Por isso, a exigência de artigos e provas dissertativas em língua portuguesa, bem como a apresentação de seminários desde o primeiro semestre do curso, geram muitas críticas neste grupo de alunos.

O gráfico a seguir apresenta as habilidades para a competência comunicativa para o aprendizado de uma língua estrangeira, bem como a dificuldade indicada pelos alunos de língua espanhola para o domínio do idioma português:

Gráfico 1. Dificuldades na aprendizagem do idioma português entre alunos de pós-graduação do PAEC/UFPA.



Fonte: pesquisa de campo, 2017

Como demonstra o gráfico, as dificuldades linguísticas dos alunos pesquisados estão mais concentradas na escrita. Contudo, há também 45,2% das respostas indicando dificuldades em falar o idioma e 22,6% em compreender o que está ouvindo.

Tais dificuldades evidenciam que sem um curso apropriado para este público da pós-graduação, o domínio mínimo destas três habilidades fica comprometido.

É importante explicar que todos os alunos da amostra indicaram se esforçar para driblar as dificuldades linguísticas e aproveitar ao máximo a experiência internacional. Várias estratégias para o domínio do idioma português são utilizadas, em especial fazer o curso de português para estrangeiros, realizado por 20 alunos pesquisados, bem como ver filmes e ouvir músicas brasileiras. Além disso, a maioria (81%) busca fazer amizades com os alunos brasileiros, na tentativa de melhorar o ouvir e o falar em língua portuguesa, bem como para diminuir a solidão da experiência de intercâmbio. Entretanto, todos esses esforços levam tempo para surtir efeitos na produção dos trabalhos avaliativos, o que se torna o domínio da nova língua um elemento de muita preocupação.

Como observa-se a questão não está na oferta de um curso instrumental da língua portuguesa, pois este modelo baseia-se somente na competência leitora/interpretativa de um texto. O que estes alunos necessitam é uma proposta centrada em suas demandas linguísticas. Um curso modular extensivo para estudantes estrangeiros que permita aperfeiçoar suas habilidades e

competências na língua portuguesa. Uma educação de qualidade e completa, que contemple as diversas características da língua, elementos gramaticais e elementos socioculturais.

Tal proposta corrobora a sugestão de alunos ouvidos na pesquisa, quando perguntados sobre como o curso de pós-graduação poderia melhorar a receptividade com os alunos de língua espanhola.

Considerações finais

Este trabalho buscou identificar as barreiras linguísticas que estudantes hispano-americanos de pós-graduação da UFPA enfrentam em sua experiência

acadêmica no Brasil. Os dados evidenciaram que lidar com a fala, escrita, leitura e compreensão auditiva de uma língua estrangeira, obedecendo as normas da língua culta padrão, é um desafio árduo para quem tem diversas outras obrigações iniciais em um curso de pós-graduação. Por isso, indica-se a necessidade de cursos extensivos para estudantes estrangeiros de língua portuguesa que superem a forma instrumental, propiciando uma formação capaz de alcançar as dificuldades linguísticas desde alunos. Por fim, sugere-se a oficialização da língua espanhola como opção nos cursos de pós-graduação, o que salientaria uma educação bilíngue, salutar não somente para a formação do aluno imigrante de língua espanhola, mas também para os brasileiros, por propiciar uma formação humana, diversificada e inclusiva.

Referências

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr.2008. Acesso em: 09 de abril de 2017.

CARIMAN. Abarca Geraldine. Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad. Apuntes. Educación y Desarrollo Post- N° 9. 2015. Disponível em: <<http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/.../APUNTE09-ESP.pdf>>. Acesso em: 08 de mar 2017.

FUENTES, Riedemann Andrea. La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas?. *Indiana* 25 (2008), 169-193. Disponível em: <http://www.iai.spkberlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Indiana/Indiana_25/Indiana_25_169-193_Riedemann.pdf>. Acesso em: 12 de mar 2017.

WALSH, Catherine. La educación intercultural en la educación. Peru: Ministerio de Educación, 2001. Mimeografado. Acesso em: 07 de abril de 2017.

“OS FILHOS DE LÁ ESTÃO DENTRO DA UNIVERSIDADE”: ESTUDO SOBRE A PERMANÊNCIA DE ALUNOS QUILOMBOLAS EM CURSOS DE ENGENHARIA DA UFPA/CAMPUS GUAMÁ ¹¹

Débora Alfaia da Cunha

Resumo

O objetivo do estudo é analisar a permanência de alunos quilombolas nos bacharelados em engenharia da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Belém, destacando os obstáculos e as estratégias desenvolvidas por estes estudantes para continuação no curso. Metodologicamente a pesquisa segue uma abordagem qualitativa, na modalidade de estudo de caso e volta-se a experiência acadêmica de 4 alunos quilombolas dos cursos de engenharia civil e química industrial. Os resultados evidenciam uma trajetória acadêmica muito parecida entre os alunos, apesar das diferentes histórias pessoais. Tal trajetória dentro dos cursos de engenharia da UFPA é marcada por dificuldades econômicas, sociais e pedagógicas, levando esses alunos a perceberem a vivência universitária como um desafio a ser vencido. Neste processo, questões relativas à identidade quilombola e negra são fortalecidas, pois a luta pela conclusão do curso deixa de ser um projeto individual, se coletivizando pela construção de uma rede de apoio sem a qual os alunos não conseguiriam enfrentar as adversidades, preconceitos e o racismo institucional que ainda se alastram no cotidiano da universidade.

Palavras-chave: estudantes quilombolas, ações afirmativas, identidade negra, educação superior.

Introdução

A pesquisa analisa a permanência de alunos quilombolas nos cursos de bacharelado em engenharia da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Belém. Tais alunos ingressaram na universidade por meio de Processo Seletivo Especial (PSE), regulamentado pela Resolução N^o. 4.309, de 27 de agosto de 2012 que aprovou a reserva de vagas para alunos quilombolas em todos os cursos de graduação da UFPA. A seleção anual ocorre desde 2012, tendo como resultado o

¹¹ Trabalho originalmente apresentado no II Congresso de Pesquisadores/as Negros/as da região Norte – II COPENE Norte. 21 a 23 de agosto de 2019. Disponível em Anais eletrônicos do II COPENE Norte. Universidade Federal do Tocantins (UFT), 2019. Sem paginação.

ingresso de cerca de mil alunos quilombolas. De 2016 a 2018, por exemplo, ingressaram 830 discentes quilombolas nos diferentes cursos e campi.

Os dados de ingresso na graduação sugerem o êxito na política de acesso. Contudo, é fundamental analisar a permanência e trajetória acadêmica desses estudantes, perguntando não apenas sobre a capacidade de conclusão dos cursos, mas também sobre as experiências e especificidades vividas por alunos de comunidades quilombolas da Amazônia dentro da universidade paraense. Discutir esse cruzamento de culturas, saberes e práticas, é fundamental para o aperfeiçoamento das instituições no trato com a diversidade social e cultural.

Metodologicamente a pesquisa é qualitativa e se divide em dois momentos: o estudo bibliográfico e a pesquisa de campo. A revisão de literatura voltou-se ao levantamento de estudos nacionais sobre alunos quilombolas em universidades públicas, bem como pesquisas sobre desempenho, retenção e evasão em cursos de engenharia, com destaque para as voltadas as experiências com alunos oriundos de escola pública. A pesquisa empírica seguiu a estrutura de um estudo de caso, sendo os dados coletados por meio de entrevistas semi estruturadas, focadas na experiência de entrada e permanência, de quatro discentes de engenharia da UFPA - Campus Guamá.

O que revelam os estudos empíricos anteriores

Na revisão de literatura percebeu-se, a partir de Santos (2017), que o ingresso de alunos quilombolas na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) provocou mudanças na vida não apenas desses discentes, mas mobilizou um coletivo de apoio fundamental a permanência destes nas instituições. Tal coletivo inclui desde familiares, amigos, comunidade, até a criação de novas comunidades dentro do cotidiano universitário como os grupos de estudos e as associações de alunos quilombolas. A “cooperação comunitária” faz com a trajetória acadêmica seja um percurso coletivo, que permite a esses alunos o enfretamento de diversos obstáculos a sua permanência e sucesso acadêmico. Além disso, esses alunos também demandam a eficiência dos mecanismos de assistência estudantil e expõe os problemas de racismo

institucional ainda presente na universidade. Assim os alunos quilombolas sofrem duplo preconceito: por serem quilombolas e por serem negros.

Como pesquisado por Doebber (2012), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), os alunos negros ingressantes por meio de programas de ações afirmativas, tendem a ter dificuldades na permanência por não se encaixarem no perfil clássico do aluno universitário. Esses desacordos (econômicos, sociais, culturais e educativos) tendem a produzir processos de exclusão, tendo efeito sobre a subjetividade desses próprios estudantes que se sentem “fora de lugar”, precisando desenvolver estratégias para garantir sua permanência neste espaço que compreendem ter alcançado por direito. Como explica Doebber (2012, pg.10) “eles passam toda a trajetória acadêmica como se estivessem equilibrando-se em um fio, na corda bamba da normalidade, oscilando entre os diferentes gradientes de in/exclusão”.

No mesmo sentido, a pesquisa de Thais dos Santos (2017), com os quilombolas estudantes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, indica que estes alunos também lidam com as dificuldades de reconhecimento e valorização de suas identidades, o que os expõe a situações de “racismo velado”. A permanência destes alunos na universidade também demanda a criação de redes de apoio interna e externa a instituição acadêmica, coletivizando a trajetória individual. Tal rede cria a sinergia necessária ao enfrentamento das inúmeras dificuldades que alunos negros, pobres e trabalhadores enfrentam na vida universitária.

Situações similares são narradas por Campos (2016) na pesquisa sobre a permanência de estudantes quilombolas na Universidade Federal do Pará - Campus Belém. Os resultados também indicam a existência de estratégias coletivas, internas e externas à UFPA, para permanência desses alunos, entre as quais a organização de um coletivo para lutar pelo reconhecimento de seus direitos na Universidade. Os dados revelam ainda que tais alunos passam pelo enfrentamento de preconceitos e de racismo institucional, o que evidencia a tensão inclusão-exclusão no cotidiano acadêmico.

A permanência, retenção e evasão em cursos de engenharia no Brasil, bem como as experiências de alunos cotistas nesta área, podem ser observadas nos estudos de Nascimento e Curi (2010); Marins; Côrrea e Santana (2010); Silva;

Mattedi e Côco (2012); Biembengut; Pacheco e Coninck (2018); Santos, Nascimento e Rios (2000) e Passos et ali. (2017). Estas diferentes pesquisas permitem compreender a existência de problemas sérios de conclusão com sucesso nestes bacharelados. Entre os fatores de insucesso se destacam: precocidade na escolha da vida profissional, imposição do curso pelos responsáveis, precária formação matemática na escola básica, ausência da formação técnica demandada pelo curso, bem como a rigidez curricular da graduação e a falta de abordagem pedagógica nas engenharias. Tais problemas geram altas taxas de repetência e de evasão nestes cursos. A situação se torna mais crítica quando se observa a entrada de alunos por programas de ações afirmativas. Estes tendem a enfrentar mais dificuldades, pois além dos obstáculos clássicos da área, estes passam por situações de racismo e preconceito. Pesam sobre estes a ideia de que tiveram a entrada facilitada na universidade e que seus problemas de formação, em especial em matemática, retirariam o mérito para entrar e concluir uma graduação em engenharia. O racismo se desvela pela atribuição a um grupo étnico de problemas clássicos de evasão da área.

Por todo o exposto, a revisão da literatura indica que os alunos quilombolas enfrentam dificuldades específicas em suas trajetórias acadêmicas. Trajetórias estas marcadas por questões relativas às suas especificidades de alunos pobres, trabalhadores e negros.

Os resultados do estudo de caso na UFPA

A pesquisa empírica ora apresentada ocorreu em 2017, no Campus da UFPA em Belém e envolveu 4 estudantes de engenharia, 3 homens e 1 mulher. Os alunos são oriundos dos cursos de engenharia civil e química industrial. A metodologia de coleta de dados foi a entrevista semi estruturada. Para preservar as identidades dos informantes, os alunos foram renomeados como Augusto, Bruno, Carlos e Daniele.

Os resultados evidenciam que esses alunos precisam, para o êxito de sua permanência, de um maior acompanhamento por parte da instituição, uma vez que apresentam dificuldades de entrada que podem resultar em imediato abandono do curso.

Entre as dificuldades para permanência, destacam-se as de ordem econômica e as de ordem pedagógica.

Do ponto de vista pedagógico e educativo, evidencia-se o óbice entre o ensino de matemática recebido na educação básica da rede pública e o demandado pela universidade, o que repercute, já no primeiro semestre em repetência nas matérias de cálculo. Por isso, para Daniela, aluna entrevistada, “Agente vai mais em barrancos, do que outra coisa” e por isso, é a insistência que determina a caminhada no curso.

Na compreensão desses alunos urge a necessidade de cursos de apoio para o domínio do saber matemático demandado pela engenharia. Apesar de existirem tais cursos de introdução à matemática, como o Programa de Cursos de Nivelamento da Aprendizagem (PCNA), voltado a todos os alunos matriculados nas engenharias, os discentes quilombolas criticam o modelo desses cursos. Todos os entrevistados avaliam esses cursos como pouco pedagógicos e denunciam que, às vezes, os monitores tendem a fazer os exercícios dos alunos quilombolas e não a ensiná-los, em uma prática assistencialista e racista, pois parte da ideia de que eles não seriam capazes de aprender.

Os alunos admitem suas dificuldades e carência de formação matemática, mas também criticam a existência de dificuldades pedagógicas e didáticas dentro das engenharias. Como explica Carlos, aluno entrevistado da pesquisa, o professor da engenharia é um engenheiro e não um docente formado para ser professor. Da mesma forma, o monitor da engenharia é um aluno de destaque do curso, também sem formação pedagógica. Em ambos os casos, não há abordagem didática, e essa ausência dificulta ainda mais para os alunos com pouca autonomia no saber matemático. No final, essas dificuldades se tornam atributos dos alunos quilombolas e não parte de um problema do sistema educativo.

Os alunos entrevistados indicaram aprender mais nos grupos de estudos, em especial com outros alunos quilombolas da engenharia, pois estes entendem as dificuldades uns dos outros e compreendem que o objetivo não é resolver as listas de exercícios, mas a compreensão dos conteúdos. Indicaram que nesta empreitada de domínio do saber matemático, contam pouco com colegas da turma que não são quilombolas pela falta de cooperação da área. Para Daniela,

aluna entrevistada, os demais discentes de engenharia são muito individualistas e competitivos, o que dificulta o estudo em grupo.

No que se refere às dificuldades econômicas destacam-se as necessidades de moradia, alimentação e acesso a informática. A maioria desses obstáculos é enfrentada com estratégias coletivas, como a moradia compartilhada, e pelo uso do aparato de assistência estudantil da UFPA como o restaurante universitário, o infocentro, os laboratórios e bibliotecas que servem como suporte cotidiano fundamental, apesar de não serem de uso exclusivo dos alunos quilombolas ou cotista.

Outra política de assistência fundamental é a bolsa permanência. Esta é essencial para que esses alunos possam continuar no curso, pois auxilia nos gastos com material didático, moradia, transporte e alimentação.

Além do apoio institucional, os alunos destacam a rede de apoio familiar e comunitária como fundamental a permanência. Como pondera Breno, aluno entrevistado, as famílias “muitas vezes acabam se sacrificando” para que estes permaneçam na universidade, pois acreditam na importância dessa formação para a transformação e ascensão social da família e da comunidade. Nesta perspectiva, o aluno se vê encarnando um projeto coletivo.

Essa rede de apoio e motivação é essencial, pois os alunos entrevistados relatam a vivência de situações de preconceito e racismo dentro dos cursos de engenharia. Como explica Carlos, aluno de engenharia civil, alguns discentes - e até alguns professores - acham injusta a forma de entrada dos estudantes quilombolas, os acusando de não terem mérito e de estarem em um curso que não capazes de finalizar com qualidade. Essas situações são enfrentadas pela força coletiva, vinda tanto pela rede de apoio familiar e comunitária, quanto pela união dos próprios alunos quilombolas da UFPA, e assim, nas palavras de Carlos “vamos resistindo da forma que a gente pode”.

A união dos estudantes quilombolas é uma estratégia fundamental de permanência desses alunos. Tal encontro é potencializado pelo sentimento de pertencimento. Para Breno, aluno entrevistado, o diálogo e o contato com outros alunos quilombolas são fortalecedores da identidade quilombola e negra, pois “é como se eu encontrasse um colega de fora do país, tipo, encontrasse um brasileiro e ele fosse um ponto de referência, pois, vive as mesmas realidades”.

Assim, os resultados da pesquisa ratificam as situações já observadas em outros estudos em instituições brasileiras. Tal qual o analisado por Santos (2017), Campos (2016), Thais dos Santos (2017) e Doebber (2012) a maioria dos alunos oriundos de políticas de inclusão racial apresentam perfil de estudantes pobres, trabalhadores e negros. Com esse perfil, a permanência é marcada por estratégias coletivas, de ajuda financeira e emocional, onde a família, a comunidade, os amigos e os estudantes oriundos da mesma política de acesso assumem uma importância vital para a permanência e finalização da graduação.

Além disso, como também analisado por Santos (2017), Campos (2016), Thais dos Santos (2017) e Doebber (2012), os alunos pesquisados passam por situações de exclusão em seus cursos o turmas, pelo fato de serem oriundos de políticas inclusivas, evidenciando a discriminação ainda presente em segmentos da comunidade acadêmica e desvelando que, na adaptação desses alunos, urge a elaboração de políticas de permanência, inclusive voltadas ao combate do preconceito e do racismo institucional.

Especificamente nas engenharias cursadas pelos alunos da pesquisa, o preconceito assume a forma do discurso pela competência, alegando que os alunos quilombolas não teriam as aptidões necessárias para acompanhar as disciplinas. Como demonstrado na revisão da literatura, a problemática da reprovação nas engenharias não foi criada pelos alunos quilombolas, sendo um desafio evidenciado antes das políticas de inclusão. Contudo, pesa sobre estes as reprovações como atestados de não conformidade à área da engenharia.

Mesmo nas estratégias de apoio pedagógico, na modalidade de “cursos de reforço”, frequentados pela maioria dos ingressantes de engenharia, independente da modalidade de entrada, os alunos quilombolas continuam sendo vistos como a clientela carente de formação prévia. No equilíbrio do binômio inclusão/exclusão os alunos tendem a criar outras estratégias de “reforço” e de obtenção de conteúdo.

Considerações finais

Pelo exposto, conclui-se que as ações afirmativas trazem para a universidade um público diferenciado do “tradicional” que cursa a graduação e as

características vão muito além das peculiaridades culturais. Neste contexto, não basta dar acesso, dar vagas a esses diferentes grupos, sejam eles indígenas, emigrantes, apátridas, refugiados ou quilombolas, é preciso pensar a permanência com qualidade desses estudantes para que efetivamente as políticas de inclusão possam ter o efeito social esperado.

Referências

BIEMBENGUT, Thais Mariane; PACHECO, Patrícia Sanez; CONINCK, José Carlos Pereira. **Análise do desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas na UTFPR**. Cad. Pesq., São Luís, v. 25, n. 1, jan./mar. 2018.

CAMPOS, Laís Rodrigues. **Do quilombo à universidade: Trajetórias, Relatos, Representações e Desafios de Estudantes Quilombolas da Universidade Federal do Pará-Campus Belém quanto à Permanência**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará, 2016.

DOEBBER, Michele Barcelos. **(Des) encaixe: “a UFRGS não é pra mim!”** Ou das (im) possibilidades de estar na universidade. IN: Anais do IX Seminário ANPED SUL, 29 de julho a 1º de agosto de 2012, Campus universitário da UCS, Rio Grande do Sul.

MARINS, Carlos azareth Motta; CÔRREA, Elza Maria; SANTANA, Rodrigo Guaracy. **Iniciação à engenharia** – um programa para a diminuição da evasão de alunos. IN: XXXVIII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. COBENGE, Fortaleza. 2010.

NASCIMENTO, Maria das Vitórias do; CURI, Rosires Catão. **Acesso de alunos nas universidades públicas através do sistema de cotas**. IN: anais do COBENGE 2010 - XXXVIII COBENGE: FORTALEZA/CE. Tema: ENGENHARIA EM MOVIMENTO. De 12 a 15 de Setembro de 2010

PASSOS, Alisson Arcanjo et ali. **Perfil e desempenho acadêmico do aluno de Engenharia em disciplinas do ciclo básico**. Revista de Ensino de Engenharia, v. 36, n. 2, p. 16-26, 2017.

SANTOS, Adilson Pereira dos; NASCIMENTO, Caroline; RIOS, Jaime Roberto Teixeira. **Estudo da evasão e da retenção nos cursos de engenharia da Escola de Minas da Universidade Federal de Ouro Preto**. - XXVIII COBENGE: OURO PRETO/MG. 2000.

SANTOS, Marcos Antonio Silva dos. **Ações afirmativas de ingresso: fronteiras étnicas, projetos e representações sociais das/dos estudantes quilombolas na UNIFESSPA**. Revista da ABPN v. 9, Ed. Especial - Caderno Temático: Saberes Tradicionais, dezembro de 2017, p.152-173.

SANTOS, Thais Calixto dos. **Universidade, Território e Emancipação: Quilombolas Estudantes no Ensino Superior**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade. Universidade Federal da Bahia. 2017.

SILVA, Izaias Porto Pinheiro da; MATTEDI, Alessandro; CÔCO, Klaus Fabian. **Estudos acerca do sistema de cotas no curso de engenharia elétrica da UFES**. Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. COBENGE. Belém, Pará. 2012.

“VAMOS RESISTINDO DA FORMA QUE A GENTE PODE”: ESTUDOS SOBRE A PERMANÊNCIA DE ALUNOS QUILOMBOLAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ¹²

Débora Alfaia da Cunha

Resumo

O texto apresenta os resultados de dois estudos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Estudo e Pesquisa em Interculturalidade e Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Castanhal, voltados a permanência de alunos quilombolas. As pesquisas focam em dois segmentos de discentes quilombolas: os que cursam engenharia na UFPA Campus Belém e os que estudam nos diferentes cursos do Campus de Castanhal. O cruzamento dessas realidades permite ampliar a análise sobre a experiência de jovens quilombolas na universidade pública paraense, com destaque para a experiência feminina. Metodologicamente, um estudo se configura como um levantamento por questionário, envolvendo vinte e oito participantes, e, o outro, como um estudo de caso, focado na análise das entrevistas de quatro alunos quilombolas. Os resultados dos estudos evidenciam uma trajetória acadêmica muito parecida entre os alunos, apesar das diferentes histórias pessoais e profissionais. Tal trajetória é marcada por dificuldades econômicas, sociais e pedagógicas, levando esses alunos a perceberem a vivência universitária como um desafio a ser vencido, em especial as alunas quilombolas que enfrentam dificuldades específicas de gênero, como o tenso equilíbrio entre os papéis de mãe, esposa, trabalhadora e aluna universitária. Neste processo, questões relativas à identidade quilombola e negra são fortalecidas, pois a luta pela conclusão do curso deixa de ser um projeto individual, se coletivizando pela construção de uma rede de apoio sem a qual os alunos e as alunas não conseguiriam enfrentar as adversidades, preconceitos e o racismo institucional que ainda se alastram no cotidiano da universidade.

Palavras-chave: estudantes quilombolas. Políticas de Inclusão social. Identidade negra. Universidade Pública.

¹² Texto originalmente apresentado no IV Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e o XVI Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. 20 a 22 de novembro de 2019. Belém (PA) Brasil. Eixo temático: Descolonizar Gênero, Raça e Classe.

Introdução

Em 27 de agosto de 2012 a Universidade Federal do Pará (UFPA) ampliou sua política de inclusão social na graduação, por meio da aprovação da Resolução N° 4.309, que prevê a reserva de duas vagas para alunos quilombolas em todos os seus cursos de graduação, por meio de um Processo Seletivo Especial (PSE).

Na prática, o PSE unificou a seleção de vagas reservadas, tanto para candidatos indígenas (aparados pela Resolução N° 3.869, de 22 de junho de 2009) quanto para quilombolas, por isso o edital de 2019 definiu como candidatos aptos ao PSE os que comprovassem seu “pertencimento étnico na condição de indígena ou quilombola, sendo residente ou não em comunidade indígena (aldeia) ou comunidade quilombola (quilombo)” (UFPA, 2019).

Saraiva e Castro (2016) explicam que desde 2014 o PSE compreende duas etapas: a primeira se constitui em uma prova de Língua Portuguesa e a segunda inclui a avaliação de documentos e a realização de entrevista.

Busca-se no PSE garantir a seleção de alunos realmente vinculados aos territórios quilombolas, o que justifica a exigência da Declaração de Pertencimento Étnico, bem como o acompanhamento da Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará (MALUNGU), do Centro de Estudo e Defesa do Negro (CEDENPA) e dos próprios alunos quilombolas que já se encontram na instituição. Esses cuidados buscam evitar fraudes e fortalecer a manutenção das políticas de inclusão.

Neste formato, o PSE passou a ocorrer anualmente, com pequenas alterações nos editais, tendo como resultado o ingresso de aproximadamente mil estudantes quilombolas. De 2013 a 2015 ingressaram 212 alunos quilombolas (CAMPOS, 2016) e de 2016 a 2018 ingressaram 830 discentes quilombolas nos diferentes cursos e campi da UFPA (CUNHA; AMARAL, 2019).

O crescimento no número de ingressantes demonstra o sucesso da política de acesso. Contudo, não basta garantir a matrícula desses jovens quilombolas, é preciso pensar na qualidade da permanência desses alunos, uma vez que esse público é diferente do que tradicionalmente acessa a universidade por meio dos exames e vestibulares tradicionais (CUNHA, 2019).

Neste sentido, o presente texto socializa resultados de duas pesquisas voltadas à acompanhar a permanência de alunos quilombolas na UFPA, que ingressaram, via PSE, em cursos de graduação no Campus de Castanhal e em cursos de Engenharia no Campus de Belém.

Metodologicamente, as duas pesquisas se constituem em estudos exploratórios, sendo a coleta de dados realizada por meio de questionários, no Campus de Castanhal, e pela realização de entrevista semiestruturada no Campus de Belém.

A amostra do estudo em Castanhal se compõe de 28 alunos quilombolas de diferentes cursos, sendo 2 de Medicina Veterinária, 7 de Letras Língua Portuguesa, 2 de Sistema de Informação, 2 de Matemática, 6 de Educação Física e 9 de Pedagogia. No que se refere à distribuição por sexo, a amostra se compõe de 9 homens e 19 mulheres.

Os alunos do estudo realizado no Campus de Belém compõem uma amostra de 4 discentes quilombolas, sendo 3 alunos de engenharia civil e 1 de engenharia química. No que se refere à distribuição por sexo, há 3 homens e uma mulher.

Os dois estudos evidenciam uma trajetória acadêmica muito parecida entre todos os pesquisados, apesar das diferentes histórias pessoais e profissionais, como se pode perceber a seguir, na apresentação dos resultados.

Primeiro estudo: permanência de alunos quilombolas na graduação em engenharia (UFPA - Campus Belém)

O estudo no Campus de Belém envolveu a realização de entrevista com 4 alunos. Para preservar as identidades dos informantes, os alunos foram renomeados como Augusto, Bruno, Carlos e Daniele. As entrevistas dos informantes masculinos foram originalmente coletadas e analisadas por Amaral Neto (2019). Neste texto, apresenta-se a análise dos 4 depoimentos, com destaque para a experiência feminina.

Os resultados evidenciam que os alunos quilombolas que integram a amostra e que estudam nos cursos de engenharia, no Campus de Belém,

precisam, para o êxito de sua permanência na UFPA, de um maior acompanhamento por parte da instituição, uma vez que apresentam dificuldades de entrada que podem resultar em imediato abandono do curso, bem como enfrentam situações de preconceito e racismo institucional.

A análise das repostas sobre a trajetória escolar dos alunos quilombolas pesquisados revela uma escolarização marcada pela precarização das condições de aprendizagem. Todos os quatro precisaram estudar longe de suas comunidades, utilizar transporte escolar, conciliar trabalho e estudo etc. Além disso, todos destacam a precariedade e as interrupções no ensino de matemática recebido na rede pública, em especial no Ensino Médio, relacionando essas deficiências de conteúdo as suas dificuldades na adaptação aos cursos de engenharia e as suas reprovações, ainda no primeiro semestre, nas matérias de cálculo (CUNHA, 2019).

Nos termos dos alunos pesquisados, o curso de engenharia é “puxado para quem vem de escola pública”, pois muitos conteúdos matemáticos do Ensino Médio não foram vistos. No mesmo sentido, sentencia Daniele, a única aluna desta amostra, “engenharia pra gente é muito complicado, porque agente não tem aquela base que é a matemática básica, então agente vai mais em barrancos do que outra coisa”. Neste contexto, é a insistência que determina a caminhada no curso. Insistência essa marcada pelo grande esforço inicial em aprender conteúdos matemáticos que, supostamente, já deveriam dominar.

Na tentativa de melhorar seu desempenho matemático, todos os alunos participaram do Programa de Cursos de Nivelamento da Aprendizagem (PCNA), que revisa conteúdos básicos de matemática, química e física. A matrícula no programa é aberta a todos os alunos matriculados nas engenharias. Contudo, os entrevistados criticam o modelo desse programa, onde os melhores alunos de cálculo se tornam monitores. Explicam os pesquisados que os cursos, similar às aulas das disciplinas de graduação, são pouco pedagógicos, se tornando uma mera resolução de exercícios.

Para os alunos da pesquisa, tanto o professor da engenharia quanto o monitor do “curso de reforço” não possuem formação pedagógica. Em ambos os casos, não há abordagem didática, e essa ausência dificulta ainda mais para os alunos com pouca autonomia no saber matemático. Por isso, para Daniele, resta

aos alunos quilombolas estudarem uns com os outros. A aluna explica ainda que dificilmente os alunos quilombolas conseguem estudar com discentes que não sejam quilombolas, por causa, segundo sua percepção, do individualismo e da competitividade dos estudantes de engenharia.

Os pesquisados destacam ainda que as dificuldades de permanência também são de ordem econômica, em especial com as despesas de moradia, alimentação e acesso a informática. A maioria desses obstáculos é enfrentada pelo uso do aparato de assistência estudantil da UFPA como a bolsa permanência, o restaurante universitário, o infocentro, os laboratórios e bibliotecas que servem como suporte cotidiano fundamental.

Além do apoio institucional, os alunos destacam a rede de apoio familiar e comunitária como fundamental a permanência. Tal rede de apoio e motivação é essencial, pois os alunos entrevistados relatam a vivência de situações de preconceito e racismo dentro dos cursos de engenharia. Como explica um dos pesquisados, alguns discentes - e até alguns professores - acham injusta a forma de entrada dos estudantes quilombolas, os acusando de não terem mérito e de estarem em um curso que não são capazes de finalizar com qualidade. Essas situações são enfrentadas pela força coletiva, vinda tanto pela rede de apoio familiar e comunitária, quanto pela união dos próprios alunos quilombolas da UFPA, e assim, nas palavras de Carlos “vamos resistindo da forma que a gente pode”.

Pelo exposto, os resultados corroboram com as pesquisas realizadas em outras instituições de Educação Superior, como as de Santos (2017), Campos (2016), Thais dos Santos (2017) e Doebber (2012). Essas diferentes pesquisas concluem que os alunos oriundos de políticas inclusivas passam por situações de exclusão em seus cursos e turmas, evidenciando a discriminação e o preconceito ainda presentes em segmentos da comunidade acadêmica.

Especificamente nas engenharias cursadas pelos alunos da pesquisa, o preconceito assume a forma de discurso da competência, alegando que os alunos quilombolas não teriam as aptidões necessárias para acompanhar as disciplinas. (CUNHA, 2019).

Mesmo nas estratégias de apoio pedagógico, na modalidade de “cursos de reforço”, frequentados pela maioria dos ingressantes de engenharia,

independente da modalidade de entrada, os alunos quilombolas continuam sendo vistos como a clientela carente de formação prévia. No equilíbrio do binômio inclusão/exclusão os alunos tendem a criar outras estratégias de “reforço” e de obtenção de conteúdo.

No que se refere à experiência de ser aluna quilombola em um curso de engenharia, Daniele, a única mulher da amostra, que possuía curso técnico na área de sua graduação, relata as mesmas dificuldades dos estudantes do sexo masculino.

Ao analisar sua trajetória inicial na graduação, a aluna destaca os desafios de se locomover em uma cidade que não conhecia, bem como o desgaste com o deslocamento diário para a comunidade, o que diminuía o tempo necessário para o estudo, o que, ao final, contribuiu para as reprovações iniciais.

Além disso, esta destaca as dificuldades de integração com os demais alunos da turma de calouros, que eram em sua maioria homens e mais novos. Ser mulher, negra, a mais velha da turma e quilombola não lhe ajudou a fazer amigos e se inserir em grupos de estudo.

A aluna explica que as dificuldades de relacionamento com sua turma de origem, não significava que ela fosse hostilizada. Em verdade, segundo seu relato, o tratamento era baseado na indiferença, pois “pra eles [os outros alunos da turma] tanto faz como tanto fez. Pra eles não importa”. Embora não considere essas dificuldades de relacionamento como uma expressão de preconceito, apesar de ser, a aluna destaca que percebe a existência de preconceitos em relação aos alunos quilombolas, segundo esta “porque agente ocupa umas vagas que não era pra ser da gente”. Como explica Daniele, o desconforto da situação é contornado pela compreensão de que as vagas quilombolas são um direito, por isso ela não se deixa abater.

A soma das dificuldades iniciais acarretaram sucessivas reprovações, que tiveram como consequência a saída da turma de origem e a tentativa de se inserir em grupos de estudos com outros alunos quilombolas, bem como a busca por apoio de professores que acreditassem na capacidade dos alunos quilombolas. Contudo, apesar da autoestima alta da aluna pesquisada, esta admite pensar seriamente em trocar de curso, caso continue reprovando, porque precisa terminar uma graduação.

Assim, para Daniele, está na engenharia é um desafio cotidiano que demanda uma grande capacidade de resistência, contra a indiferença dos outros alunos e contra, inclusive, o prognóstico de alguns professores, pois a aluna informa que muitos docentes pressionam os estudantes quilombolas para abandonar o curso. Explica que quando sabem de sua origem social “pegam mais no pé”, expondo mais as fragilidades de formação.

Segundo estudo: permanência de alunos quilombolas em cursos de graduação (UFPA - Campus Castanhal)

O estudo realizado no Campus de Castanhal possui, em sua composição, uma maioria feminina (68%), são 19 mulheres entre 28 informantes. Do conjunto de alunas, 9 (45%) destas possuem, em média, 2 filhos cada. Entre essas alunas-mães 6 (67%) são solteiras, duas (22%) estão em união estável e uma (11%) se declarou divorciada. As 10 alunas que não possuem filhos são solteiras. Em relação à cor, todas se autodeclararam pretas. Desta forma, a amostra feminina é predominantemente de mulheres negras e solteiras (84%).

A idade média dos pesquisados, incluindo homens e mulheres, é de 26 anos. O mais novo dos respondentes possui 18 anos, tendo ingressado na UFPA em 2019, e o mais velho possui 45 anos. Como se observa, os alunos são, em geral, jovens adultos, mas com idades que denotam uma possível parada de 3 a 4 anos entre o Ensino Médio e a Universidade.

Em relação à trajetória escolar, 86% dos alunos da amostra precisaram se deslocar ou sair de sua comunidade para continuar estudando, evidenciando a ausência de escolas nas comunidades como um fator de afastamento da vida cotidiana dos territórios quilombolas. Entre os alunos que precisaram se deslocar para permanecer estudando, 62% fizeram uso de transporte escolar. Este grupo destaca a descontinuidade ou a péssima qualidade do serviço de transporte, o que prejudicava o acompanhamento das atividades escolares.

Ainda entre os alunos que precisaram se deslocar para permanecer estudando, 38% necessitaram ir morar em outro município para conseguir realizar a finalização do Ensino Médio. Nessa situação mais radical, ocorre o

enfraquecimento dos laços comunitários, uma vez que obriga os jovens quilombolas a se retirarem dos territórios para acessarem o direito à educação.

Na experiência de fazer a graduação, os deslocamentos ainda marcam a trajetória dos alunos quilombolas, pois em relação a moradia surgem dois grupos de estudantes: os que continuam morando nas comunidades, se deslocando cotidianamente, e os que passaram a morar na cidade de Castanhal.

O primeiro grupo, dos que continuam morando em suas comunidades, indicam como principal dificuldade em continuar cursando a graduação o deslocamento até o Campus. Uma pequena parcela destes possui veículo próprio, em especial motos, mas a maioria faz uso de transporte público. Os poucos horários de saída e chegada dos ônibus, acarretam atrasos ou saídas antes do final das aulas, prejudicando o acompanhamento das disciplinas.

Os alunos do segundo grupo, que moram em Castanhal, informam que, na maioria das vezes, caminham até a universidade ou vão de bicicleta. Como a maioria mora em casa alugada, a estratégia para economizar é dividir a residência com outros alunos e morar próximo ao campus. Os principais problemas deste grupo são: o dinheiro do aluguel, a exposição à violência do bairro onde se encontra o Campus e a solidão, pela distância da família e da comunidade.

No que se refere ao acesso à internet e aos materiais de estudo, os alunos da amostra utilizam muito os laboratórios e a biblioteca, dependendo bastante da estrutura disponível no Campus, uma vez que dificilmente possuem tal estrutura em suas residências ou na comunidade.

Ainda em relação ao acesso à internet, destaca-se a utilização de aparelho celular, que surge como principal meio de inclusão tecnológica, seja pelos alunos que permanecem em seus territórios quanto os que moram na área urbana. Neste contexto, o pacote de dados é fundamental para que tenham acesso à internet e a produção de trabalhos acadêmicos, pois a maioria dos alunos indica não possuir computador pessoal. Além disso, o celular também permite combater o isolamento e a solidão da experiência de estar longe da família, pois possibilita a manutenção de laços com amigos, parentes e familiares (incluindo mães e filhos) por meio de ligações e trocas de mensagens.

Os dois grupos de alunos, os que moram na cidade e os que se deslocam diariamente de suas comunidades, indicam as dificuldades financeiras como o maior entrave a permanência nos cursos.

As dificuldades financeiras são enfrentadas tanto pela obtenção de bolsas e estágios, quanto pela ajuda familiar. A maioria das famílias dos alunos se esforça para criar uma rede de apoio que permita a permanência na universidade. Contudo, importa destacar que essa rede de apoio não é somente financeira, mas abarca múltiplas funções, materiais e afetivas.

Particularmente as alunas-mães demandam um grande apoio familiar. Contudo, nem sempre conseguem ter alguém responsável pelos filhos, sendo comum que estas, em algumas aulas, levem seus filhos para o Campus. Em alguns casos, como na amamentação, algumas alunas levam o bebê e mais algum parente que fica com a criança, passeando pelos corredores, enquanto a mãe encontra-se em sala. Apesar de essas cenas serem comuns, protagonizadas tanto por alunas quilombolas quanto outros segmentos estudantis, o Campus não possui nenhuma adaptação estrutural para as alunas-mães, como um simples fraldário ou trocador no banheiro.

Assim, os resultados da pesquisa ratificam as situações já observadas em outros estudos em instituições brasileiras. Tal qual o analisado por Santos (2017), Campos (2016), Thais dos Santos (2017) e Doebber (2012) a maioria dos alunos oriundos de políticas de inclusão racial apresentam uma trajetória acadêmica marcada por estratégias coletivas, de ajuda financeira e emocional, onde a família, a comunidade, os amigos e os estudantes oriundos da mesma política de acesso assumem uma importância vital para a permanência e finalização da graduação. Especificamente no que se refere às alunas-mães, tal rede de apoio é condição sine qua non de permanência.

Essa rede de apoio e motivação auxilia também a enfrentar os desafios postos na caminhada acadêmica, em especial nas disciplinas consideradas “difíceis de passar”. Os alunos da amostra indicam ter dificuldades em disciplinas com grande densidade teórica, como Psicologia, Filosofia e Anatomia ou que demandem fundamentos matemáticos mais robustos como as de Cálculo.

Especificamente sobre as dificuldades com os conteúdos curriculares dos seus cursos, os pesquisados atribuem as dificuldades à trajetória escolar precária

que tiveram acesso. Acreditam que as escolas, em especial do Ensino Médio, não forneceram os conteúdos necessários para um melhor acompanhamento da graduação.

Em relação às reprovações, observa-se uma maior concentração de casos nos cursos de Matemática e Medicina Veterinária onde todos os informantes da amostra apresentam em torno de 3 reprovações. Nos cursos de Educação Física há um aluno com uma reprovação e no curso de Letras, Língua Portuguesa, há 2 alunos, um com uma reprovação e outro com quatro.

Essas reprovações possuem vários efeitos negativos na permanência dos alunos quilombolas. Um dos efeitos é o “desblocamento” de suas turmas de origem, ou seja, a perda do direito de continuar acompanhando o curso na turma em que ingressou.

Segundo o Regimento de graduação da UFPA, em seu Artigo 20 “terá o percurso acadêmico interrompido o discente reprovado em mais de três Atividades Curriculares em períodos letivos consecutivos ou alternados” (UFPA, 2013). Assim, ao ultrapassar 3 reprovações o estudante não pode mais se matricular nas disciplinas seguintes, sendo obrigado a cursar apenas as disciplinas em débito. Essas disciplinas podem ser ofertadas em diferentes turmas e horários, ficando esse aluno sem turma definida ou passando a frequentar uma turma mais nova.

Esse fenômeno do “desblocamento” é comum na trajetória dos alunos quilombolas do campus de Castanhal e, em alguns cursos, antecede o abandono da graduação. Durante a coleta de dados observou-se turmas, de todas as faculdades, em que não há mais nenhum aluno quilombola estudando, seja porque “desblocou” ou porque evadiu da graduação.

O “desblocamento” é particularmente difícil para os alunos que continuam morando nas comunidades pela dificuldade de locomoção. Além disso, o acúmulo de reprovações tende a desanimar os estudantes e a afastá-los dos cursos, em especial nos bacharelados.

Apesar dos efeitos negativos do “desblocamento” há, contraditoriamente, algumas experiências positivas geradas por essa situação, como a existência de um grupo maior de alunos quilombolas em uma mesma turma, permitindo a

criação de uma rede de apoio mútuo dentro de sala, o que evidencia, novamente, a importância das estratégias coletivas para a permanência desses alunos.

Sobre o relacionamento com demais alunos e professores, os estudantes da amostra atribuem, de um modo geral, conceitos de “regular” a “bom”. Conceitos melhores surgem quando perguntados sobre seus relacionamentos com outros alunos quilombolas, onde indicam conceitos de “bom” a “excelente”. Alguns estudantes quilombolas destacam as críticas ao PSE, feitas por outros colegas de turma, como um fator que dificulta os relacionamentos.

Apesar da maioria dos alunos da amostra informar não ter sofrido racismo dentro da UFPA, há relatos de situações de preconceito. 7 informantes (25%) indicaram ter passado por esse tipo de situação, dentro e/ou fora da UFPA. Destes 7, dois são homens e 5 são mulheres.

No caso dos homens, um dos informantes relata ter sido confundido com marginal no dia da inscrição, pois explica que percebeu que um aluno guardou o celular ao vê-lo chegar ao bloco administrativo, sendo ainda, neste mesmo dia, abordado de forma brusca por um docente.

No grupo feminino os relatos sobre racismo se concentram no curso de Pedagogia e descrevem práticas de exclusão de trabalho em grupo e tratamento desrespeitoso por parte de outros colegas de turma, em especial também de mulheres. Conforme explicam as informantes: “faço parte de um grupo de quilombolas e percebemos que somos bastante excluídas em sala de aula por sermos quilombolas” (AQPF12)¹³. Tal exclusão se manifesta tanto pelo isolamento das estudantes, que só conseguem realizar trabalhos em grupo por terem conseguido organizar “um grupo de quilombolas”, tanto pelo tratamento que recebem durante suas apresentações. Como explicam duas outras alunas: “no momento da apresentação de seminários há sorrisinhos, murmúros sobre nosso jeito de falar” (AQPF15); “na sala, quando junto com meu grupo quilombola, apresentei um seminário e vi que muitos riam enquanto apresentávamos” (AQPF24).

Outras manifestações de constrangimento são narradas pelas alunas e se referem, diretamente ou indiretamente, ao PSE. Uma aluna explica que foi

¹³ Aluno Quilombola, Curso de Pedagogia, sexo feminino, questionário número 12.

questionada se realmente podia ter entrado pelo PSE quilombola, por ser parda. Outra aluna relata ter ouvido afirmações de que teve a entrada facilitada na instituição.

Apesar dos relatos se concentrarem em um grupo menor de informantes, estas situações precisam ser observadas e combatidas no interior da UFPA, pois os sofrimentos sociais desses alunos e alunas também se constituem em um obstáculo a sua permanência com qualidade na UFPA.

Considerações finais

Os estudos apresentados evidenciam desafios na permanência com qualidade dos alunos e alunas quilombolas na UFPA. Entre os obstáculos para permanência destacam-se as restrições financeiras, a adequação as exigências curriculares das disciplinas, o deslocamento da comunidade para a universidade, a relação com alguns alunos e professores que questionam a legitimidade do PSE e os preconceitos vividos por serem alunos negros e quilombolas.

Especificamente na experiência feminina, pesa as questões específicas de gênero como a maternidade e a constituição de famílias uniparentais, cuja ausência masculina amplia os papéis desempenhados pelas alunas-mães, que precisam prover financeira e emocionalmente os filhos enquanto cursam uma graduação.

Além disso, algumas alunas passam por isolamento e/ou constrangimentos em sala de aula, por meio de risos, cochichos e olhares de censura.

Contudo, também como demonstram os estudos, a permanência desses alunos e alunas quilombolas passa pela construção de estratégias coletivas para o enfrentamento dessas dificuldades. Nesse processo comunitário, uma rede de apoio, interna e externa a UFPA, surge, sustentando e impulsionando a caminhada acadêmica. Sem a construção dessa rede, a evasão torna-se um caminho quase previsível.

Em relação às alunas-mães a rede de apoio familiar é fundamental, pois a família extensa e a comunidade possibilitam à criação dos filhos, apesar de algumas vezes estas alunas precisarem levar as crianças para a sala de aula,

mesmo sem o Campus apresentar nenhum tipo de estrutura para o público infantil.

Além disso, essa rede de apoio é essencial para enfrentar as exigências de conteúdos matemáticos das engenharias, o que resulta na construção de grupos de estudos de alunos quilombolas que, coletivamente, tentam sobreviver nos chamados “cursos de alta performance”. Nestes cursos, os alunos e alunas quilombolas são confrontados com o discurso da competência, alegando a impossibilidade de conseguirem suprir suas defasagens de conteúdos matemáticos prévios.

Contudo, como observaram Santos, Nascimento e Rios (2000) em um estudo realizado antes das políticas de cotas, a problemática dos altos índices de evasão e de retenção nos cursos de engenharia é antiga, em especial em seus dois primeiros anos, denominado à época de ciclo básico. Como explicam, nesses cursos a retenção inicial era alta em virtude das reprovações nas disciplinas de cálculo.

Deste modo, a problemática da retenção nas engenharias não foi criada pelos alunos quilombolas, apesar destes serem diretamente afetados, pois como demonstra o estudo de Passos et alii (2017) os alunos oriundos de cursos noturnos ou do Ensino Médio em escola públicas, tendem a correr mais riscos de reprovação inicial nas disciplinas da área das Ciências Exatas, em virtude das precariedades no ensino dos conteúdos matemáticos.

Como observaram Biembengut; Pacheco e Coninck (2018) os rendimentos entre cotistas e não cotistas apresentam poucas diferenças em cursos com menor base matemática e cujas notas de entrada não sejam tão altas. Contudo, a diferença cresce em cursos “mais valorizados”, como nas engenharias, cuja nota média de ingresso é mais elevada. Essa diferença de desempenho dos ingressantes cotistas e não cotistas tende a repercutir no primeiro ano do curso e aumentar a possibilidade de reprovações entre os cotistas nas disciplinas de maior exigência de conhecimentos matemáticos prévios, o que não quer dizer que não haja reprovação entre os não cotistas, pois neste grupo também há reprovações.

Em tal situação, pensar a reprovação e a evasão nas engenharias requer propostas complexas que envolvam novos modelos de aprendizagem

matemática, não apenas para os alunos quilombolas ou os cotistas, mas para todos os ingressantes. Concordando com Santos, Nascimento e Rios (2000, p 8) ao analisar o curso de engenharia: “Há que se lembrar que o fenômeno do fracasso escolar manifestado pela evasão e/ou retenção, é complexo e multifacetado” .

Assim, propostas simplórias como o cancelamento da reserva de vagas para alunos quilombolas ou cotistas da escola pública, não resolvem a problemática, servindo apenas para ecoar e fortalecer discursos e práticas preconceituosas no cotidiano universitário.

Referências

AMARAL NETO, Paulo Damasceno do. **Das lutas do quilombo ao acesso à universidade**: a permanência de alunos quilombolas no curso de Engenharia Civil da Universidade Federal do Pará / Campus Guamá. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus Castanhal. Castanhal, 2019.

BIEMBENGUT, Thais Mariane; PACHECO, Patrícia Sanéz; CONINCK, José Carlos Pereira. **Análise do desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas na UTFPR**. Cad. Pesq., São Luís, v. 25, n. 1, jan./mar. 2018.

CAMPOS, Laís Rodrigues. **Do quilombo à universidade**: Trajetórias, Relatos, Representações e Desafios de Estudantes Quilombolas da Universidade Federal do Pará-Campus Belém quanto à Permanência. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará, 2016.

CUNHA, Débora Alfaia da. **“Os filhos de lá estão dentro da universidade”**: estudo sobre a permanência de alunos quilombolas em cursos de engenharia da UFPA/Campus Guamá. In: Anais eletrônicos do I Congresso de Pesquisadores/as Negros/as da Região Norte (II COPENE Norte). Universidade Federal do Tocantins (UFT). 2019.

CUNHA, Débora Alfaia da; AMARAL, Assunção José Pureza. **Negritude e direito à diferença na educação superior**: estudos de acesso e permanência de alunos quilombolas na Universidade Federal do Pará. In: Anais do I Encontro internacional da rede interdisciplinar de pesquisa e diálogos no sul global. Praia – Ilha de Santiago – Cabo Verde – África. 30 e 31 de Outubro de 2019.

DOEBBER, Michele Barcelos. **(Des) encaixe**: “a UFRGS não é pra mim!” Ou das (im) possibilidades de estar na universidade. IN: Anais do IX Seminário ANPED SUL, 29 de julho a 1º de agosto de 2012, Campus universitário da UCS, Rio Grande do Sul.

PASSOS, Alisson Arcanjo et ali. **Perfil e desempenho acadêmico do aluno de Engenharia em disciplinas do ciclo básico**. Revista de Ensino de Engenharia, v. 36, n. 2, p. 16-26, 2017.

SANTOS, Adilson Pereira dos; NASCIMENTO, Caroline; RIOS, Jaime Roberto Teixeira. **Estudo da evasão e da retenção nos cursos de engenharia da Escola de Minas da Universidade Federal de Ouro Preto**. - XXVIII COBENGE: OURO PRETO/MG. 2000.

SANTOS, Marcos Antonio Silva dos. **Ações afirmativas de ingresso: fronteiras étnicas, projetos e representações sociais das/dos estudantes quilombolas na UNIFESSPA**. Revista da ABPN v. 9, Ed. Especial - Caderno Temático: Saberes Tradicionais, dezembro de 2017.

SANTOS, Thais Calixto dos. **Universidade, Território e Emancipação: Quilombolas Estudantes no Ensino Superior**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade. Universidade Federal da Bahia. 2017.

SARAIVA, Samilys de Oliveira; CASTRO, Edna Maria Ramos de. **Da comunidade à universidade: um estudo de caso sobre os estudantes quilombolas na Universidade Federal do Pará**. In: Anais da 30ª Reunião Brasileira de Antropologia: “Políticas da antropologia – ética, diversidade e conflitos”. Universidade Federal da Paraíba. 2016.

UFPA. Comissão Permanente de Processos Seletivos. **Edital Nº 3/2019**. 13 de junho de 2019. Processo Seletivo Especial, 2020-1.

UFPA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução N. 3.869**. 22 de junho de 2009. Aprova a reserva de vagas a indígenas nos cursos de graduação da UFPA.

UFPA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução N. 4.399**. 14 de maio. Aprova o Regulamento do Ensino de Graduação da Universidade Federal do Pará. 2013.

UFPA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução Nº. 4.309**. 27 de agosto de 2012. Estabelece normas para reserva de vagas a alunos quilombolas contemplando duas vagas nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará – UFPA. Belém: 27 de agosto de 2012.

NARRANDO A EXCEÇÃO: A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE EGRESSOS NEGROS DO CAMPUS DE CAMETÁ/UFPA ¹⁴

Cláudio Lopes de Freitas
Débora Alfaia da Cunha

Resumo

Este trabalho tem como objetivo indicar como o processo de escolarização – do Fundamental ao Superior – ocorreu e repercutiu na história de vida de egressos negros e oriundos de camadas populares do Campus de Cametá/UFPA, evidenciando as estratégias que esses ex-alunos desenvolveram e/ou as oportunidades que tiveram que os permitiu o acesso, a permanência e o término da graduação. O estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa e se concentra em dois entrevistados. Estes foram selecionados a partir de conversas informais com alunos e funcionários do Campus de Cametá. Após a seleção dos sujeitos foi realizada entrevista individual usando a técnica da entrevista narrativa. Os resultados do estudo evidenciam que os egressos apresentam uma trajetória marcada pelas dificuldades financeiras e por experiências de discriminação racial, principalmente na Educação Básica. Revelam que as trajetórias desses entrevistados exemplificam as desigualdades socioeconômicas e culturais vivenciadas pelos negros e pobres no Brasil, bem como as estratégias coletivas que permitem a estes continuar a escolarização, apesar de todas as adversidades. Por fim, demonstram a importância da universidade na ampliação das perspectivas profissionais, do desenvolvimento pessoal e da autovalorização dos ex-alunos negros.

Palavras-chave: Negro; trajetória escolar; educação superior.

Introdução

O artigo apresenta os resultados da pesquisa realizada no Campus de Cametá, que integra a Universidade Federal do Pará (UFPA). Tal estudo tinha por objetivo analisar o processo de escolarização de 2 egressos negros e provenientes das camadas populares do Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS).

¹⁴ Texto originalmente apresentado no X Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo, 07 a 09 de novembro. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém. 2011.

No que tange a metodologia da pesquisa, essa se configura como uma investigação qualitativa concentrada em dois ex-alunos negros do CUNTINS. Estes foram selecionados por meio de conversas informais com alunos e funcionários do Campus de Cametá, em virtude da dificuldade em selecionar egressos negros através dos arquivos da instituição. Quando na ficha de matrícula existia a opção “cor” a identificação dos alunos negros em sua maioria era parda.

Após a seleção dos sujeitos foi realizada entrevista individual usando a técnica da entrevista narrativa. A análise das entrevistas iniciou-se com a escuta minuciosa das narrativas. Estas foram divididas e transcritas em quatro categorias (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Universidade e Pós-universidade). Após a transcrição dos fragmentos, realizou-se a interpretação e a análise comparativa das entrevistas, a partir das orientações metodológicas de Weller (2002) e Holanda (2008).

A pesquisa ora apresentada é relevante por demonstrar os obstáculos que estudantes negros(as) e pobres enfrentam para conseguir permanecer no processo de escolarização e concluírem a Educação Superior. As estatísticas confirmam que a entrada e a permanência dos alunos negros na universidade continuam sendo um desafio.

Segundo dados do IPEA (2008) a diferença de acesso à Educação Superior entre negros e brancos continua problemática. Por exemplo: em torno de 5% da população branca, no ano de 1976, tinha concluído a Educação Superior aos 30 anos contra, aproximadamente 0,7% de negros. Em 2006, mais ou menos 5% dos negros tinham curso superior aos 30 anos, o que mostra um avanço no acesso. Entretanto, as desigualdades raciais foram mantidas, visto que, no mesmo período quase 18% dos brancos tinham finalizado o nível superior até os 30 anos, ampliando a lacuna percentual entre negros e brancos de 4,3%, em 1976, para quase 13%, em 2006. Ainda nesse contexto conclui o IPEA (2008, p.10):

Hoje, o fechamento das universidades aos negros é um dos fatores mais importantes que impedem sua mobilidade social ascendente. Não se vislumbra que a universidade em algum momento seja para todos. No entanto, quando a cor da universidade, pública ou privada, é tão mais branca que negra, a educação superior passa a ser um elemento de reprodução das desigualdades raciais ao impedir a formação de uma elite negra, ou melhor, ao impedir o acesso dos negros à elite do país.

No censo do IBGE de 2006 os negros compreendiam 49,5% da população brasileira. Ressaltamos que o IBGE considera como negros as pessoas classificadas como pretas e pardas. Ainda segundo as estatísticas, entre os pobres a maioria dos negros se encontra em situação economicamente inferior. São os mais pobres entre os pobres. É claro que nem todo negro é pobre no Brasil e que nem todo pobre é negro. Mas, a maioria dos pobres são negros e a maioria dos negros são os mais pobres e menos escolarizados. Sobre esse assunto o IPEA (2008, p.10) explica:

A principal dimensão socioeconômica da desigualdade entre grupos raciais é a desigualdade de renda. A menor renda dos negros brasileiros acarreta uma série de consequências, que se estendem da dependência dos serviços educacionais e de saúde, geralmente de baixa qualidade, providos pelo Estado à residência em áreas carentes de condições de saneamento e urbanização adequadas.

Pelo exposto, o Brasil é um país não só marcado pela diversidade cultural como também pela desigualdade socioeconômica entre as raças (Cf. IPEA, 2008; SILVA, 2007). Nesse contexto, narrar a história de vida de dois ex-alunos negros do CUNTINS é demonstrar as dificuldades que negros e pobres enfrentam para exercer o direito a educação.

Os entrevistados

Por questões éticas os nomes dos entrevistados e das instituições serão mantidos em sigilo. No que se refere aos entrevistados a composição dos novos nomes obedeceu a ordem alfabética. O primeiro entrevistado recebeu denominação com a inicial “A” e o segundo com a letra “B”. Com isso, os entrevistados são identificados nessa pesquisa como: Antônio e Batista.

Antônio, 41 anos, casado, pai de 3 filhos, formou-se em 2003. Egresso da UFPA a 7 anos, trabalha atualmente na Coordenação Pedagógica de uma escola municipal em uma pequena cidade paraense, a alguns quilômetros de Cametá. Batista, 49 anos, casado e com filhos, formou-se em 1991. Egresso da UFPA há 19 anos, trabalha atualmente na Educação, como professor, no Município de

Cametá, tendo atuado em vários níveis de ensino, da Educação Básica ao Superior.

As entrevistas mostraram que apesar dos entrevistados serem pessoas diferentes, estes possuem histórias semelhantes. Assim, acompanhar essas duas histórias permite refletir sobre as dificuldades que a maioria da população negra e de baixa renda enfrenta para entrar, permanecer e concluir os estudos no Brasil.

A trajetória

A Educação Fundamental

Antônio começa narrando que entrou na escola aos nove anos, o que considera cedo para os padrões da cidade onde morava – no interior de um pequeno Município do Pará. Segundo ele, atualmente essa cidade está mais desenvolvida, porém no período em que começou a estudar a vida era mais difícil. Lembra que a educação nesse município funcionava em casas improvisadas com turmas multisseriadas – nas quais um professor lecionava para alunos de diferentes séries em uma única turma. Para o entrevistado, essa situação ainda persiste em seu município, porém a infraestrutura educacional melhorou.

O entrevistado não considera que foi difícil entrar na escola, mas manter-se. Afirma que esta instituição não possuía condições adequadas para o atendimento dos alunos que moravam no interior, em especial o transporte escolar em virtude das longas distâncias entre a escola e as residências dos discentes. Antônio recorda as dificuldades que ele e suas irmãs enfrentavam para conseguir chegar até a escola: saíam cedo, caminhavam mais de duas horas e tinham que atravessar um igarapé, andando ou nadando.

Antônio recorda da dificuldade de ter merenda na escola, a qual só chegava, através de doação da igreja católica. Contudo, essa doação não era suficiente para garantir que todos os dias a escola tivesse merenda. Quando terminava os alimentos, levava de 2 a 3 meses para que a igreja enviasse mais suprimentos. Quando não tinha merenda na escola Antônio levava comida e farinha em uma sacola plástica ou em uma lata. Às vezes levava frutas regionais como uxi, Marin e tucumã. Ao refletir sobre essas situações, faz uma comparação

com a escola atual e conclui que existiam grandes dificuldades para estudar no interior paraense.

O entrevistado conta sobre a saída de seu município de origem para continuar estudando. Lembra que, quando conseguiu receber seu boletim da 1a série, após três anos de espera pelo documento, almejava sair do interior para estudar na cidade mais próxima, Cametá. Entretanto, sua família não possuía casa nessa cidade. Sua mãe pediu a uma amiga que morava em Cametá, para abrigar o filho. Além disso, solicitou a um vereador que a ajudasse com a matrícula. O político arrumou uma bolsa integral de estudo em uma escola particular. Chegando nessa escola, mesmo tendo a comprovação que havia estudado a 1a série, Antônio foi submetido a um teste classificatório para comprovar se estava apto a cursar a 2a série. Ao passar no teste, foi matriculado no colégio onde estudou até a 6a série, dos 12 aos 16 anos.

Nessa escola, Antônio recorda que sofreu com o preconceito e a discriminação. Fala que foi discriminado, através de críticas “não construtivas”, pelo fato de ser interiorano e ter características diferentes dos moradores da cidade, como o modo de andar. Essas censuras verbais estimularam a agressão física, pois conta que foi agredido várias vezes na escola, não apenas pelo fato de ser interiorano, mas também por ser negro. Exemplifica essa situação falando da briga que teve no colégio contra um menino que constantemente o agredia. Nesta briga o entrevistado diz que furou o agressor em baixo do braço com uma caneta. Após esse ato, lembra que nenhum dos alunos voltou a agredi-lo, pois passaram ter um “respeito temeroso”. Observa-se que Antônio recorreu ao uso da força física e da violência para fazer com que os alunos não o agedissem mais, em um processo no qual os estereótipos alimentavam a violência dentro da escola.

Durante o Ensino Fundamental, o entrevistado recorda que sofreu bastante com a questão dos apelidos. Era chamado de “urubu e onça preta”, termos que o estereotipavam pelo fato de ser negro. Essa situação evidencia a desvalorização da diferença e confirma a reflexão de Holanda (2008), que os negros passam por situações de racismo na infância, pois a linguagem dos insultos e xingamentos é, infelizmente, comum no cotidiano da Educação Fundamental.

Para Antônio, os alunos criavam um estigma de desprezo pelas pessoas negras e pelos interioranos, supervalorizando os moradores da cidade e os supostos brancos, o que leva o entrevistado a concluir: “era só o estigma do fato de eu ser interiorano. E o outro fato, de ser negro”. Vejamos o seguinte fragmento:

[ti: 10:10] quando eu vim e fui matriculado no colégio, em Cametá, existiram as dificuldades e a questão realmente preconceituosa. A discriminação. A gente é discriminado pelo fato de vim do interior, de ter aquelas características diferentes. Inclusive quando a gente chega à cidade, até andar diferente do cara que é realmente acostumado na cidade a gente anda. As pessoas conhecem e isso serve de estigma. De críticas que eu diria não construtivas. Então tudo isso eu sofri. Passei muito por isso no tempo que estudei nesse colégio, mas consegui também construir alguns amigos. [De 10:51 a 11:09 nt] nós éramos fortes dentro da turma [ele e um amigo]. Ele era também moreno, a gente pode considerar negro. Então quando pintava essas questões [preconceituosas] a gente ia resolvendo no braço. Inclusive, eu me lembro de uma briga que a gente teve lá. Os meninos nos batiam o tempo todo. Toda vida eles vinham nos bater. Teve um dia que eu me invoquei mesmo [ficou irritado]. Eu já tava com uma caneta na mão, sem capa, no caso. Quando ele levantou o braço pra me bater – naquela escada que ainda hoje existe no colégio, que tem uma espécie de curva no meio [escada Caracol] – eu furei. Quando ele levantou o braço eu furei. Pegou em baixo do braço dele. Então, nós fomos pra diretoria. Veio aquela mijadona em cima, aquela coisa toda, muito chata. Mas, a briga serviu para um propósito, porque eles passaram a ter um certo respeito por mim. Era um respeito temeroso, mas tinha um certo respeito. A partir daquele dia, ele passou a não me bater mais e os outros colegas dele também não bateram, porque eles sabiam que se batessem iam levar. Então, começou já um respeito maior. Agora tinha a questão dos apelidos. O cara que é negro sofre muito a questão dos apelidos. É urubu, olha a onça preta. Todas essas coisas aí eu sofri muito nesse período do Ensino Fundamental mesmo até chegar a 8a série. [tf: 12:45].

Além dos problemas na escola, existiram muitos entraves financeiros que dificultavam que Antônio concluísse o ensino fundamental. O primeiro obstáculo foi sua família não ter condições de comprar uma casa em Cametá. Outra situação foi comprar o uniforme da escola, pois ao chegar à cidade lembra que possuía apenas “duas camisas e dois shortinhos”. Apesar das dificuldades o uniforme foi conseguido. Era apenas um o que exigia que lavasse a camisa branca na quarta-feira e no final de semana, pois “imagina uma camisa branca o cara vestindo segunda a sexta”. A alimentação também foi uma dificuldade constante na

infância. O entrevistado lembra que “tinha dia que tinha. Mas, tinha dia que falhava. E na hora que você sente fome, tu pensa em tudo, desistir, não querer mais”. Para contornar a questão financeira, ele trabalhava realizando algumas tarefas como limpar quintais para quem se dispusesse a pagar, o que evidencia o trabalho informal como um recurso constante na vida do estudante pobre. Contudo, mesmo diante dessas dificuldades, Antônio continuou a estudar porque acreditava que a vida em seu município era mais difícil e não queria trabalhar na lavoura.

Diferente de Antônio, Batista pouco comentou sobre a educação fundamental. Conta que começou a estudar aos sete anos, idade oficial para início da escolarização naquela época. Afirmou que durante seus estudos, nas séries iniciais, não teve muitos problemas de preconceitos relacionados à sua cor. Percebe-se que o entrevistado fala que esses problemas não foram “muitos”, o que demonstra que sofreu algum ato de preconceito, mesmo assim não os comentou. Nesse sentido, considera que o ensino de 1^a a 8^a série foi um “processo normal”. Para concluir esse nível de ensino, foi necessário estudar bastante, ter força de vontade e dedicação, uma vez que não disponibilizava de muitos recursos financeiros, pois seus pais eram pequenos agricultores – trabalhavam na “roça”.

A partir da análise das entrevistas, podemos perceber que Antônio e Batista passaram por dificuldades financeiras para continuar estudando e suas famílias viviam do trabalho na roça. Esta situação evidencia que ambos possuem a mesma origem social: agrária e de baixa renda.

O Ensino Médio

Quando terminou o Ensino Fundamental Antônio fala que tinha dezoito anos de idade. Nesse período trabalhava em uma serralheria, casou-se e parou de estudar. Após três anos, com o apoio da família, resolveu continuar os estudos. Matriculou-se em uma escola pública estadual. Nesse retorno à escola relembra que a convivência com os outros alunos foi mais tranquila do que na Educação Básica, pois os colegas do Ensino Médio o respeitavam. Quando completou dois anos de estudos Antônio fez um concurso para policial militar e foi aprovado. Parou de estudar para realizar o curso de capacitação em outra cidade.

Entretanto, este foi cancelado pelo governador do Pará da época. Dois anos depois o governo abriu um novo concurso para polícia, mas o entrevistado optou por concluir o curso Normal.

Apesar das dificuldades financeiras continuarem existindo Antônio afirma que a entrada no ensino médio não foi difícil. Contudo, além dos gastos com os estudos agora tinha que manter a família, mas sua formação em um curso profissionalizante de serralheiro o permitiu que conseguisse trabalho. Os obstáculos para permanecer estudando foram resolvidos dentro das possibilidades financeiras da família: não tinha dinheiro para comprar uma moto, comprou uma “bicicleta velha” para ir ao trabalho e a escola.

Para Antônio, a vida ficou mais fácil, pois já trabalhava na oficina de um amigo. Sem renda fixa, nem todos os dias conseguia o dinheiro necessário para o sustento da família. Segundo o entrevistado, “tinha dia que ganhava pra 2 ou 3 dias. Tinha dia que não dava nada. Assim a gente ia tariando”. Lembra sua rotina de aluno trabalhador: trabalhava até às 17 horas, depois ia para casa, tomava banho e ia para escola. Chegando da aula estudava mais um pouco antes de dormir. Quando estudava para a prova se preparava todos os dias nas folgas do trabalho.

Pela análise da narrativa percebemos que o entrevistado não sofreu com a discriminação no Ensino Médio. Observamos ainda que a situação financeira de Antônio ao entrar no ensino médio não mudou significativamente, apesar de já está trabalhando, pois tinha que manter sua família. Além disso, o fato de ter feito curso profissionalizante foi fundamental para que o entrevistado conseguisse um emprego, o que evidencia a importância de uma formação profissionalizante para os estudantes pobres, inclusive para que estes possam ter condições de continuar estudando.

Esta situação demonstra a necessidade de o Ensino Médio oferecer de maneira concomitante uma formação profissional. Acredito que os cursos profissionalizantes possibilitam ao aluno pobre sair do trabalho informal e conseguir um emprego para continuar estudando. Afinal, o vínculo trabalho e educação caracteriza a trajetória de vida dos alunos de camadas populares que persistem na escola.

Sobre o Ensino Médio de Batista, este relata que foi continuar os estudos em Belém, onde conseguiu uma vaga em um colégio público de referência na época. Nessa escola, começou a fazer o curso de Mecânica Industrial. Entretanto, nesse período também teve muitas dificuldades financeiras, pois o irmão, com quem foi morar, não tinha condições de arcar com suas despesas escolares. Dessa forma, teve que continuar sendo mantido pelos pais que moravam em Cametá trabalhando na agricultura. Segundo Batista, o dinheiro que eles mandavam era para garantir principalmente as despesas com o transporte. Durante esse nível de ensino, o entrevistado volta a afirmar que não sentiu muita discriminação por ser negro, como explica: “nesse ponto de vista da discriminação eu não sentia tanto assim, tanto, tanto, tanto”. A forma como Batista fala, mais uma vez deixa claro que passou por situações discriminatórias, porém novamente preferiu não comentar na entrevista. Para ele a discriminação veio pelo aspecto econômico, porque durante o Ensino Médio estudou com muita dificuldade, chegando a pensar que não iria concluir essa etapa da escolarização. Para tentar amenizar o problema financeiro foi trabalhar em uma indústria têxtil, mas não conseguiu conciliar com os estudos e resolveu deixar o emprego. Quando terminou o Ensino Médio seus pais pediram que voltasse para Cametá, pois não tinham mais condições de mantê-lo na capital. Batista não ficou satisfeito em saber que teria que voltar, pois queria continuar estudando para poder fazer o curso de engenharia mecânica. Contudo retornou.

Analisando o Ensino Médio dos dois entrevistados observamos mais uma vez que os problemas financeiros foram constantes. Apesar das similaridades, as narrativas apresentam ênfases distintas. Diferente de Antônio, Batista destacou constantemente sua dedicação pessoal para conseguir estudar e preferiu enfatizar como obstáculos os problemas financeiros.

A Universidade

Segundo Antônio o motivo que o levou a cursar uma universidade foi a possibilidade de conseguir um “emprego melhor”, ou seja, um trabalho fixo que garantisse a manutenção e a tranquilidade sua e da família. Outro motivo foi poder fazer um concurso público pra nível superior, no qual pudesse se estabilizar

sem precisar de ajuda de padrinhos políticos no município de Cametá. Como último motivo, Antônio explica que nesse período já possuía curso profissionalizante de magistério o que o dava direito de lecionar nas séries iniciais, mas, professor com ensino médio ganhava pouco. Os salários dos professores com curso superior eram melhores, o que levou Antônio ambicionar a universidade.

Nota-se que os principais motivos que levaram Antônio a fazer um curso superior foram às questões econômicas e profissionais. Para este, uma educação superior lhe traria mais estabilidade financeira, menos dependência política, mais competência e reconhecimento como profissional da educação. Essa situação demonstra que a Educação Superior é considerada como uma das saídas para que as pessoas de camadas populares tentem amenizar as limitações impostas pela pobreza.

No ano de 1997, o entrevistado fez o primeiro vestibular para matemática na Universidade Federal do Pará, campus de Cametá. Escolheu fazer este curso porque se considerava “bom em matemática”, mas não passou no processo seletivo. No ano seguinte, Antônio não se conformou e decidiu fazer novamente a seleção à universidade. Nesse período tentou se preparar melhor entrando para um cursinho. Mas, durante o preparatório, este teve várias dificuldades, entre elas conciliar trabalho e estudo. Tinha uma rotina difícil e cansativa, como recorda: “pensa o cara trabalhar o dia inteiro, lagar às cinco horas, vim na casa rápido, tomar um banho e sair”. Tal rotina revela o vínculo entre trabalho e estudo como constante na vida dos estudantes pobres.

Outra dificuldade foi o fato de ir com fome para o cursinho e dormir durante algumas aulas. Além disso, para conseguir pagar as mensalidades do cursinho oferecia seus trabalhos como serralheiro.

No momento da inscrição do processo seletivo, Antônio soube que não seria ofertado o curso de matemática naquele ano para o Campus de Cametá, então resolveu prestar vestibular para Pedagogia e passou.

Na fala de Antônio observam-se as dificuldades no processo seletivo da universidade. Ao sair do ensino médio, este se sentiu preparado para fazer o vestibular, mas foi reprovado, o que nos leva a perguntar sobre a qualidade da educação recebida pelo entrevistado, pois este se considerava capacitado em

matemática, mas não conseguiu resolver as questões referentes a esta matéria na prova do vestibular. Essa situação nem sempre foi assim, pois “é bom lembrar que a escola pública já apresentou melhor qualidade, mas o negro e o pobre não entravam nela”. (MUNANGA, 2004, p. 53).

Acredito que a escola pública precisa dar mais suporte educacional para os alunos, para que estes tenham uma educação de qualidade que contribua no desenvolvimento social e lhes possibilite prestar um processo seletivo, sem a necessidade de pagar um cursinho pré-vestibular. Tal cursinho se torna mais uma dificuldade na trajetória de alunos pobres, pois a maioria dos estudantes tem dificuldades de conciliar trabalho com as aulas e outros, que não trabalham, possuem menos condições financeiras de frequentar este tipo de curso.

Antônio ponderou que fazer universidade foi importante para sua formação social. Além disso, obter esse nível de ensino era imprescindível para poder ganhar uma remuneração melhor no mercado de trabalho. Ao lembrar-se dos cinco anos que passou na universidade fala que não teve dificuldades para cursar e terminar a graduação, pois antes de entrar estudou bastante, durante o ensino fundamental, o ensino médio e o cursinho e “sabia o que era a batalha”. O curso superior foi marcado por vários estudos que renderam “muitos trabalhos bons” e divertidos. Para o entrevistado estudar teorias e práticas educacionais não foi tão cansativo quanto estudar os “conhecimentos gerais pra entrar na faculdade”, por isso, conclui que, para ele, foi mais difícil entrar do que sair da universidade.

Para se manter na graduação Antônio continuou trabalhando na serralheria de um amigo, até que conseguiu abrir sua própria oficina. Apesar das dificuldades acredita que a caminhada valeu a pena, não necessariamente do ponto de vista econômico, pois não conseguiu muitos recursos, mas pelo conhecimento pessoal que conseguiu.

Ao falar com o Antônio sobre como o fato de ser negro na universidade repercutiu na sua relação com os demais discente do campus, este analisou que era comum muitos negarem sua própria raça. Para ele, esses tinham vergonha de falar da questão racial e pareciam se esconder de sua própria realidade enquanto negros, pois não se incluíam dentro desse problema. Diferente destes, na universidade, o entrevistado manteve-se em uma posição de se auto-definir e de

se reconhecer como negro. Diante de questões que envolviam temas relacionados à cultura se sentia bastante a vontade para, na maioria das vezes, contar sua própria história de vida, que para ele “era marcante”. Junto com os outros alunos que se identificavam como negros levantavam debates sobre a questão racial. Esses debates também contavam com a participação dos não negros e daqueles que, apesar de terem a pele escura, não se consideravam como negros. Para Antônio ser negro “é uma questão de auto-definição, se a pessoa não se define como negro o problema é dele, apesar dele ter a pele escura”. Essa opinião confirma a explicação de Oliveira (2004, p.57), que “ser negro, é, essencialmente, um posicionamento político, onde se assume a identidade racial negra”.

No fragmento a seguir Antônio narra sua participação em um evento que ocorreu em Belém, na época em que fazia graduação. Em 2002, no pan-amazônico, participando de um grupo de trabalho sobre a questão negra, conta que nesse grupo ficou surpreso quando ouviu uma professora “bem branca” se apresentar como negra. Ele lembra que “ela falou que era branca de alma negra” porque possuía descendência negra e por isso também defendia a cultura afro-brasileira. A surpresa de Antônio foi perceber que uma mulher “branca” se identificava como negra enquanto alguns negros não se consideram como tal, pois possuem um “preconceito muito forte” e um “auto-preconceito”. Todavia, é preciso considerar que é mais fácil para alguém que não é visto como negro assumir-se como tal, do que aqueles que passaram e passam por experiências dolorosas e constrangedoras pelo fato de terem a pele escura.

Ainda sobre essa questão, o entrevistado demonstrou que assumir-se como negro no Brasil é importante para poder valorizar a história, a cultura afro-brasileira e também garantir a cidadania do negro. Sobre essa situação o entrevistado cita uma reflexão que atribuiu a Paulo Freire – “ser negro também é ser gente, ser pobre também é ser gente’ não tem diferencial nenhum. Agora, nós só queremos ser respeitados”. Segue o trecho da entrevista:

[ti: 53:27] Nesse período, foi em 2002, parece que foi no pan-amazônico, em Belém. Eu fui com um professor daqui [do campus]. Nós fomos ao pan-amazônico. Quando eles separam por grupos de trabalho a gente ficou no grupo de negro. Nós vimos lá o pessoal do Maranhão, do Ceará, muitos negros de boa formação e que participavam diretamente de grupos negros e de

outros grupos afro-descendentes. No Maranhão, na Bahia, eles cultuam muito essa questão. Então, a gente ficou num grupo desse e lá tinha uma senhora bem branca, mas que se auto-identificava como negra e os traços realmente dela eram negros. O cabelo dela era loiro, bem loiro. Aquele loiro ruivo, loiro seco, não era um loiro liso. Ela era uma professora formada e quando se apresentou eu fiquei assim [surpreso]. Ela falou que era branca de alma negra, porque ela era branca por fora, mas por dentro era negra, porque tinha as características do negro. Ela falou da avó que era negra, toda essa ramificação de genes. Ai eu fui entender realmente qual era a posição dela. Ela era uma defensora da cultura negra, ferrenha mesmo. Assim como a gente tem também negros que não se acham negros, se acham brancos. Ai é que a gente desvela o preconceito muito forte e o auto-preconceito. O próprio negro não se aceita como negro. Fiquei surpreso de saber que um branco bate no peito e diz: ‘eu sou negro porque eu tenho uma raiz genealógica que veio dos negros, então eu sou negro’. A pele dela é branca, mas ela é negra. Ela sabe da raiz genealógica e sabe da importância de ser negra no Brasil hoje. Ser negro. Então, a gente lembra o velho Paulo Freire: ‘ser negro também é ser gente, ser pobre também é ser gente’ não tem diferencial nenhum. Agora, nós só queremos ser respeitados. Queremos que os brancos também sejam respeitados, também sejam reconhecidos, mas os brancos realmente verdadeiros porque no Brasil se a gente for ver é bem pouco, muito pouco mesmo. [tf: 56:30].

Nos trechos acima, Antônio reflete sobre a importância do negro se auto-reconhecer como negro, porque é fundamental superar o preconceito dentro desses próprios grupos. Isso se torna importante para que os afro-brasileiros e seus descendentes afirmem sua identidade, sejam reconhecidos como cidadãos e tenham sua história e cultura valorizadas na construção da sociedade brasileira. Da mesma forma que assumir-se como negro é um posicionamento político, sua negação também é, como explica Munanga (2004, p.52), “há pessoas negras que introjetaram o ideal do branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negros e de brancos tem um fundamento etno-semântico, político e ideológico”.

Diferente de Antônio, a narrativa de Batista sobre como chegou e concluiu a universidade não destaca as questões raciais, mas as econômicas. Este lembra as dificuldades para cursar a educação superior, uma vez que o Município ainda não contava com uma universidade. Ao saber que a Universidade Federal do Pará iria implantar cursos de interiorização na região, ficou muito contente com a notícia e começou estudar bastante para o primeiro processo seletivo em Cametá.

Nesse período participou de um curso preparatório para o vestibular que aconteceu na escola onde atualmente funciona o CUNTINS. No ano de 1987 prestou o vestibular e conseguiu ser aprovado para o curso de matemática.

Batista explica que o motivo de querer fazer uma Universidade era possuir outras opções de trabalho. Acreditava que a educação lhe daria outro caminho e a considerava como sua “libertação” e “válvula de escape” de uma trajetória indesejada que poderia ser tanto a roça quanto a feira (lugar onde já trabalhava como camelô). Batista conclui essa situação dizendo: “pra mim educação foi tudo, o direcionamento da vida”.

Quando comemorava sua aprovação no vestibular Batista relembra uma experiência de preconceito que sofreu, a qual lhe chamou muita atenção por ser “uma situação bastante estranha” e constrangedora. Com isso, pela primeira vez o entrevistado admitiu expressamente que sofreu preconceito por ser negro. Conta que quando estava comemorando sua aprovação no vestibular na casa de um amigo que também havia sido aprovado, ouviu uma senhora dizer: “mas até esse pretinho passou no vestibular!”. Seu amigo ouvindo isso respondeu: “não, você tá enganada. Esse é um dos melhores alunos que nós vamos ter na Universidade”. Para o entrevistado a frase dessa senhora foi muito infeliz, mas não o abateu, pelo contrário, lhe deixou muito motivado para entrar na universidade e mostrar que negro também “tem seu valor”. Rindo da situação, Batista diz não saber o que passou pela cabeça da senhora para ter dito tal frase.

É importante destacar que durante a entrevista essa é a única experiência de preconceito que o entrevistado comenta. Todavia, mesmo sendo uma vítima, naquele momento, o entrevistado parece não refletir criticamente sobre o fato de ter sido discriminado e o porquê da discriminação.

Dessa forma, ele não apresentou, na entrevista, uma visão política sobre o racismo, seja quando foi estigmatizado ou quando seu amigo de forma inconsciente também o discrimina ao tentar amenizar a situação dizendo: “não, você tá enganada. Esse é um dos melhores alunos que nós vamos ter na Universidade”. Nesta frase o preconceito apresenta-se de forma implícita, pois Batista é negro, mas é inteligente, por isso será um dos melhores alunos da universidade, como se as pessoas de cor negra não fossem inteligentes.

Segundo Ianni (2004, p.23), esses estereótipos “racializam”, ou seja, classificam, hierarquizam, priorizando ou subalternizando os indivíduos na sociedade, o que é uma ação política porque defende uma forma de organização social. “Racializar ou estigmatizar o “outro” e os “outros” é também politizar as relações cotidianas, recorrentes”, como fica subtendido no comentário: “até esse pretinho passou no vestibular”, mencionando que os negros estão ingressando onde não deveriam ou não conseguiriam entrar – na universidade.

Batista lembra que na universidade participou de grupos de estudos e que gostava de estudar bastante, conseguindo se destacar na sua turma. Ressalta também que os objetivos conquistados ao longo da graduação foram através de bastante esforço e “muita dedicação”.

O narrador explica que antes de entrar para graduação já lecionava aulas particulares de matemática para alguns amigos, visto que aprendeu bastante essa disciplina durante o curso profissionalizante de ensino médio em mecânica. Assim percebeu que tinha capacidade de ensinar matemática e passou a se dedicar melhor e a investir na profissão docente. Nesse período, ainda trabalhava na feira, como camelô e levava seu livro para estudar até a hora de sair do trabalho.

O entrevistado ponderou que tinha boa relação com os outros alunos que também eram negros e que não sofreu nenhum ato de discriminação racial durante estudar na graduação. Portanto, Batista deixa bem claro que somente na universidade não passou por situações preconceituosas. Entretanto, afirma mais uma vez que a discriminação foi pelo fato de ser pobre, pois: “a gente deixa de conseguir muita coisa, por falta de poder econômico”.

Ao começar a estudar na universidade, Batista relembra que inicialmente teve muitas dificuldades financeiras, pois nesse período tinha constituído família e trabalhava na informalidade, como camelô na feira, o que não lhe garantia uma renda fixa e nem suficiente. Isso resultou na dificuldade de poder custear suas despesas no campus, em especial na compra de apostilas e impressão de materiais. Comenta que na maioria das vezes seus colegas do grupo de estudo o ajudavam na compra desses materiais, uma vez que, na biblioteca não havia livros suficientes.

Essa situação confirmam as observações de Zago (2006) que a presença de alunos pobres na Educação Superior não oculta as diferenças sociais e econômicas entre os estudantes. Para este autor, os efeitos dessas diferenças podem ser observados no exercício da vida acadêmica, nas suas mais variadas dimensões, porque o estudante pobre não tem condições econômicas para adquirir todos os livros necessários, participar de eventos e de outras situações que lhe exijam recursos financeiros.

Batista fala que sua situação financeira começou a melhorar quando o contrataram para trabalhar como professor de matemática em uma escola privada. Inicialmente tentou conciliar o trabalho de docente com o de camelô, com a ajuda da esposa, porém não conseguiu e passou a trabalhar somente como professor deixando o trabalho da feira com a sua mulher. Como, no município, existia carência de professores e pelo fato de já está cursando uma faculdade de matemática, conta que em 1988 o convidaram para trabalhar em uma escola pública. Deste modo, passou a trabalhar na rede pública e na rede privada, assim reflete: “as coisas começaram a ficar mais fácil pra mim. Eu passei a sobreviver dessa profissão, como eu sobrevivo até hoje”.

O pós-universidade

Ao perguntar para Antônio sobre sua vida após o término da universidade, este lembra a dificuldade de conseguir seu primeiro emprego público de nível superior. Conta que quando saiu um concurso para técnico em educação, em Cametá, resolveu que não iria fazer, pois as vagas oferecidas eram poucas, além disso, já tinha feito um concurso para o Estado, mas não conseguiu ser classificado. Assim, decidiu fazer um concurso, no Município de Cametá, para o cargo de vigia e conseguiu ser aprovado. Para ele, o motivo de ter feito esse concurso foi poder garantir uma renda fixa, mas não se sentia bem com o fato de não trabalhar na área da educação como pedagogo. Durante trabalhar como vigia, fez outros concursos para poder ganhar um salário melhor e fazer jus ao diploma. Foi assim que conseguiu passar em um concurso para técnico em educação no município de Oeiras, onde até hoje trabalha.

Apesar de já está formado há muito tempo, Antônio ainda tem esperança de continuar seus estudos fazendo uma especialização ou outro curso para poder melhorar financeiramente e ampliar seus conhecimentos. Durante seu relato, retoma a questão da especialização várias vezes, falando que o fato de ainda não ter feito pós-graduação foi devido à situação financeira. Mesmo depois de ter se formado as limitações financeiras ainda persistem, não como era antes, mas mesmo assim o impedem de continuar se qualificando. Fala que começou a fazer uma especialização em “estudos culturais” tendo como foco da pesquisa o racismo entre os grupos negros, inclusive já tinha iniciado o estudo de campo antes de entrar no curso. Entretanto, quando teve que escolher entre manter sua família e fazer a especialização, abandonou a pós-graduação. Essa situação é lembrada por ele como um fracasso. Nesse sentido, conclui: “cortei no lugar errado, mas fui obrigado a cortar”. Para Antônio, depois que se conclui uma graduação pública o egresso tem que ir a luta para tentar pagar uma pós-graduação, pois “o resto é tudo por conta da gente. Tem que pagar tudo”.

Essa situação evidencia a necessidade do Campus de Cameté ofertar cursos de pós-graduação gratuitos o que permitirá que os egressos tenham possibilidades de se qualificar e ascender no meio acadêmico.

Ao perguntar sobre a contribuição da universidade para sua vida, Antônio destacou o respeito profissional que adquiriu. Explica que o fato de ter feito nível superior e trabalhar na educação o possibilitou ser reconhecido para além de sua cor, pois antes, em Cameté, as pessoas o chamavam de Pelé ou negão em detrimento de seu nome. Com o curso superior o tratamento mudou, pelo menos na cidade onde trabalha, pois “quando não chamam pelo nome, chamam professor”. Para o entrevistado, os termos negão ou moreno pelos quais o chamam são usadas na maioria das vezes de forma desrespeitosa, porque ignoram sua identidade, individualidade, seu nome. Antônio diz que essa situação o incomoda, mas “o próprio fato de ter estudado um pouco mais te dá esse aval de ser tratado com mais respeito”.

Na narrativa de Antônio observa-se que em relação ao negro, a sociedade brasileira é mais excludente quando este não possui um status social. Assim, o negro é visto apenas como parte subalternizada em um meio social onde precisa lutar para conseguir um elemento de prestígio que o faça merecer respeito.

Estudar para ter um diploma de nível superior e uma identidade profissional também são caminhos para obter reconhecimento e valorização social diante de uma sociedade seletiva e, como diria Ianni (2004), racalista.

Pelas contribuições que a educação lhe trouxe, Antônio ainda pensa em continuar estudando. Acredita que nunca é tarde para aprender qualquer tipo de conhecimento. Em sua trajetória aprendeu várias coisas, que não teria aprendido se não tivesse saído de seu município. Das pessoas que ficaram no interior onde morava, conta que estas não conseguiram “muita coisa”, pois a cidade não se desenvolveu e a agricultura também não se expandiu. Apesar das dificuldades percebe que conseguiu se sobressair. Nesse sentido, Antônio conclui que mesmo não sendo rico no aspecto econômico possui um “bom saber”, que o permite “interpretar algumas coisas” e finaliza dizendo: “é essa a riqueza que eu tenho, graças a Deus”.

No que se refere a Batista, ao ser perguntado sobre sua vida após o término da graduação, o entrevistado fala que quando saiu da universidade trabalhava como temporário na rede de ensino estadual. Na sequência fez um concurso para o quadro permanente da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e foi aprovado. Dessa forma sua situação financeira se estabilizou. Para o egresso, seu objetivo naquele período era continuar estudando na área da matemática e isso o levou a fazer pós-graduação *estricto sensu*, o mestrado.

No final da entrevista, Batista pondera que através da graduação conseguiu melhorar as condições de vida da sua família. Reflete que o fato da universidade ter expandido para o interior foi fundamental para o acesso de pessoas que, como ele, não tinham condições financeiras de estudar na capital. Situação que fica clara quando afirma: “o fato da universidade ter expandido o curso para o interior acho que foi a solução não só pra mim, mas pra muitas pessoas”. O ex-aluno analisa que a interiorização da universidade mudou sua trajetória de vida, pois seus pais não tinham como financiar seus gastos em Belém para que pudesse cursar a educação superior. Além disso, tinha uma família para manter e não tinha emprego fixo, por isso conclui que “o quadro que se formava em minha volta era que eu ia ter muita dificuldade pra sobreviver”. Batista finaliza dizendo que a educação foi um processo de libertação das “amarras” impostas pelas limitações socioeconômicas e considera que ter feito universidade

foi um dos fatos mais importantes que aconteceu em sua vida. Vejamos o trecho final da entrevista na íntegra:

[ti: 28:14] Depois que eu terminei a universidade eu consegui algo interessante, foi dá sustentação à minha família a partir da profissão que consegui lá. Porque pra eu conseguir me manter e ter construído minha família foi necessário eu ter estudado. Se não fosse essa possibilidade da universidade trazer o curso para o interior eu não teria a menor chance. Como eu te disse antes eu teria que ir pra roça. Então, a universidade ter vindo pra cá foi a minha saída e eu ter apostado nesse objetivo. O fato da universidade ter expandido o curso para o interior acho que foi a solução não só pra mim, mas pra muitas pessoas. E foi por isso que eu agarrei com todas as forças do mundo. Eu concentrei todo o meu objetivo lá [na universidade]. Realmente eu tinha razão porque tinha percebido antes que só com a educação ia poder me libertar de muitas amaras e realmente foi, porque com 1 ano de curso o mercado de trabalho começou a abrir as portas pra mim. Já foi mais fácil. Eu já era acadêmico e já trabalhava. [de 29:13 a 30:29 nt] A universidade foi a minha saída. Porque se não fosse esse projeto de interiorização da universidade eu não teria como fazer universidade fora daqui de Cametá. Não tinha como. Meus pais não tinham condições. Eu não trabalhava. Era jovem. Adolescente. Depois arranjei família, piorou mais um pouco. Quer dizer que o quadro que se formava em minha volta era que eu ia ter muita dificuldade pra sobreviver, mas aí apareceu a oportunidade de fazer um curso superior. Pra mim foi a libertação. Foi a chance que eu tive e aproveitei. Com a educação passei a ter estabilidade financeira. Passei a dá proteção econômica pra minha família. Então me ajudou bastante. Uma das coisas que eu considero mais importante que aconteceu na minha vida foi eu ter feito curso superior. [tf: 31:41].

No relato de Batista observamos a importância de uma Educação Superior na sua trajetória, pois quando terminou esse nível de ensino sua perspectiva de futuro ampliou-se. Almejou fazer uma pós-graduação, trabalhar como profissional da educação, ser pesquisador e ter mais sonhos na vida. Sobre essa situação Holanda (2008), ao estudar as alunas negras cotistas da Unb, explica que o ingresso na universidade aumenta a autoestima e abre perspectivas futuras de estudo e trabalho, tais como fazer pós-graduação ou realizar um concurso público.

Considerações finais

A pesquisa aqui apresentada confirma as observações de Passos (2006), Holanda (2008) e Zago (2006) que os estudantes negros e pobres apesar da discriminação e exclusão social que sofrem criam e recriam estratégias para resistir.

Os resultados do estudo evidenciam que os egressos apresentam uma trajetória marcada pelas dificuldades financeiras e por experiências de discriminação racial, principalmente durante a educação básica. Também revelam que as trajetórias desses entrevistados exemplificam as desigualdades socioeconômicas e culturais vivenciadas pelos negros e pobres no Brasil. Por fim, o estudo demonstra a importância da universidade na ampliação das perspectivas profissionais, do desenvolvimento pessoal e da autovalorização dos ex-alunos negros.

A análise comparativa entre Antônio e Batista revela que as dificuldades econômicas durante os anos de escolarização foram constantes. Na educação básica, os problemas financeiros ocorriam principalmente com a compra de materiais escolares e do uniforme. Já na universidade as dificuldades foram em pagar os materiais exigidos pelas disciplinas do curso. Nesse processo, a ajuda de terceiros e familiares foi fundamental para permanecerem estudando.

Outra similaridade foi em relação aos motivos pelos quais decidiram fazer a universidade. Esses motivos foram, sobretudo, econômicos visando conseguir emprego e melhores condições de vida. Todavia, a contribuição da universidade superou o aspecto econômico, pois o contato com os diversos tipos de conhecimentos possibilitou o amadurecimento e a emancipação intelectual.

Apesar das similaridades nas narrativas os entrevistados demonstraram algumas divergências em relação à questão racial. Enquanto Antônio narra várias situações de preconceito que sofreu na infância, Batista conta que durante a educação básica não passou por discriminação. No mesmo sentido, Antônio se sente mais a vontade em discutir assuntos relacionados ao racismo e da importância política de se reconhecer como negro, apresentando um discurso mais crítico, coletivo e social. Batista, ao contrário, pouco comentou sobre o assunto, mantendo um discurso mais individualista, valorizando e evidenciando

bastante sua dedicação e esforço pessoal na conquista de seus objetivos. A partir da entrevista, observa-se que Batista prefere não enfrentar as questões relacionadas aos preconceitos raciais, o que é comum entre muitos grupos negros da sociedade brasileira, conforme Santos (2005, p.71): “é comum o jovem de cor que contorna esses obstáculos pelo dribble: se não posso derrubar, dou a volta; sua personalidade se equilibra neste ziguezague, que quebra a dignidade, mas permite viver e subir”.

Por fim, apesar do artigo ter focado na história de vida de ex-alunos negros que conseguiram chegar na educação superior, vale ressaltar que estes fazem parte de uma estatística excludente, onde a universidade ainda é um sonho impossível para a maioria dos negros e pobres no Brasil.

Referências

HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves. **Trajetórias de Vida de Jovens Negras da Unb no Contexto das Ações Afirmativas**. Universidade de Brasília. Dissertação. Faculdade de Educação. Mestrado em Educação. Brasília, 2008.

IANNI, Octavio. Dialética das relações raciais. In: **Estudos Avançados**. Vol. 18, nº. 50. São Paulo: USP/Instituto de Estudos Avançados (IEA), 2004.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA (IPEA). **Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Entrevista. In: **Estudos Avançados**. Vol. 18, nº. 50. São Paulo: USP/Instituto de Estudos Avançados (IEA), 2004.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: Alcances e limites. In: **Estudos Avançados**. Vol. 18, nº. 50. São Paulo: USP/Instituto de Estudos Avançados (IEA), 2004, p.57-60.

PASSOS, Joana Célia dos. Jovens negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo. Trabalho apresentado na **29ª Reunião Anual da ANPED**, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT21-1846--Int.pdf>. Acesso em: 30 de março de 2008.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é Racismo**. São Paulo: brasiliense, 2005. (Coleção primeiros passos; v.7).

SILVA, Tiago Luís Coelho Vaz. **Ver-a-cor: Um estudo sobre as relações raciais no mercado do Ver-o-peso em Belém (PA)**. Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação. Pós-Graduação em Antropologia Social. Mestrado em Antropologia Social. Florianópolis, 2007.

WELLER, Wivian. Práticas Culturais e Orientações Coletivas de Grupos Juvenis: um estudo comparativo entre jovens negros em São Paulo e jovens de origem turca em Berlim. Trabalho apresentado no **XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais – Brasil de 4 a 8 de novembro de 2002. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002>. Acesso em: 01 de abril de 2008.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: **Revista Brasileira de Educação** vol. 11 n^o. 32 maio/agosto, 2006, p. 226-237.

A CIDADANIA E A EDUCAÇÃO DO NEGRO: A HISTÓRIA CONTADA PELA LEGISLAÇÃO ¹⁵

Claudio Lopes de Freitas

Resumo

O presente artigo aborda a luta dos negros brasileiros pelo reconhecimento da cidadania, em especial seus direitos a uma educação de qualidade tomando como referência os textos constitucionais e a legislação educacional correlata, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental e incluiu a análise de todas as cartas constitucionais brasileiras, de 1824 a 1988, evidenciando os fragmentos que versam sobre a definição de cidadão brasileiro, a questão racial e os problemas que afetam especificamente as populações afro-brasileiras. Os resultados do estudo evidenciam que a inclusão do negro como cidadão foi um processo de luta realizado pelos movimentos negros que conseguiram no âmbito do direito incluir cada vez mais o tema racial e a ampliação da proteção jurídica as populações negras, a seus descendentes e a seu patrimônio histórico e cultural. A conclusão lembra que apesar dos avanços na legislação é preciso ainda lutar para transformar o texto da lei em direito vivido e exercido cotidianamente pelos afro-brasileiros.

Palavras-chave: Negro; legislação educacional; educação das relações Étnico-Raciais.

Introdução

O objetivo do presente artigo é analisar a evolução da questão racial no âmbito da legislação brasileira, em especial nas diferentes Constituições, pois apesar do princípio da igualdade que caracteriza a ordem constitucional, as constituições brasileiras, como espelhos de uma sociedade erguida sob a égide da exclusão do negro, tenderam a não garantir a cidadania dos afro-brasileiros. Apenas as mais recentes cartas constitucionais, em particular a de 1988 que ainda se encontra em vigor, mudaram esta orientação excludente.

¹⁵ Texto originalmente apresentado no IX Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo. 15 a 17 de dezembro. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém. 2010.

Assim, o texto aborda a luta dos negros brasileiros pelo reconhecimento de sua cidadania, em especial seus direitos a uma educação de qualidade tomando como referência os textos constitucionais e a legislação educacional correlata, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A metodologia utilizada foi a pesquisa documental e incluiu a análise de todas as cartas constitucionais brasileiras, de 1824 a 1988, bem como a legislação delas decorrentes, em especial as voltadas as questões educativas, evidenciando os fragmentos dessas legislações que versam sobre a definição de cidadão brasileiro, a questão racial e os problemas que afetam especificamente as populações afro-brasileiras.

Como explicam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) apesar da pesquisa documental estar muito próxima da pesquisa bibliográfica essa se diferencia pela natureza das fontes, pois enquanto o estudo bibliográfico remete às fontes secundárias, trabalhadas pelos diferentes autores, o trabalho documental se volta para os materiais que ainda não receberam tratamento científico, se constituindo em fontes primárias que permitem uma relação mais direta com os fatos a serem analisados. Além disso, o uso de documentos permite acrescentar a dimensão temporal à análise das problemáticas sociais, pois estes expressam a conjuntura histórica que os forjou.

Assim, a análise documental nos permitiu compreender os avanços e as descontinuidades da legislação em sua dimensão histórica e os desafios de materializar e garantir a permanência dos direitos alcançados pelos afro-brasileiros, principalmente após a carta constitucional de 1988. Como lembra Bobbio (2004, p.65), se os direitos do homem podem ser apreendidos como um aspecto positivo da idade moderna e uma sinalização do progresso moral da humanidade, nem por isso estes estão efetivamente garantidos. Em suas palavras: “descendo do plano ideal ao plano real, uma coisa é falar dos direitos do homem, direitos sempre novos e cada vez mais extensos, e justificá-los com argumentos convincentes; outra coisa é garantir-lhes uma proteção efetiva”.

A luta pela cidadania dos negros e a legislação educacional: um pouco de história

A história do negro brasileiro inicia-se com a chegada de grandes levas de escravizados vindos da África a partir de meados do século XVI, para participarem forçadamente do processo de mineração e cultivo da cana-de-açúcar. (ALBUQUERQUE e FRAGRA FILHO, 2006).

Quando chegavam ao Brasil, os negros não eram considerados cidadãos, não tendo seus direitos fundamentais garantidos e dentre estes, o de liberdade, sendo tratados como mercadorias e máquinas de trabalhar. Após serem vendidos ficavam nas mãos dos senhores de engenho, agora seus donos. Não poderiam se recusar a trabalhar, pois senão estariam sujeitos as mais variadas formas de repressão. Nesse período, o negro africano já tinha acesso a tratamentos de saúde, mas de forma precária, apenas para garantir que o mesmo não viesse a sucumbir e trazer prejuízos à produção, uma vez que o valor de cada escravo era alto.

No que se refere à instrução esta não foi oficialmente reconhecida para os negros durante todo o período colonial, pois não se admitia a presença de negros livres ou escravos nas escolas. Sobre esse assunto, Oliveira e Fonseca (s/d, p. 1) explicam:

Os negros e mestiços, livres ou escravos, eram muito raramente admitidos nas escolas, sobretudo porque estavam associados ao trabalho manual e não deveriam deles ser apartados a fim de não prejudicar a produção e não degradarem o trabalho intelectual; os indígenas, quando não vinculados às escolas missionárias, estavam na mesma situação de rejeição e preconceito.

Apesar de não serem considerados cidadãos e não terem acesso à educação formal, os negros livres e escravos se manifestaram contra a ausência de direitos e lutaram pelo reconhecimento de sua cidadania. Tal luta se expressou no campo jurídico, pela promulgação de leis que evidenciam as conquistas obtidas pela força da organização política e social dos negros, pois como explica Moura (1992, p. 39) “o negro não apenas povoou e criou a riqueza nacional, assim como transmitiu a sua cultura, mas também participou da sua vida política”.

Contudo, a classe dominante, através da historiografia brasileira, sempre procurou ignorar e encobrir a participação política do negro brasileiro. Assim, a

história oficial tentou demonstrar que os próprios escravos eram sujeitos acomodados e que seus donos eram pessoas que “não faziam mal algum” aos cativos. (SANCHES, 2002).

Por outro lado, várias pesquisas demonstram que a história não foi bem assim, pois muitos escravos não suportando a desumanidade do regime escravista realizaram várias fugas em busca de melhores condições de vida, constituindo quilombos que se tornaram símbolos de resistência coletiva, a exemplo de Palmares. Onde existiu escravidão no Brasil houve a prática da quilombagem. Aliás, o quilombo foi um dos mais importantes meios de emancipação dos escravos. Sobre esse assunto Moura (1992, p.22) diz que a prática da quilombagem “foi uma força de desgaste significativa ao sistema escravista, solapou as suas bases em diversos níveis – econômico, social e militar – e influenciou poderosamente para que esse tipo de trabalho entrasse em crise e fosse substituído pelo trabalho livre”.

Além dos quilombos, surgiram nas cidades vários movimentos de resistências que pregavam a liberdade política e que se dedicaram também a lutar contra o sistema escravista. Em meio a esses movimentos de resistências podemos observar a atuação das irmandades negras constituídas por escravos e negros livres ou libertos, que serviam para ajudar, na maioria das vezes, escravos abandonados pelos seus donos e prestar auxílio aos negros na velhice. Essas organizações exerceram papel importante no combate contra o sistema escravista, comprando cartas de emancipação de muitos escravos. Através destas organizações sociais os negros “aprenderam a lutar contra o preconceito, exigindo direitos sociais e oportunidades de trabalho e educação”. (OLINDA, 2003, p.160). As irmandades tornaram-se espaços onde os negros puderam construir seus laços de identidade socioculturais e de preservação da cultura negra africana. Na mesma linha, é de se observar os terreiros religiosos, que também foram importantes nesse processo de luta contra a escravidão ao juntar em seus ambientes escravos e alforriados e contribuindo na formação de pequenos núcleos urbanos.

A presença do negro na luta pela liberdade se deu sempre de forma bastante expressiva, pois além dos quilombos, irmandades negras e terreiros religiosos, sua presença foi constante nas revoltas que emergiram contra o

sistema escravocrata. Sua presença nessas revoltas pode ser observada nas lutas pela retirada dos holandeses, ocorridas em torno de 1624; nas Revoltas dos Alfaiates de 1798 ocorrida na Bahia; nas lutas pela Independência do Brasil; na Balaiada de 1830 a 1841, que ocorreu no Maranhão e Piauí; na Sabinada ocorrida na Bahia em 1837 – onde participaram negros livres e forros; na Guerra dos Farrapos de 1835 a 1845 no Rio Grande do Sul e na Revolta dos Malês, 1835, em Salvador. No Pará os negros também tomaram parte da revolta dos cabanos, conhecida como a Cabanagem, que ocorreu de 1833 a 1840. Nesta, os rebeldes eram na maioria populações das cidades e dos campos – negros, índios, mulatos e caboclos – que reivindicavam o fim da escravidão e a distribuição de terras para os camponeses. Outra expressiva participação dos negros foi na Guerra do Paraguai (1864-1870), na qual o governo se pôs a comprar várias cartas de alforrias para os escravos que participassem da luta. (Cf. ALBUQUERQUE e FRAGRA FILHO, 2006; SALLES, 2005).

A participação nos movimentos e revoltas anteriormente listadas demonstra e reforça que os negros livres e escravos não eram passivos, ao contrário, sempre reivindicaram melhores condições sociais, sempre lutaram para serem reconhecidos como seres humanos e, principalmente, lutaram por sua liberdade e cidadania.

Em resposta a pressão exercida pelos negros surge, a partir do século XIX, as primeiras leis que irão garantir direitos aos negros livre e libertos. O marco desse processo deu-se com a constituição de 1824, no Brasil Império. Nesta, fica evidenciada a inclusão do negro como cidadão, conforme seu artigo 6º, inciso I, que prevê: São cidadãos brasileiros: “Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos (...)”. Entretanto, ao mesmo tempo em que incluía os negros como cidadãos a Carta Constitucional o manteve excluído da vida política, pois estes não poderiam votar, isso fica evidente no artigo 94, inciso II, que estabelece:

Podem ser Eleitores, e votar na eleição dos Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Provincia todos, os que podem votar na Assembléa Parochial. Exceptuam-se: I. Os que não tiverem de renda liquida annual duzentos mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou emprego; II. Os Libertos.

No aspecto educacional esta constituição assegurava, no artigo 179, inciso XXXII, a Instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, entre eles os negros livres e forros. Quanto aos escravos, a Constituição não assegurava e nem vedava o acesso à educação, pois esse assunto nem foi mencionado. Todavia, a proibição foi dada na legislação subsequente, pela Reforma de Couto Ferraz de 1854, em seu Decreto nº 1331, Artigo 69, que previa: “não serão admitidos a matrícula, nem poderão frequentar as escolas: 1º os meninos que padecerem moléstias contagiosas; 2º os que não tiverem sido vacinados; 3º os escravos”. Contudo, a impossibilidade dos escravos de frequentarem a escola não tranquilizou as famílias brancas. O receio dessas famílias era que escravos, escondendo sua condição e passando-se por libertos, pudessem frequentar as escolas e se misturassem aos seus filhos. Essa situação levou a um maior rigor para a admissão de negros nas escolas.

O processo de abolição do sistema escravista, que ocorreu de forma lenta, começou a sofrer fortes pressões não só dos ingleses como dos movimentos abolicionistas brasileiros. Para a Inglaterra, acabar o com tráfico de escravos nas colônias servia para ampliar seu mercado consumidor de produtos industrializados, pois a mesma vivia o auge da Revolução Industrial (séc. XIX). Por outro lado, o movimento abolicionista contava com vários grupos urbanos, entre eles estavam profissionais liberais, pessoas das classes populares, comerciantes, artesãos, professores, e, em maior massa, escravos e negros livres e libertos. Esse movimento tornou-se símbolo estratégico de luta contra o regime escravista e pela transformação social. Foi a partir destes que emergiram os primeiros líderes negros no Brasil Império, que carregavam a esperança de uma nova nação. (SILVA FILHO, 2006).

Desde o período colonial os negros sempre demonstraram resistência contra o sistema escravista, que vinha enfraquecendo. Essa debilidade começou a se intensificar em 1850, quando ficou proibido o tráfico de africanos, com a Lei Eusébio de Queiróz. Em seguida foi garantida a liberdade aos filhos de escravas (os ingênuos) com a Lei do Ventre Livre, de 1871. Mais tarde surgiu a Lei dos Sexagenários, de 1885, que libertava todos os escravos com mais de 60 anos de idade.

No dia 13 de maio de 1888 a população comemorou a abolição da escravidão, com a assinatura da Lei Áurea pela princesa Isabel. Entretanto, como dito, a abolição não foi um ato que aconteceu de um dia para outro, apenas com a assinatura da princesa. Foi um processo de resistência e pressão da população, escrava e abolicionistas negros e brancos. Esses movimentos que antecederam a Lei Áurea derrubam a tese de generosidade da elite imperial em relação à escravidão.

Além disso, esse marco político não expressou a conquista da cidadania negra, pois apesar de primar pela liberdade a abolição não trouxe mudanças significativas para a vida dos negros. A maioria continuou a conviver em péssimas condições de moradia, sem escolaridade, sem emprego e sofrendo várias formas de preconceito. (SILVA FILHO, 2006).

Após o término da escravidão no Brasil, ficou claro para a população negra que uma das formas de ascensão social seria através da educação escolar. Entretanto, após a abolição, a elite intelectual pouco se preocupou em elaborar um plano educacional que viesse incluir e beneficiar os negros. Um exemplo está na primeira reforma educacional de 1827 que, segundo Costa (s/d, p.5), “já assegurava a todos os cidadãos o direito à instrução primária e gratuita”, mas que não levou em consideração a desigualdade de condições em que se encontrava a população negra. Além disso, os planos de desenvolvimento, almejados pelos intelectuais brasileiros, estavam sempre revestidos de exclusão da população negra, pois se amparavam na ideologia de branqueamento da população.

Neste mesmo sentido, a constituição de 1891 não se preocupou em assegurar nenhuma espécie de direito aos negros. Não houve nenhum incentivo legal de proteger e incluir a população afro-brasileira como cidadãos, apesar da constituição preconizar a igualdade perante a lei como um valor a ser defendido pela então recente República, tanto que no Artigo 72 promulga:

§ 2º Todos são iguais perante a lei. A República não admite privilégio de nascimento, desconhece foros de nobreza, extingue as ordens honoríficas existentes e todas as suas prerrogativas e regalias, bem como os títulos nobiliárquicos e de conselho.

Assim, apesar do princípio da igualdade, contido na Constituição de 1891, repudiar os privilégios de nascimento que caracterizavam a monarquia, esta definição não assegurou a igualdade racial, a despeito da Lei Áurea de 1888. Além disso, os incisos 1º e 2º do § 2º do art. 70 desta mesma constituição excluíram os mendigos e analfabetos do direito de exercer a vida política, de votar e ser votado, limitando diretamente a ação dos negros recém-libertos, pois a grande maioria destes se encontrava nessas duas condições, pela ausência de acesso a educação formal e ao trabalho assalariado.

Mesmo assim, os negros, com muita resistência, conseguiram desenvolver suas histórias educativas, criando estratégias particulares de acesso ao saber escolar. Sobre este período, final do século XIX, explica Cruz (2005, p.27) que “embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares”.

Ao longo do período republicano a população negra passou a ter uma visão mais crítica e ampliada da sociedade. Tal visão irá se estender durante os anos subsequentes, o que irá acarretar o surgimento de expressões que tentam demonstrar a existência de desigualdades entre negros e brancos, tais como “preconceito racial”, “discriminação racial” e “segregação racial. Sobre esse assunto, explica Santos (2005, p.56):

Por volta de 1930 foi que começaram a aparecer, primeiro nos jornais e nas organizações de luta negras, expressões como “preconceito racial”, “discriminação racial”, “segregação racial”. Eram desconhecidas antes, porque a sociedade brasileira não precisava delas: os negros não disputavam lugares com os brancos. Eram necessárias agora que o capitalismo em desenvolvimento acirrava as competições.

A partir da criação desses termos, ficou evidente que os negros buscavam ser reconhecidos como cidadãos, lutando contra o complexo de inferioridade, que foi historicamente construído no período escravocrata e mantido após a abolição.

As lutas contra as desigualdades raciais e os preconceitos que agrediram e que ainda agredem a população negra podem ser analisadas através das

constituições brasileiras elaboradas no século XX, pois estas demonstram o difícil reconhecimento da cidadania do negro no Brasil.

Nesse sentido, durante o governo de Getúlio Vargas, na Constituição de 1934, artigo 113, pela primeira vez surge o termo raça incluída pela igualdade, que estabelecia: “1) Todos são iguaes perante a lei. Não haverá privilegios, nem distincções, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões proprias ou dos paes, classe social, riqueza, crenças religiosas ou idéas políticas”. Esta constituição demonstrou um avanço em relação à constituição anterior. Entretanto, apesar desta legislação incluir o termo raça na igualdade perante a lei, a mesma ainda continha ideias preconceituosas. Tal situação ficou expressa, no artigo 138, alínea b, que incumbia a União, aos Estados e aos Municípios, “estimular a educação eugênica”.

Assim, o preconceito e a segregação entre negros e brancos, era um processo bastante generalizado, fazendo-se presente até mesmo nas linhas desta constituição. Os governantes baseados em ideias eugênicas defendiam uma educação voltada à classe dominante, isto é, uma instrução voltada somente para os brancos, tidos como a “raça superior”, impulsionados pela ideologia da superioridade racial tão em voga na Alemanha, onde os eugenistas defendiam a pureza racial. No Brasil, essa situação pode ser percebida ainda no Decreto-lei n.º 7.967/45, art. 2º, “Atender-se-á, na admissão de imigrantes, à necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia”.

Ao acentuar “as características mais convenientes da sua ascendência europeia”, a sociedade brasileira tendia a beneficiar os imigrantes europeus em detrimento da expressiva população negra que morava no Brasil. Por isso, os escravos para conseguirem trabalho assalariado tiveram que enfrentar a concorrência dos imigrantes, mas sua situação era desfavorável, pois a maioria da população negra era analfabeta e não desfrutava de educação. Além disso, para a maioria da elite intelectual brasileira os negros eram pobres porque eram sujeitos, ignorantes e inadequados para a sociedade por acumularem diversas formas de doenças. (MACHADO, 2009).

Assim, para os governantes, a população negra e pobre era a grande responsável pela situação social que vivia, sem ao menos se importarem com os

aspectos históricos que condenaram a maior parte da população negra, sendo alijada de seus direitos e esquecida à margem da sociedade.

Essa situação explica porque na constituição de 1937, no período do Estado Novo, o termo raça não tenha ficado expresso na legislação. Entretanto, o termo igualdade ficou mantido, mas de forma genérica, superficial e abstrata porque não especificou quem seriam os incluídos pela palavra “todos”. Assim, expressa o artigo 122:

A Constituição assegura aos brasileiros e estrangeiros residentes no País o direito à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

1º) **todos** são iguais perante a lei;

2º) **todos** os brasileiros gozam do direito de livre circulação em todo o território nacional, podendo fixar-se em qualquer dos seus pontos, aí adquirir imóveis e exercer livremente a sua atividade;

Como nos explica Baraviera (2005) essa constituição foi um retrocesso em relação à legislação anterior, uma vez que, a constituição de 1934, mencionava, em seu artigo 113, o termo igualdade incluindo expressamente a questão racial e outras não menos importantes. Assim sendo, apesar da constituição anterior mencionar a questão da eugenia, a alusão a palavra raça configurava-se como um momento de vitória que foi perdida na Carta de 1937.

Com o fim do Estado Novo, a saída de Getúlio Vargas e a redemocratização do país, que resultou na vitória do General Eurico Dutra para presidente, foi promulgada, em 1946, a quinta constituição brasileira. Essa, na mesma linha da legislação anterior, omite a questão racial, reproduzindo praticamente o mesmo texto sobre a igualdade, como evidencia o artigo 141 que expressa: “A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes: § 1º Todos são iguais perante a lei”.

Situação diferente surgiu nas cartas constitucionais de 1967 e 1969 que retomaram a questão racial. Vale ressaltar que esse avanço jurídico surge em um período de extremo autoritarismo, em virtude do golpe militar de 1964. Essas não apenas trouxeram de volta o termo raça para o texto constitucional, como

também mencionaram pela primeira vez punição contra o preconceito. Tal situação pode ser observada nos artigos que seguem:

Art. 150 - A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

§ 1º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção, de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas. O preconceito de raça será punido pela lei. (BRASIL, 1967).

Art. 153 (...) §1º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas. Será punido pela lei o preconceito de raça. (BRASIL, 1969).

A retomada da questão racial nessas duas constituições não se deu pelo interesse dos próprios governantes militares, mas pelas lutas incessantes realizadas pelos movimentos negros. Uma vez que, durante o regime da ditadura, o governo realizou grande repressão a qualquer forma de movimentos e censurou grandes e pequenos meios de comunicação, que estavam proibidos de publicar assuntos que questionassem o poder do Estado. Sobre essa situação Santos (2005, p.46) explica que durante o governo Médici, de 1969 a 1974, “nenhum jornal, grande ou pequeno, podia publicar nada sobre índios, esquadrão da morte, movimento negro e guerrilha – era como se, por decreto, tais problemas não existissem”.

Além disso, a menção à questão racial nas cartas constitucionais de 1967 e 1969 significou o reconhecimento da Lei Afonso Arinos, nº 1.390, de 3 de julho de 1951, criada no período democrático entre o governo de Vargas e o golpe dos militares. Esta lei incluía entre as contravenções penais os atos de discriminação racial e de cor em qualquer estabelecimento comercial ou de ensino. As penas para as práticas de preconceitos mencionadas nesta lei iam desde a prisão a multas, conforme os artigos:

Art 1º Constitui contravenção penal, punida nos termos desta Lei, a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de cor.

Parágrafo único. Será considerado agente da contravenção o diretor, gerente ou responsável pelo estabelecimento.

Art 5º Recusar inscrição de aluno em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, por preconceito de raça ou de cor. Pena: prisão simples de três meses a um ano ou multa de Cr\$500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$5.000,00 (cinco mil cruzeiros).

Parágrafo único. Se se tratar de estabelecimento oficial de ensino, a pena será a perda do cargo para o agente, desde que apurada em inquérito regular.

Após a abertura política na década de 1980, durante o governo do presidente José Sarney, a lei Afonso Arinos foi substituída pela Lei nº 7.437 de 20 de Dezembro de 1985 que ampliou as práticas de preconceito punidas pela lei ao incluir a discriminação por sexo e estado civil, como se observa em seu artigo 1º que expressa: “constitui contravenção, punida nos termos desta lei, a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil”. Observa-se que essa lei faz menção e pune a discriminação por gênero, o que significa expandir a proteção jurídica às mulheres.

A constituição de 1988, elaborada por membros políticos eleitos pelo povo, é considerada a mais importante de todas as constituições brasileiras por suas características democráticas e participativas. Nesse contexto, a luta do movimento negro se demonstra mais forte e organizada, influenciando no avanço da questão racial na nova constituição. Assim, a luta do movimento negro foi um fator importante para que a constituição considerasse a formação multirracial do país e adotasse normas de proteção aos negros. Neste sentido, o artigo 3º, inciso IV expressa como um de seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

No mesmo sentido a lei reconhece o caráter multicultural na formação de nossa sociedade quando estabelece no artigo 12 que a naturalização dos originários de países de língua portuguesa necessita apenas de residência por um ano ininterrupto no Brasil e idoneidade moral. Assim fazendo, a carta constitucional unifica pela língua os povos que constituem base étnica da sociedade brasileira, pois além de Portugal, o português é falado em muitos países africanos, como Angola.

Como analisa Baraviera (2005) vários artigos da constituição de 1988 demonstram que os legisladores não se prenderam a uma falaciosa necessidade

de branqueamento da sociedade brasileira, respeitando a pluralidade étnica que a caracteriza. Exemplo é o artigo 215 que protege as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e de outros grupos que constituíram a nação, através, inclusive da fixação de datas comemorativas para os eventos considerados importantes pelos diferentes grupos étnicos nacionais. Como exemplo, temos o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado no dia 20 de Novembro, data da morte de Zumbi dos Palmares em 1695. Essa data tenta lembrar o quanto o país é marcado por diferenças e discriminações raciais, é também uma luta pela visibilidade do problema, pois a questão racial sempre foi negada, pela sociedade brasileira.

Outro fator importante mencionado pela constituição de 1988 se refere à criminalização do racismo. O inciso VIII do artigo 4º demonstra que a legislação não irá tolerar a prática de discriminação repudiando qualquer ato de racismo, no país ou fora dele. A Carta Magna foi mais além, no inciso XLII do artigo 5º transforma o racismo em crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei. (BRASIL, 1988). O termo racismo não abrange apenas a população negra, mas todos os grupos étnicos, pois a palavra racismo utilizada no texto da lei indica as práticas ofensivas que se apoiam sobre supostas diferenças raciais, afirmando a inferioridade de um grupo social em relação a outro.

Quanto às comunidades quilombolas, essas também conquistaram o direito a posse de terras na constituição de 1988. Pressionado pelas lutas do movimento negro, o Estado reconheceu sua dívida histórica com esses grupos, uma vez que estes, pela Lei de terras do século XIX, foram impedidos de adquirir terrenos legalmente. Assim, o artigo 68 indica que: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Além disso, a Carta Constitucional reconhece o valor histórico das comunidades quilombolas, tanto que no artigo 216, no parágrafo 5º, estabelece: “ficam tombados todos os documentos e sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos”.

No aspecto religioso, o movimento negro organizado também conquistou vitórias na constituição. Apesar do artigo 19, inciso I, consagrar o Estado

brasileiro como laico, o artigo 5º e seus incisos VI, XVII, XVIII e XIX, promovem a tutela constitucional das instituições religiosas e a liberdade de crença. Diferente das constituições anteriores, a liberdade religiosa é mais ampla permitindo a inclusão das várias religiões e cultos afro-brasileiros. Essa situação contribui para superar os estereótipos que separam as religiões cultuadas por brancos e negros, onde as religiões afro-brasileiras são consideradas historicamente, como explica Santos (2005, p.66), práticas de “magia negra”.

No âmbito educacional observa-se o reconhecimento da importância histórico-cultural dos grupos negros na construção e desenvolvimento do país. De tal forma o artigo 242, parágrafo 1º, estabelece que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Nesse aspecto a constituição de 1988 vai além das outras Cartas porque abandona a ideia de educação eugênica.

Após a constituição brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 1996, destacou a necessidade de uma educação centrada não somente na igualdade, mas também no reconhecimento da diversidade, através do estudo das principais raízes étnicas e culturais que ao longo da história contribuíram na formação do Estado brasileiro. Com isso, em seu artigo 26, parágrafo 4º, estabeleceu que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Apesar do avanço, na redação desse artigo observa-se que a lei se limitava apenas a disciplina de história, não determinando os níveis de ensino e também não criando nenhuma obrigatoriedade para o ensino da história e da cultura negra. Assim fazendo, a lei permitia que as escolas pudessem não reconhecer a contribuição dos afro-brasileiros e de sua cultura na construção do país. Este quadro deixa perceber que a questão dos negros ficou pouco evidenciada na primeira versão da LDB.

Essa situação levou o Movimento Negro a reivindicar mudanças na legislação, que culminou na Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Esta alterou a LDB de 1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Como modificações na LDB esta lei acrescentou os artigos 26-A, 79-

A e 79-B. Além disso, veda o parágrafo 3º do artigo 26-A e o artigo 79-A. A redação final dessas modificações foi dada pela Lei nº 11.645 de 2008, como segue:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

Em decorrência dessas alterações a atual versão da Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB) legisla de forma mais atuante e significativa quando determina no artigo 26-A a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena em toda a Educação Básica, nas escolas públicas ou privadas. O parágrafo 1º deste artigo esclarece que o conteúdo programático incluirá diversos aspectos da história e da cultura afro-brasileira e indígena que caracterizam a formação do povo brasileiro, tais como: o estudo da história da África e dos africanos; a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil; a cultura negra e indígena brasileira; o negro e o índio na formação da sociedade nacional e suas contribuições nas áreas sociais, econômicas e políticas do Brasil. O parágrafo 2º estabelece que esses conteúdos sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, com destaque às áreas de educação artística, literatura e história brasileira. Por fim, o artigo 79-B inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Como consequência das modificações realizadas a partir da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, foi promulgada a resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O relatório elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que aprova e regulamenta as Diretrizes Curriculares, indica que o objetivo destas é oferecer uma resposta na área da educação à demanda da população afrodescendente através de políticas de ações afirmativas, isto é, políticas de reparações, reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Assim, tal política curricular busca combater o racismo e as discriminações que atingem a maioria dos negros. Para tanto, propõe a divulgação e a produção de conhecimento, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico racial, sejam estes descendentes de africanos, povos indígenas europeus ou asiáticos. (BRASIL/DCN, 2005).

As diretrizes possuem como meta assegurar o direito dos negros de se reconhecerem na cultura nacional, bem como o direito de todos os cidadãos brasileiros de terem acesso a uma educação de qualidade e professores capacitados para lidar com situações produzidas pelo racismo e pela discriminação social. Esses docentes devem ser profissionais sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre os diferentes grupos étnico-raciais que constituem a sociedade brasileira.

Segundo as diretrizes as políticas de reparações, reconhecimento e valorização de ações afirmativas tem por objetivo ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais, vividos durante o período escravista, em virtude das políticas de branqueamento da sociedade ocorridas no pós- abolição. Essas medidas devem incentivar a combater o racismo e a discriminação.

As políticas de reparação devem garantir aos negros o ingresso, a permanência e o sucesso na educação escolar e valorizar o patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro. Garantir uma educação de qualidade para formação de cidadãos e profissionais responsáveis e participativos. (BRASIL/DCN, 2005).

No que se refere às políticas de reconhecimento, essas implicam em justiça, igualdade de direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização da especificidade do patrimônio sociocultural afro-brasileiro. O que requer mudanças nos discursos estereotipados e nas práticas de tratamento com os negros. Necessita também desconstruir o mito da democracia racial brasileira, que diz ser o negro responsável pelo seu próprio fracasso social porque todos

possuem os mesmos direitos e oportunidades, desconsiderando as desigualdades sociais e históricas que atingem os negros no Brasil.

Segundos as Diretrizes, as ações afirmativas abarcam um conjunto de políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, com o objetivo de garantir tratamento diferenciado aos negros para corrigir desvantagens e marginalizações criadas e mantidas historicamente pela estrutura da sociedade brasileira. (BRASIL/DCN, 2005).

Na educação das relações étnico-raciais as ações e conquistas das políticas públicas institucionais e pedagógicas visam à reparação, o reconhecimento e a valorização da cultura, história e identidade dos afro-brasileiros. Essas ações dependem de condições intelectuais, físicas, materiais e afetivas para o ensino e aprendizagem, nas quais professores, alunos negros e não negros sintam-se valorizados e apoiados. Neste sentido, a importância da reeducação das relações entre negros e brancos é apresentada como um fator decisivo. Por todo o exposto, os sucessos dessas ações dependem do trabalho conjunto e articulado dos processos educativos com as políticas públicas e os movimentos sociais, pois não depende somente da escola realizar mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais.

No âmbito das diretrizes o termo raça é utilizado para indicar uma construção social nascida nas tensas relações entre negros e brancos no Brasil. De tal forma, o termo é usado para informar como as características físicas podem influenciar, interferir e até determinar o destino e o lugar dos sujeitos na estrutura da sociedade. (BRASIL/DCN, 2005).

A partir das diretrizes, as políticas de ações afirmativas ganharam densidade e assumiram diversas formas, algumas mais polêmicas que outras. As ações afirmativas abrangem políticas relacionadas à cultura e a arte, que visam difundir e reconhecer as diferentes manifestações culturais dos afro-brasileiros, tanto as tradicionais, como a capoeira, quanto as mais recentes como Rap e o Hip-hop. Abarcam ainda políticas de saúde, pois segundo Oliveira (2004) a medicina baseada em evidências demonstra que algumas doenças são mais comuns entre determinados grupos étnicos, o que exige a realização de pesquisas sobre de que adoece e morre a população negra.

As políticas educacionais também apresentam diferentes ações afirmativas, entre elas as cotas voltadas para a Educação Superior. Tal política vem sendo bastante discutida na sociedade atual. Os conflitos entre os que apoiam e os que são contrários as cotas ganham muita visibilidade, principalmente com o apoio da mídia, o que encobre as outras modalidades de políticas afirmativas, fazendo parecer que as lutas do movimento negro se limitam apenas a garantir a entrada na Educação Superior. Sobre essa situação explica Silvério (2002, p.220): “o recente debate sobre cotas no Brasil, no meu entender equivocado, tem permitido trazer para a superfície da discussão sociopolítica do país os problemas dos grupos historicamente discriminados”. O equívoco segundo esse autor consiste em enfatizar a modalidade mais polêmica das políticas de ação afirmativa.

O conflito em torno das cotas desvela a dificuldade da sociedade brasileira de discutir a questão étnico-racial, o que demonstra a necessidade de uma educação que possa reeducar a sociedade e que permita transformar a igualdade amplamente consagrada pela legislação em uma igualdade real e efetiva.

Considerações finais

A evolução da legislação brasileira, em particular nos textos constitucionais, desvela a progressiva inclusão da problemática racial como consequência das pressões dos movimentos afro-brasileiros sobre o Estado.

Como demonstramos ao longo do texto, apesar do princípio da igualdade se encontrar inserido em todas as nossas constituições, estas nem sempre comportaram a igualdade racial e nem asseguraram a cidadania dos afro-brasileiros. Em verdade, apenas a Constituição de 1988 apresenta um texto que não reproduz as noções preconceituosas presentes em maior ou menor grau nas cartas anteriores.

Todavia, da lei a prática muita coisa ainda há por ser feita, pois a dificuldade de acesso à educação, saúde, trabalho e renda ainda marcam a vida da maioria dos negros brasileiros. É preciso insistir, como nos explica Portella (2007), para que as ações voltadas a assegurar a cidadania dos afro-brasileiros deixem de ser uma política de governo, que muda ao sabor da troca do gestor

público, e se tornem efetivamente uma política de Estado, evidenciando o desejo de um povo por um país no qual o princípio da igualdade leve a valorização da diferença.

Referências

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma História do Negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

BARAVIERA, Verônica de Carvalho Maia. **A Questão Racial na Legislação Brasileira**. Universidade do Legislativo Brasileiro. Monografia. Especialização em Direito Legislativo. UNILEGIS/ UFMS. Brasília, 2005.

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

_____. Ministério da Educação. **Lei Federal nº 10.639/03**. Altera a LDB, lei 9.394/96, para inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2003.

_____. Constituição (1824). **Constituição Política do Imperio do Brasil**. Brasília, DF, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso: 2009.

_____, Constituição (1934). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, DF, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm. Acesso: 2009.

_____, Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, DF, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso: 2009.

_____, Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso: 2009.

_____, Constituição (1969). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso: 2009.

_____, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, SENADO, 2006.

_____, **Decreto Nº. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundario no Município da Côrte. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacao/doimperio>.

_____, **Lei Afonso Arinos. Lei Nº 1.390, de 3 de Julho de 1951**. Inclui, entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça ou cor. Disponível em: www.cedine.rj.gov.br/legisla/federais/LEI_AFONSO_ARINOS.pdf. Acesso: 2009.

_____, **Lei Nº 7.437, de 20 de Dezembro de 1985**. Inclui, entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951 - Lei Afonso Arinos. Brasília, DF, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L7437.htm>. Acesso: 2009.

_____, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da Republica Federativa, poder executivo, Brasília, DF, 1996.

_____, **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma Abordagem Sobre a História da Educação dos Negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ MEC/BID/UNESCO, 2005. (Coleção Educação para Todos).

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. **População Negra e Escolarização na Cidade de São Paulo nas Décadas de 1920 e 1930**. Universidade de São

Paulo (USP). Dissertação. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Mestrado em História. São Paulo, 2009.

MOURA, Clóvis. **História do Negro Brasileiro**. 2ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1992.

OLINDA, Sílvia Rita Magalhães de. **A Educação no Brasil no Período Colonial: Um olhar sobre as origens para compreender o presente**. Sitientibus, Feira de Santana, n.29, p.153-162, jul./dez. 2003.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: Alcances e limites. In: **Estudos Avançados**. Vol. 18, nº. 50. São Paulo: USP/Instituto de Estudos Avançados (IEA), 2004, p.57-60.

PORTELLA, Tânia. Combate às desigualdades na educação escolar. **Democracia Viva**, nº 34. Jan / Mar 2007.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é Racismo**. São Paulo: brasiliense, 2005. (Coleção primeiros passos; v.7).

SILVA FILHO, José Barbosa da. **História do Negro no Brasil**. In: Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF. (n.7) (novembro 2006) Rio de Janeiro/Niterói – Quartet/EdUFF, 2006.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o Combate ao Racismo Institucional no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p.219-246, novembro/2002.

Débora Alfaia da Cunha (Org)

Educação, negritude e interculturalidade

Pesquisas e contribuições metodológicas

