

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UM
CURSO DE PEDAGOGIA: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP
01/2004.**

ROSANA BATISTA MONTEIRO

**SÃO CARLOS - SP
2010**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UM
CURSO DE PEDAGOGIA: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP
01/2004.**

ROSANA BATISTA MONTEIRO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior

**SÃO CARLOS - SP
2010**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

M775ep

Monteiro, Rosana Batista.

A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia : estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004 / Rosana Batista Monteiro. -- São Carlos : UFSCar, 2010.
266 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Educação. 2. Relações raciais. 3. Curso de pedagogia. 4. Política educacional. 5. Racismo. 6. Currículos. I. Título.

CDD: 370 (20^a)

BANCA EXAMINADORA





Prof. Dr. João dos Reis Silva Junior

Profª Drª Ana Lúcia Silva Souza

Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva



Dr. Clemente de Souza Neto



DEDICATÓRIA

À Dona Maria (*in memoriam*) minha avó negra, que em meio a tantas dificuldades na vida, me ensinou a beleza de sua negritude com alegria. Muita saudade. E a Alice, minha avó branca, exemplo de que se pode desaprender o racismo. Mulheres guerreiras que souberam transpor as marcas deixadas pelo racismo, pelo preconceito, por discriminações.

Se podes olhar, vê,
se podes ver, repara.
Saramago

O mundo espera suas exigências.
Precisa de seu contentamento, suas sugestões.
O mundo olha para vocês com um resto de esperança.
É tempo de não mais se contentarem
Com estas gotas de oceano.
Bertold Brecht

AGRADECIMENTOS

Muitas são as pessoas a agradecer, sem cada um delas, não teria sido possível chegar até aqui.

João dos Reis Silva Jr. orientador paciente, por quem tenho imenso respeito e amizade;

Os colegas de GEPEFH, o “nosso grupo” de Economia Política da Educação e Formação Humana, em especial a Fabi, Lúcia e Henrique pelo carinho, generosidade e inúmeras contribuições;

A CAPES, pela bolsa imprescindível neste último ano de trabalho;

Os professores João Clemente e Luiz Bezerra pelas importantes contribuições por ocasião do exame de qualificação;

Os professores, professoras e estudantes do curso de Pedagogia da USF Bragança Paulista, sem os quais a pesquisa seria impossível;

Às amigas Analú e Márcia, companheiras que muitas vezes cederam seus ombros, ouvidos... madrugadas; Rogério e Gracinha, que se tornaram parte da família!

A Regina Célia, João, Umberto, Soraia, Marian, João do Prado, Magda, Eunice, Glaucia, companheiros de luta por uma educação verdadeiramente transformadora;

A Patrícia, Gildean, Valéria, Roberta, Val, Carol, Ana Flávia, Déia e Ari, meus alunos-professores que muito me ensinaram e cada um a seu modo fazem valer a pena continuar trabalhando com formação de profissionais para a educação;

Às especiais mulheres negras do grupo de trabalho para elaboração do “Orientações”:
Analú, Rosane, Patrícia, Rosa, Raquel, Denise, Eliane e Maria Lúcia;

A meus pais, Roberto e Sueli, e irmãos, Re, Clau, Dani, pelo apoio e compreensão por minhas ausências e distanciamentos;

A Leonice, João, Rita de Cássia, pelo carinho e apoio espiritual;

Aos meus ancestrais e amigos espirituais pelo apoio e proteção;

Aos homens mais importantes de minha vida, principais responsáveis por eu enveredar pelo campo das relações raciais: Luis Eduardo e Matheus, companheiro e filho respectivamente, que me ensinam todos os dias sobre os desafios de ser negro neste país, obrigada pela imensa paciência e amor incondicional. Também pelos abraços carinhosos!

RESUMO

O presente trabalho analisa a implantação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em um curso de Pedagogia. Considera-se a interferência do institucional e da cultura da organização, bem como, as características do Estado brasileiro pós-1995 nas formas de apropriação das DCN em questão pelos atores envolvidos e seu reflexo na reorganização do curso de Pedagogia. Apoiamo-nos na concepção de raça como construto social e de racismo como categoria operante nas relações sociais no Brasil. Buscou-se identificar e analisar práticas educativas relacionadas a educação para as relações étnico-raciais considerando-se a categoria prática escolar. As práticas escolares são analisadas no sentido de sua contribuição para o rompimento com os processos de exploração do humano no contexto da sociedade capitalista, considerando-se especialmente a categoria raça-etnia, na inter-relação com classe social. Pôde-se constatar que a cultura da organização, o contexto político (reforma do Estado) e as iniciativas individuais de professores e de alunos/as interferem na prática escolar relativa a implantação das diretrizes estudadas. Articula-se a análise da implantação das DCN de relações étnico-raciais o papel dos organismos internacionais bem como de uma organização não-governamental denominada Educafro. O curso de Pedagogia investigado é o da Universidade São Francisco – Bragança Paulista/SP local que, a partir de determinados critérios demonstrou ser o melhor *lócus* para o desenvolvimento do trabalho de campo.

Palavras-chave: pedagogia, negros e educação, políticas educacionais, relações raciais.

ABSTRACT

Abstract

This paper discusses the implantation of the Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-racial Relations and for Teaching of History and Afro-Brazilian and African Culture (DCN ERER) in a Pedagogy course. It is considered the interference of the institutional and the cultural organization, as well as the characteristics of the Brazilian post-1995 bringing into account the appropriation of the DCN in question by the involved actors and their reflection in the reorganization of the Pedagogy course. We rely on the conception of race as social construct and racism as a category that operates in social relations in Brazil. We tried to identify and analyze educational practices related to education for ethnic-racial relations considering the category called school practice. School practices are investigated in terms of its contribution to the break with the processes of human exploration in the context of capitalist society, especially considering the race-ethnicity category in the inter-relationship with social class. It was found that the culture of the organization, the political context (State Reform) and the individual efforts of teachers and students interfere in the school practice related to the implementation of the studied guidelines. Besides the analysis of the implantation of the DCN of ethnic-racial relations the role of international organizations was taken into account as well as a nongovernmental organization called Educafro. The investigated Pedagogy course is the one from the Universidade São Francisco- Bragança Paulista / SP. After some determined criteria, this site was considered the best locus for the development of fieldwork.

Keywords: pedagogy, blacks and education, education policy, race relations.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Perfil dos professores por raça/cor	176
GRÁFICO 2. Faixa etária dos estudantes respondentes	178
GRÁFICO 3. População da região bragantina por raça/cor	180
GRÁFICO 4. Perfil dos estudantes respondentes por raça/cor	180
GRÁFICO 5. Distribuição de bolsas de estudos por modalidades	183

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Matrizes curriculares 0001L, 0002B, 0003L.....	169
QUADRO 2. Matriz curricular 001 – 010.....	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABESC - Associação Brasileira de Escolas Católicas
ABRUC - Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ACS/MEC - Assessoria de Comunicação Social / do Ministério da Educação
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pesquisa em Educação
APNs – Agentes de pastoral negros
ARENA - Aliança Renovadora Nacional
AVC - acidente vascular cerebral
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD/BM – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial
CAPES - Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDAPH - Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação
CEPFE/UNESP - Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNSP-ASF - Casa de Nossa Senhora da Paz – Ação Social Franciscana
CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSU – Conselho Universitário
COPENE – Congresso de Pesquisadores Negros
CPDCN – Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN ERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana
DEC - Departamento de Educação e Comunicação
EDUCAFRO - Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes
EDUSF – Editora da Universidade São Francisco
EHC – Estudo do Homem Contemporâneo
EPB – Estudo dos Problemas Brasileiros
FAE – Fundação de Amparo a Educação
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FNB – Frente Negra Brasileira
FORPED - Fórum Estadual Paulista de Pedagogia
GIEAB - Grupo Interdisciplinar de Estudos Afro-brasileiros
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IES – Instituição de Educação Superior
IESRB - Instituto de Ensino Superior da Região Bragantina
IFAN – Instituto Franciscano de Antropologia
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INN - Instituto Nacional do Negro
LAESER - Laboratório de Análises Econômicas, históricas, sociais e estatísticas das relações étnico-raciais

LDBEN/LBD – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MEC – Ministério da Educação
MNU - Movimento Negro Unificado
NEAB – Núcleo de Estudos Afro - brasileiros
NEN - Núcleo de Estudos Negros
OFM – Ordem dos Frades Menores
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONG – Organização Não-Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PDT/RJ – Partido Democrático Trabalhista / Rio de Janeiro
PL – Projeto de Lei
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PPPed – Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PT/MS – Partido dos Trabalhadores/ Mato Grosso do Sul
PT/PE – Partido dos Trabalhadores/ Pernambuco
PT/RJ – Partido dos Trabalhadores/ Rio de Janeiro
PT/RS – Partido dos Trabalhadores/Rio Grande do Sul
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEE/SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SESu – Secretaria de Educação Superior
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TEN – Teatro Experimental do Negro
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UNB – Universidade de Brasília
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USF – Universidade São Francisco

SUMÁRIO

1	Introdução	15
2	Movimento Negro e educação: da imprensa negra às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.	39
2.1.	O movimento negro e suas propostas para educação: dos 1920 aos anos 1970.	41
2.2.	O movimento negro e a educação no contexto do pós – 1970.	53
2.3.	Marcos históricos para o debate sobre negro e educação após-1995: a Marcha Zumbi do Palmares e a Conferência de Durban.	68
2.4.	A Lei 10639/03 e a Resolução CNE/CP 01/2004 (DCN ERER).	78
2.4.1.	Aspectos relativos ao processo de aprovação da lei 10639/03.	80
2.4.2.	Ações voltadas a regulamentação da lei 10639/03: aprovação da DCN ERER	87
2.4.3.	Características gerais das DCN ERER.	92
2.5	Algumas considerações	99
3.	Caracterização institucional, organizacional e da cultura da Universidade São Francisco: implicações para a análise da implantação das DCN ERER no curso de pedagogia.	102
3.1	Breve histórico da Universidade São Francisco.	104
3.1.1	A crise dos anos 1990 e o final do ciclo da gestão Frei Nogara.	126
3.1.2	A USF a partir da gestão Frei Gilberto Garcia.	130
3.2	Aspectos à relativos pesquisa na USF.	139
4.	A educação para as relações étnico-raciais no curso de pedagogia da Universidade São Francisco – Bragança Paulista.	146
4.1	Organização e funcionamento do curso de Pedagogia: densidade histórica e o currículo prescrito.	146
4.2	Os agentes construtores: quem são os professores e estudantes do curso de Pedagogia – USF Bragança	175

4.3	A formação para a educação das relações étnico-raciais no curso de pedagogia: o currículo vivido na prática escolar X o prescrito.	186
4.3.1	Analisando as disciplinas mais referidas.	190
5.	O papel da Educafro no debate sobre relações étnico-raciais no curso de Pedagogia da USF – Bragança Paulista.	212
5.1	Educafro: breve histórico.	213
5.2	Possíveis contribuições à educação das relações étnico-raciais.	220
	Conclusão	229
	Referências	238
	Apêndice A	251
	Apêndice B	257
	Apêndice C	263
	Apêndice D	265

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a implantação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em um curso de Pedagogia, considerando-se os atores envolvidos, bem como as conseqüências ou resultados produzidos inicialmente.

Sua relevância está tanto em seu ineditismo (posto que até o momento de sua proposição não localizamos nenhum outro trabalho acadêmico sobre o tema por nós analisado) como na busca do reconhecimento de práticas educativas que ensejam, ou não, o rompimento com os processos de exploração do humano no contexto da sociedade capitalista, considerando-se especialmente a categoria raça-etnia, na inter-relação com classe social. Tendo em vista as razões que levaram à proposição e aprovação das referidas diretrizes curriculares nos perguntamos se estas podem contribuir para o combate ao racismo na sociedade brasileira como anuncia o movimento social negro.

No intuito de identificarmos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana - Resolução CNE/CP 01/2004, que passamos a identificar por DCN ERER, estão sendo implantadas nos cursos de formação inicial de profissionais da educação (Pedagogia), selecionamos uma instituição de educação superior, a saber, a Universidade São Francisco – Bragança Paulista/SP, para a realização da pesquisa de campo.

Os critérios para a seleção da instituição foram determinados a partir de aspectos significativos relacionados ao curso de Pedagogia e aos debates em torno deste, especialmente no período pós - LDBEN 9394/96, e em decorrência da elaboração de suas diretrizes curriculares. Compreendemos o curso como principal *locus* de formação dos profissionais da educação, incluindo-se a formação docente e para a gestão escolar/educacional, como defende o FORPED – Fórum Paulista de Pedagogia –

e a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Neste sentido, os critérios procuraram assegurar a seleção de um curso de Pedagogia que desenvolvesse uma formação consistente, séria e comprometida dos profissionais, reconhecida, num primeiro momento, pelas avaliações institucionais internas e externas na educação superior (a exemplo do SINAES). Deste critério, deriva a opção por curso de Pedagogia oferecido por universidades, *locus* privilegiado para formação integral, considerando as características que se espera nelas sejam predominantes, bem como o bom desenvolvimento da tríade ensino-pesquisa-extensão, da formação acadêmica exigida especialmente dos professores e da permanência da concepção tradicional/moderna de universidade.

Optamos ainda por instituição universitária privada, pelo perfil socioeconômico e étnico-racial atendido por esta, especialmente em virtude de programas como Prouni¹ e Educafro², que tem possibilitado maior presença de estudantes negros e de baixa renda na educação superior. Este aspecto está relacionado a hipótese de que a presença de estudantes negros, principalmente militantes em movimentos sociais, pode implicar em pressão para a implantação das diretrizes em análise neste trabalho.

Com base nas informações do Ministério da Educação – MEC, da Secretaria de Educação Superior - SESu e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, identificamos as instituições com cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo, as quais somam um total de 400 cursos (dados obtidos em agosto/2007 nos sites dos órgãos citados³). Consideramos ainda como critérios para a seleção da amostra:

¹ O Prouni – Programa Universidade para Todos – foi criado pela Medida Provisória 213, em 10 de setembro de 2004. Trata-se de um programa instituído pelo MEC – Ministério de Educação – de concessão de bolsas de estudos integrais e parciais, para cursos de graduação e sequenciais, em instituições privadas de ensino superior.

² A Educafro – Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes, é uma rede de cursinhos pré-vestibulares comunitários vinculada ao Sefras – Serviço Franciscano de Solidariedade, departamento da Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil, uma associação da sociedade civil, sem fins lucrativos.

³ A saber: www.inep.gov.br ; www.mec.gov.br

1. Instituições com curso de pedagogia reconhecido e avaliado pelo SINAES⁴, com nota igual ou superior a 4.
2. Instituições caracterizadas como universidades e centros universitários privados (filantrópicos, comunitários ou particulares)
3. Com sede na capital do Estado ou Grande São Paulo, ou ainda, distantes a no máximo 100 km da capital do estado.
4. Instituição que, atendendo os critérios anteriores, demonstrasse por meio de seu projeto pedagógico, matriz curricular ou outro documento, indícios da implantação das diretrizes a serem por nós analisadas.

Cabe aqui esclarecer que o fato de utilizarmos a base de dados e informações do INEP (SINAES) para determinar a amostra não significa que estejamos de pleno acordo com as políticas de avaliação que se instalaram no sistema educacional brasileiro a partir dos anos 1990. Consideramos que estas políticas de avaliação, articuladas desde a elaboração da lei 9394/96, decorrem das novas funções atribuídas ao Estado gestor que, especialmente em relação à educação superior, passou a exercer mais o controle do que a manutenção e desenvolvimento deste nível de ensino, especialmente nos governos de Fernando Henrique Cardoso, tendo à frente do Ministério da Educação o ministro Paulo Renato Souza. O exercício do controle⁵ da produtividade na educação superior vem determinando desde a perda da autonomia das universidades até a intensificação do trabalho do docente-pesquisador. (SILVA JR., 2008)

Constituindo-se parte de uma política educacional mais ampla, a política de avaliação articula-se às reformas curriculares iniciadas no mesmo período, que pretendiam, numa dada perspectiva, tornar mais produtivo o sistema educacional brasileiro, forçando as mudanças curriculares por meio dos processos de avaliação.

⁴O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – foi criado pela Lei 10861/2004. É composto por: avaliação institucional, de cursos e do desempenho dos estudantes (ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes). Para mais informações, consultar a página virtual do INEP: www.inep.gov.br

⁵ A questão do controle decorre da mudança de paradigmas na educação superior especialmente a partir da década de 1990, pautada na eficiência e eficácia e na gestão da educação cada vez mais apoiada nas leis de mercado e que vem transformando, ideologicamente, a educação em mercadoria. Nesta dinâmica a qualidade da educação (aquilo que ela é) passa a ser ressignificada pela lógica do custo-benefício e, portanto, precisa ser quantificada.

Portanto, entendemos que uma instituição bem avaliada por meio do SINAES, por exemplo, muito provavelmente é aquela que realizou as mudanças determinadas pelas reformas curriculares, especialmente no caso das instituições privadas. Este dado é importante posto que indica que a instituição selecionada possivelmente, em virtude dos fatores descritos, tem cumprido as mudanças determinadas pela política de educação referida anteriormente.

Com base nos 3 primeiros critérios listados anteriormente, chegamos a uma amostra de 10 instituições, sendo que apenas uma (1) no momento da realização da seleção, preenchia o critério 4, “instituição que... demonstrasse por meio de seu projeto pedagógico... indícios da implantação das diretrizes a serem por nós analisadas”, a Universidade São Francisco – USF⁶.

A partir de consulta *on line* à página virtual da Universidade São Francisco (www.saofrancisco.edu.br), tivemos acesso às matrizes curriculares vigentes no curso de Pedagogia, nas quais identificamos duas disciplinas, cada uma delas relacionada a uma matriz curricular, que supostamente estariam relacionadas às Diretrizes Curriculares em análise. As disciplinas são: “Educação não-escolar: práticas sociais e diversidade cultural” e “Educação: práticas sociais e diversidade cultural”.

Assim, por suposição, o curso de Pedagogia da USF estaria implantando, em alguma medida, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira – DCN ERER.

Ainda em relação ao desenvolvimento da pesquisa, foi realizado levantamento bibliográfico enfocando questões conceituais sobre raça, racismo, discriminação racial, a história do movimento negro e sua relação com a educação, a produção acadêmica sobre a educação das relações étnico-raciais e sua relação com a formação de professores e profissionais da educação, concepção de pedagogia (curso e ciência da educação). Outras leituras que respaldam nossas análises e método serão indicadas mais adiante e ao longo de todo o trabalho.

⁶ A escolha da USF deu-se em decorrência dos critérios estabelecidos para a seleção, como vimos no decorrer do presente texto. No entanto, não excluímos a possibilidade de outras instituições estarem implantando as DCN ERER de forma não institucional, especialmente por iniciativas, individuais ou de grupos, de professores e estudantes, tal como pudemos vivenciar entre 2004 e 2006 na Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM.

Em relação à formação de professores e profissionais da educação e a questão racial no Brasil, identificamos um número ainda pequeno de trabalhos, que, na maioria das vezes, estão relacionados à formação *continuada* e não à inicial.

A partir de levantamento de dados relativos à formação de profissionais da educação e a questão do negro (raça, raça-etnia, relações raciais) realizado em 2006, no início de nossa pesquisa, identificamos apenas uma dissertação de mestrado de 1993 que relacionava relações raciais e formação inicial de professores em meio a 834 trabalhos acadêmicos produzidos entre 1990 e 1998 de acordo com dados obtidos a partir da pesquisa coordenada por Marli André publicada em 2002. (INEP, 2003).

Mais recentemente, pudemos observar um aumento do número de trabalhos, porém, a maioria ainda se detém a outras questões relacionadas a educação e relações étnico-raciais e não especificamente a formação inicial de professores e/ou profissionais da educação.

Em alguma medida é possível estabelecer uma relação entre a ênfase na formação continuada (cada vez mais realizada na modalidade a distância) e o maior número de trabalhos acadêmicos sobre esta, especificamente sobre às relações raciais. Desde 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD do Ministério da Educação - MEC, bem como secretarias dos estados e municípios, priorizou repasse de recursos para a capacitação de professores para a implantação da Lei 10639/03 e das DCN ERER, especialmente na modalidade a distância. É possível estabelecer, como veremos no decorrer deste trabalho, uma relação entre as políticas públicas de formação dos profissionais da educação e as prioridades e estratégias definidas por organismos multilaterais, a exemplo do Banco Interamericano de Desenvolvimento⁷. Inclui-se aqui, as tentativas de extinção do curso de Pedagogia no Brasil e a ênfase em cursos superiores de formação de professores, a exemplo do curso Normal Superior, e a criação de novos espaços formativos, tal como o Instituto Superior de Educação – ISE.

A partir do banco de teses da CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – entre 2001 e 2005, identificamos

⁷ Sobre este tema ver Haddad, S. (org.) Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

quatro trabalhos⁸, dois de doutorado e dois de mestrado, que abordaram a relação entre formação de professores e a questão do negro⁹.

Mais recentemente, por outras vias, identificamos dois trabalhos que se aproximam de nosso objeto de estudo, seja em relação à análise das DCN ERER, como pela discussão do tema relações raciais em um curso de Pedagogia, a saber: o de Gatinho (2008) “O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais.” e o de Santos (2003) “Percepção das formandas e formandos no ano de 2003 do curso de Pedagogia da UNIMEP sobre questões referentes às relações raciais na prática docente.”

Gatinho é o primeiro a analisar as DCN ERER; o autor procura compreender o processo de elaboração das diretrizes no contexto das reformas curriculares no Brasil e a participação do movimento negro em sua elaboração.

O trabalho de Santos (2003) foi o único que encontramos relacionado com a formação inicial, em curso de Pedagogia, e relações raciais. A autora busca identificar se a formação oferecida pelo curso de Pedagogia investigado (UNIMEP) prepara (ou não) os estudantes para lidarem com as questões raciais tendo como referência a percepção de alunos formandos sobre o tema.

Em nosso caso, o presente trabalho busca analisar *se e como* a implantação das DCN ERER ocorre e em que medida contribuiu para a formação de profissionais da educação capazes de romper com a reprodução das ideologias ainda operantes relacionadas ao racismo, no contexto da sociedade capitalista contemporânea.

Para apreendermos de que forma as DCN ERER estão sendo implantadas (se é que estão) no curso de pedagogia da USF, utilizamos a categoria prática escolar desenvolvida por Silva Jr. e Ferretti (2004). Neste sentido, se fez necessário

⁸ Clemêncio, M.Ap. Identidades e etnias na educação: a formação de professores do magistério em Florianópolis. SC: UFSC, 2001. Mestrado; Assis, M.de P. A questão racial na formação de professores na perspectiva dos docentes da FFP. RJ: UFF, 2006. Mestrado; Jesus, R.de C.D.P. de como tornar-se o que se é: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade. Salvador: UFBA, 2007. Doutorado; Coelho, W.de N. B. A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores. RN: UFRN, 2005. Doutorado.

⁹ Entre 2004 e 2006 participamos do Grupo de Trabalho para a Inserção das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais – MEC/SECAD coordenando o subgrupo Licenciaturas. À época realizamos um levantamento sobre a produção acadêmica em torno do tema relações étnico-raciais e formação dos profissionais da educação que pode ser visto no capítulo “Licenciaturas” do livro “Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-raciais” publicado pelo MEC em 2006. Disponível em: <http://diversidade.mec.gov.br/sdm/publicacao/engine.wsp>

identificarmos elementos que nos informam sobre os três eixos, de acordo com Silva Jr, constituintes da escola, neste caso, a Universidade São Francisco, campus Bragança Paulista. Os eixos são: o institucional, a organização e a cultura (SILVA JR.; FERRETTI, 2004, p.109). No decorrer do desenvolvimento do presente trabalho especificaremos melhor o significado e emprego da categoria prática escolar.

Assim, realizamos um levantamento de dados sobre a instituição em documentos, jornais e por meio de entrevistas a professores e ex-professores. A análise de documentos como Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, Projeto Pedagógico Institucional – PPI e Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia - PPPed, além dos currículos e planos de ensino, nos possibilitaram perceber a forma como a organização funciona, sua cultura e as contradições existentes, especialmente relacionadas à ser confessional ou comunitária e ao mesmo tempo, ser privada. Tal percurso será imprescindível para a análise sobre a forma como a implantação das DCN EREER está ocorrendo na USF – Bragança. Cabe de antemão ressaltar que a USF vem liderando nos últimos anos o debate em torno das instituições comunitárias como instituição distinta das particulares e das públicas estatais. Frei Gilberto Garcia, reitor da USF entre 2002 e 2009 é um expoente neste debate, especialmente por sua atuação na presidência da ABRUC – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias.

Em relação à especificidade de nosso objeto de estudo, para identificarmos as práticas escolares relacionadas à inclusão das DCN EREER, além da análise dos documentos citados anteriormente, aplicamos questionários com questões fechadas e abertas, e realizamos entrevistas com diferentes atores, dentre eles: professores, estudantes, coordenação pedagógica e agentes do Núcleo Bakita da Educafro – Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes em Bragança Paulista e que funciona nas dependências da USF - Bragança. A seleção dos sujeitos para as entrevistas foi determinada a partir da análise dos questionários, considerando-se sexo, raça-cor e perfil sócio-econômico, a fim de obtermos uma amostra representativa de cada categoria a que fizemos referência. Os questionários foram aplicados nas quatro turmas de Pedagogia durante 2008 (ingressantes em 2005, 2006, 2007 e 2008) e as entrevistas foram realizadas apenas com os formandos deste mesmo ano (turmas ingressantes em 2005 e 2006) somando 98 questionários e 8 entrevistas.

Também realizamos o acompanhamento de algumas aulas e eventos relacionados com o objeto da pesquisa. As disciplinas cujas aulas foram observadas foram selecionadas considerando-se as respostas dos estudantes aos questionários que nos apontavam maior possibilidade de abordagem de questões relativas à educação das relações étnico-raciais. A observação direta de aulas no curso de Pedagogia investigado gerou anotações em Diário de campo, e também foram gravadas (com autorização devida) por meio digital (MP4), material que compõe o terceiro e quarto capítulos deste trabalho.

Em relação ao referencial teórico sobre as relações étnico-raciais, nos apoiamos especialmente em autores como Munanga (1996; 2001; 2002), Hasenbalg (2005), Ianni (1996; 2004), Guimarães (2002; 2003; 2005; 2008) e Silvério (1999; 2004). E em relação à sua interface com a educação, em Gomes (1997), Valente (2002; 2003), Gusmão (2003) dentre outros. Com base nestes autores, elegemos algumas categorias importantes à compreensão de nosso objeto de pesquisa, dentre elas: raça, racialização, racismo, discriminação racial, preconceito.

Tendo em vista a importância destas categorias para o desenvolvimento de nosso trabalho, passamos a apresentá-las no sentido de informar ao leitor como nos posicionamos em relação a cada uma delas.

De acordo com Munanga (2002, s/p), a exclusão do negro na sociedade brasileira não é apenas decorrência da escravização no passado, ou mesmo, das relações de classe. Parece-nos que seu posicionamento procura refutar estudos como os desenvolvidos nos anos 1950-1960, especialmente por Florestan Fernandes e Fernando Henrique Cardoso que apontavam naquele momento, que o combate as desigualdades sociais conduziria à solução dos problemas de cunho racial (IGREJA, 2001, SILVÉRIO, 1999, HASENBALG, 2005). Para Munanga, “O racismo na sociedade brasileira contemporânea (...) trata-se de algo que se incorporou à cultura das elites e que se enraizou profunda e maleficamente no tecido social”.

Munanga (2002, s/p) considera que seria um erro “...ignorar a diferença como elemento fundamental na estruturação e classificação dos problemas, tidos apenas

como de mercado e de classes, em uma sociedade onde o racismo, embora não institucionalizado, existe de fato na cultura, no tecido social e nos comportamentos políticos” (MUNANGA, 2002, s/p).

Munanga (2002) não descarta, a nosso ver, a relação entre o combate às desigualdades sociais e a melhoria das condições de vida da população negra, mas, em decorrência de sua análise a respeito da incorporação do racismo à cultura das elites, que tem reflexos em toda a sociedade, não se pode conceber que este seja o único e definitivo meio para solucionar os problemas decorrentes do racismo.

Para o autor o racismo não pode ser resolvido apenas por meio do combate as desigualdades sociais. É neste sentido que importa-nos aqui destacar a relação que o autor estabelece entre a permanência do racismo e a cultura, ou seja, a incorporação do racismo à cultura e ao tecido social. Nesta perspectiva podemos afirmar a importância da educação, na perspectiva de Gramsci, como núcleo da hegemonia¹⁰, bem como estrita, a escolar, como espaço social de mediação, e que pretendemos, mesmo com todas as contradições, de potencialização do gênero humano (SILVA JR.; FERRETTI, 2004) e de rompimento com a reprodução do racismo. De forma articulada a outros setores, a educação teria papel importante na transformação da concepção de mundo e de vida marcada pela hierarquização entre “raças” humanas.

É neste sentido que se espera que a implantação das DCN ERER se objetive na prática. Dentre nossos objetivos com o presente trabalho buscamos identificar e analisar tal processo nas práticas escolares objetivadas no curso de Pedagogia da Universidade São Francisco.

Hasenbalg (2005), em *“Discriminação e desigualdades raciais no Brasil”*, corrobora com a perspectiva de Munanga ao desenvolver um extenso

¹⁰ De acordo com Joseph A. Buttigieg ao analisar a relação entre educação e hegemonia em Gramsci, alguns autores incorreriam no erro de tomar a centralidade da educação em sua obra como sendo a educação escolar quando, para o autor, Gramsci trata da educação de forma ampliada. Assim, compreende que para Gramsci a hegemonia é uma relação educacional, e que a educação é mais que a instrução escolar, equivalendo às operações fundamentais da hegemonia. Tais operações de hegemonia propiciariam a perpetuação da civilização burguesa moderna e se dá através “das atividades e iniciativas de uma ampla rede de organizações culturais, movimentos políticos e instituições educacionais que difundem sua concepção do mundo e seus valores capilarmente pela sociedade.” (2003, p. 46)

levantamento sobre as diferentes teorias sobre as origens do racismo em diferentes contextos e tempos históricos. Em síntese, defende que com o passar do tempo e o distanciamento do período de escravização no Brasil e em outros países, decresce seu valor explicativo. Para Haselbalg (2005, p. 208), “a ênfase na explicação deve ser dada às relações estruturais e ao intercâmbio desigual entre brancos e não-brancos”.

O trabalho de Hasenbalg (2005) visa demonstrar que a ‘democracia racial’ é um poderoso mito e que a sua função é a de um instrumento ideológico de controle social que legitima a estrutura vigente de desigualdades raciais. Seus argumentos permitem questionar muitos intelectuais que tendem a reduzir os problemas da população negra no Brasil às questões socioeconômicas, particularmente aos problemas das camadas populares, observando a presença de negros ainda concentrada nesta, sem analisar como esta condição fora produzida para além das relações de classe. Por outro lado, se alguns autores reduzem as desigualdades raciais aos problemas de classe social, outros incorrem no equívoco de trabalhar com a categoria raça de forma isolada como se as relações de produção no capitalismo não se articulassem com a manutenção da ideologia racista. Ou, no seu combate se este for conveniente.

Complementarmente, Torres (2003) nos lembra da importância em articular-se a categoria raça a outras categorias, o que possibilita inclusive perceber diferenças intracategorias, a exemplo de diferenças de nível de escolaridade entre brancos e negros de mesma classe social. Ou ainda, de mulheres e homens, brancas/os e negras/os, de mesma classe social. Esta perspectiva contextualiza de forma mais abrangente a reprodução das desigualdades sociais, considerando as relações de poder articulando raça/cor/etnia, gênero, geração, classe social.

Jaccoud e Teodoro (2005) confirmam a importância da articulação de categorias como gênero, raça-etnia e classe. Os autores apontam diferenças salariais significativas entre negros e não-negros com mesma escolaridade, e ainda, demonstram que quanto maior a escolaridade dos negros, maior a diferença salarial em relação aos não-negros com mesma escolaridade.

Deste modo, reforçando o que foi afirmado anteriormente, “as diferenças raciais no Brasil não são fruto apenas da situação de pobreza à qual historicamente estão submetidos [os negros] (...) mas, sobretudo, da existência ativa do racismo e da discriminação racial em todos os espaços da vida social” (JACCOUD e TEODORO, 2005, p.111).

A partir da leitura e análise dos trabalhos de Munanga (2002), Torres (2003) e Hasenbalg (2005), constatamos que a situação da população negra foi justificada de diferentes formas, em diferentes tempos, com base na escravização. Da teoria do mau ajustamento à liberdade, decorrente de ter um comportamento heteronômico ou mesmo de adaptação patológica à escravização; passando pela teoria do ajustamento decorrente do poder absoluto do senhor de escravos, ou ainda, como afirma Genovese¹¹ (apud HASENBALG, 2005) a resistência ou subserviência dos escravizados com base no paternalismo.

De outro lado, ainda podemos perceber os resquícios das teorias que procuraram justificar o processo de escravização e, especialmente, no período pós-abolição, as teorias racistas, respaldadas na concepção biológica de raça, elaborada entre os séculos XVIII e XIX, que, muito embora tivessem sido refutadas nas primeiras décadas do século XX, continuam operantes, trazendo conseqüências nefastas para a população negra uma vez que passaram a constituir parte da cultura.

A abolição dos escravos no Brasil não foi acompanhada de ações para promover a inserção do negro à sociedade brasileira, ao modo de produção que se reestruturava, mantendo-se a população negra marginalizada do contexto econômico e social do país (IGREJA, 2001, p.22). Assim, não houve significativa absorção da mão-de-obra dos ex-escravos (pelo contrário, muitos perderam espaço de trabalho nas fazendas para imigrantes europeus), o que impossibilitou que tivessem meios próprios de sobrevivência. É preciso afirmar que tanto o processo de libertação dos escravizados como o período pós-abolição teve ativa participação dos negros, desde as fugas para os quilombos.

¹¹ GENOVESE, E. The political economy of slave. New York: Vintage, 1967.

O período que inaugura a República, pouco depois (1889) apesar do discurso republicano de que todos eram cidadãos, incluindo-se os negros, na prática, a cidadania não era para todos. Neste contexto, buscou-se na verdade, deixar no esquecimento o passado escravista, utilizando-se a estratégia da valorização da cultura européia, o que muitas vezes, ainda hoje se pode observar na forma como este período é abordado nos livros didáticos.

Para Chauí, o não reconhecimento de que esta população, de diferentes formas, organizou-se coletiva ou individualmente resistindo para manter sua humanidade, seus valores e criando formas de sobrevivência, demonstra a não compreensão de que os negros também foram (são) sujeitos da história (CHAUÍ, 1984, p.124-5). Só mais recentemente é que nomes como os de André Rebouças, Luis Gama, Machado de Assis e outros são lembrados e estudados como lideranças negras que atuaram em favor dos negros.

Ao mesmo tempo, autores como Silvio Romero, Nina Rodrigues, Oliveira Viana buscaram demonstrar, do ponto de vista da ciência, particularmente das pesquisas comparativas na biologia, que existiam “raças” superiores e inferiores. Na década de 1920, Oliveira Vianna, com base nas pesquisas “raciais”, propôs uma saída para o Brasil e sua imensa população negra – vista como inferior: o branqueamento da população! (SILVÉRIO, 2004).

A compreensão da ideologia do branqueamento é de grande importância neste trabalho. No segundo capítulo, por exemplo, contribui para a análise dos primeiros grupos do movimento negro e, se revela, no quarto e quinto capítulo, nas observações presentes nas respostas aos questionários e entrevistas de alunos e alunas, negros e não-negros, do curso de Pedagogia da USF, nos mostrando como elementos desta (e de outras ideologias) ainda se manifestam no cotidiano.

Neste sentido, Silvério nos lembra que as teorias de branqueamento refletiam “uma orientação política que, de um lado, assumiam a mestiçagem como um dado, de outro, procuram apontar um caminho que tinha como ponto de chegada a

eliminação ou redução drástica da presença, ao menos cromática, do negro” (SILVÉRIO, 2004, p.11).

No entanto, há quem discorde de tal posicionamento. Em apresentação ao livro de Thomas Sowell “Ação Afirmativa ao redor do mundo”, Góes não se convence de que as idealizações de Nina Rodrigues, por exemplo, tenham penetrado “no mundo das pessoas comuns, a maior parte analfabetas” (In SOWELL, 2004, p.XIII).

Afirma Góes: “acho que aqueles intelectuais falavam de forma empolada para serem entendidos pelo povo” (2004, p.XIII).

Ao expressar sua visão sobre o povo “analfabeto”, Goés (2004) sugere que este não seria capaz de compreender a “ciência” da época e suas idealizações. De outro lado, desconsidera que, para tornar hegemônica a idéia de que a miscigenação melhoraria a “raça”, transformando a população brasileira em um povo “melhor” (sic), se apoiando no modelo branco europeu, era preciso interiorizar a idéia de que o negro era (supostamente) inferior. Estes são tempos em que o conceito de raça, apoiado na ciência deste período, era válido e operante no Brasil, e que, no cotidiano, as condições materiais de vida do negro, carregadas da historicidade do regime escravista, contribuíam para reforçá-lo (CHAUI, 1984).

Mas Guimarães (2008, p.80) nos ensina que o embranquecimento, enquanto “assimilação à cultura luso-brasileira, nunca significou uma simples e pura reprodução da estética e da moral política européias”. O autor chama a atenção especialmente para os mulatos ou miscigenados, que eram taxados de terem se branqueado, mas que trouxeram contribuições das culturas negras para o “mundo dos brancos” e vice-versa. Cita nomes como os de André Rebouças, Luís Gama, Lima Barreto, Mário de Andrade, dentre outros.

Em relação à concepção de raça empregada, e por nós aceita neste trabalho, afirmamos que, indiscutivelmente, discordamos da noção de raça apoiada na biologia, embora reconheçamos, nos apoiando em Guimarães (2008, p.35), que esta

noção ainda habita o imaginário das pessoas, posto que são construções sociais que tiveram (têm) funções e realidades sociais. Deste modo, nos respaldamos em Ianni (2003, p.23), para quem raça é uma “condição social, psicossocial e cultural, criada, reiterada e desenvolvida na trama das relações sociais, envolvendo jogos de forças sociais e progressos de dominação e apropriação.” Tal forma de compreender raça revela, para o autor, uma técnica política que garante “a articulação sistêmica em que se fundam as estruturas de poder”.

Ianni nos lembra que “a raça, a racialização e o racismo são produzidos na dinâmica das relações sociais, compreendendo as suas implicações políticas, econômicas, culturais” (IANNI, 2004, p. 23).

Isto posto, faz-se necessário apontarmos como compreendemos as categorias racismo e racialização, considerando que, a partir destas, procederemos a análise das DCN ERER e de sua implantação no curso de Pedagogia da USF- Bragança.

Tomando por base os estudos de Silvério quanto à racialização, podemos afirmar que não existe exatamente um consenso sobre seu significado, mas pode-se indicar que esta categoria está relacionada a: a) categorização da definição de um Outro apoiada no significado de características biológicas reais ou não; b) classificação racial de grupos construída com características de auto-perpetuação; c) processo lógico-racial com especificidade histórica (SILVÉRIO, 1999, p.87-96)

Autores como Winant¹² (1996), citado por Silvério (1999), consideram que o conceito de racialização indica que raça e atributos raciais se transformam ao longo do processo histórico. Deste modo, racialização (bem como raça) não poderiam ser considerados como conceitos fixos, estáveis ou universais, no sentido de possuírem uma mesma significação em qualquer lugar do mundo.

Retomando as análises de Hasenbalg (2005), podemos afirmar que no Brasil o preconceito e a discriminação operaram/operam como critérios que

¹² WINANT, H. Racial condition: politics, theory, comparisons. Minneapolis, London: University of Minnesota Press, 1996.

sujeitaram/am os negros a uma dada posição no mercado de trabalho (e em outros setores, como na educação) em que aparecem em desvantagens com relação aos não-negros.

As práticas discriminatórias no Brasil possuem uma relação intrínseca com a reprodução do modelo capitalista, bem como com a ideologia baseada na diferenciação social, psicossocial e cultural que operam negativamente contra os negros.

Porém, ao contrário do que afirmam alguns autores, como afirmamos anteriormente, não concordamos com a idéia de que a resolução dos problemas vividos pela população negra é, apenas, de ordem social, do ponto de vista de classe. Mas, reconhecemos que também o são. Assim, neste sentido, não recusamos a importância das políticas denominadas universais, especialmente no campo da educação, mas reconhecemos que estas necessitam, por vezes, articular-se a outras ações que ajustem as especificidades de algumas populações (ou situações específicas), para que efetivamente todos os cidadãos usufruam das políticas sociais de modo geral (DEMO, 2003).

Alguns autores que apóiam as denominadas políticas focais argumentam de que as políticas universais são falaciosas e desnecessárias. Samiento e Arteaga (1998), apoiados nas teses de Amartya Sen, por exemplo, afirmam que, para se chegar a universalização das políticas sociais é preciso antes desenvolver políticas focais atendendo preferencialmente os mais necessitados, os pobres. Tal posicionamento esconde outros interesses pouco relacionados com a atenção específica a determinadas condições ou populações que demandam, no interior de políticas universais, de atenção específica. Mas estão relacionadas a ajustes voltados ao capital.

Neste sentido, muito embora as políticas e/ou programas voltados a população negra no Brasil, nos anos recentes, sejam identificadas como políticas focais, as DCN ERER aprovadas em 2004, nosso objeto de estudo, podem ser compreendidas como uma política de âmbito universal, posto de se estende a toda a educação básica e superior. Por outro lado, por suposto, esta e outras políticas e programas de ação afirmativa caracterizam-se como “restaurações”, no sentido atribuído por Gramsci, o

que nos leva a considerar que podem configurar-se como traços de uma “revolução passiva”.

Em relação à educação para as relações étnico-raciais, tomamos como ponto de partida autores como Gomes (1997), Rosenberg (1987), Munanga, (2004), Gonçalves e Silva (2000; 2005), Gusmão (2003) dentre outros, que vêm denunciando a ausência de conteúdos relativos à história do negro no Brasil e da história da África nos currículos escolares, os maiores índices de evasão e repetência para as crianças negras, o maior índice de negros analfabetos, o tratamento discriminatório de professores/as, desvalorizando a estética negra ou reforçando a “naturalização” de apelidos e chacotas. Tais estudos estão intrinsecamente relacionados “ao mundo das pessoas comuns”, como diria Góes (In SOWELL, 2004), que vivenciam, cotidianamente, a prática e as conseqüências do racismo.

Para Gusmão (2003, p.92), o desafio posto para a escola e seus projetos educativos está em compreender a cultura do indivíduo ou grupo, olhando para a sociedade onde o grupo ou indivíduo está e vive. “É aqui que as diferenças ganham sentido e expressão como realidade e definem o papel da alteridade nas relações sociais entre os homens.”

Porém, como olhar para estas questões frente aos processos homogeneizadores e hegemônicos que estão (im)postos pela determinação, dentre outras, da política educacional vigente?

Desde a Constituição de 1988 e da aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394 em 1996, as escolas brasileiras deveriam incluir em seus currículos conteúdos referentes a todas as culturas e etnias que contribuíram para formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígenas, africanas e européias. (art.26 § 40). Articulados à política educacional dos anos de 1990/2000, caracterizada pela elaboração de diretrizes e parâmetros curriculares respaldados principalmente nas conferências internacionais promovidas pela UNESCO, o Ministério da Educação publica os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental; para além das áreas de conhecimento, conteúdos e formas de ensinar, a coletânea inclui os temas transversais, a exemplo de “pluralidade cultural”.

Os temas transversais são apresentados como relevantes para a compreensão da realidade e a participação social, assim,

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. (...) Sabemos que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural, muitas vezes, é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etno-cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade (PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2000 p.32).

Apesar do esforço realizado após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em relação ao tema transversal “Pluralidade Cultural” este teve pouca efetividade na reorganização dos currículos, programas, livros didáticos e práticas escolares, particularmente quanto a questão racial. Embora não se possa desconsiderar que foram, em alguma medida, um primeiro esforço.

Gusmão (2003, p.101) afirma que “a diversidade social e cultural, a pluralidade étnica e racial são hoje os desafios daqueles que não querem ser apenas pessoas que ensinam, mas querem também educar.” A autora compreende que este desafio tem se pautado por princípios mais amplos e conseqüentes e se apoiado nas leis que regulam e orientam o processo educativo, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No entanto, pergunta:

Em que medida [as leis] são suficientes e capazes de ‘iluminar’ a prática pedagógica e instituir um processo real de aprendizagem? O que fazer diante das diferenças culturais, étnicas e de classe? Basta atribuir ao professor autonomia frente à realidade de seus alunos? Como superar as dificuldades de um sistema educativo que se pauta em conteúdos escolares postos por uma cultura nacional e universal? (GUSMÃO, 2003, p.101)

Considerando o papel importante da educação e, da escola em particular, é que o movimento negro, desde pelo menos 1970, pressiona as autoridades governamentais no sentido de, legal e efetivamente, tornar esta escola um espaço de promoção da igualdade ou, se preferirmos, de combate ao racismo. Pressão que, em parte, parece ter contribuído para a formulação de leis que viabilizem a inclusão da

história e da cultura produzida pelos negros no Brasil, bem como na África, e a educação das relações étnico-raciais. Ao mesmo tempo, como veremos no capítulo 2, parece-nos que este processo se produziu como um antagonismo divergente entre o Movimento Negro e o governo das décadas de 1990 e 2000.

Como observaremos ao longo deste trabalho, a formulação e aprovação das referidas leis coincide com a reforma do Estado Brasileiro e, por consequência, com um conjunto de políticas e programas educacionais de adequação do campo educação escolar aos princípios e valores necessários à reestruturação do desenvolvimento do modo de produção capitalista. Tais políticas e programas do campo da educação vêm sendo acompanhadas, delineadas e controladas, em alguns casos, por organismos multilaterais a exemplo do Banco Mundial e da UNESCO, inclusive para a educação superior.

Neste sentido, para além da discussão sobre raça, racismo e a necessidade de discutir as ações afirmativas, especialmente as DCN ERER, objeto de estudo do presente trabalho, é preciso considerar o conjunto de ações denominadas Ações Afirmativas, como políticas sociais, que se desencadearam no contexto descrito.

O contexto em que se insere as políticas de ação afirmativa no Brasil, especialmente nos últimos 20 anos, assistimos a uma série de mudanças, no país e no mundo, decorrentes do processo de globalização - mundialização das reformas neoliberais, da interferência de agências multilaterais em países em desenvolvimento e subdesenvolvidos, que “determinaram radicais transformações nas formas de produção da vida humana, em todas as suas dimensões, em razão da própria racionalidade da formação econômico-social capitalista” (SGUISSARDI e SILVA JR., 2005, p.12).

De acordo com Sguissardi e Silva Jr. (2005, p. 13):

Nessa nova etapa histórica, a ciência, a tecnologia e a informação, de que se servia o capital de forma subsidiária em fases anteriores, tornam-se suas forças produtivas centrais, desenvolvidas sob seu monopólio. [...] Como decorrências e componentes estruturais dessa nova fase, adquirem dimensão cada vez mais ampla o desemprego, a desestatização/privatização do Estado (a mercantilização da democracia liberal) e a terceirização da economia, legitimados pelas concepções ultra-liberais, provocando intenso processo de mercantilização de espaços sociais, especialmente, no caso, os da educação.

Neste cenário, naturalizam-se princípios básicos que decorrem e afirmam o capitalismo contemporâneo e delineiam-se práticas educativas que elegem a dimensão

gerencial como aquela que produzirá a “nova qualidade” para a educação, inclusive a de nível superior. As normas e orientações a que nos referimos anteriormente, a exemplo das LDBEN 9394/96 e os Parâmetros Curriculares, foram elaboradas dentro desta lógica, o que representa um desafio a mais para que as DCN ERER atinja seus objetivos.

Além da administração do aparelho do Estado e das políticas públicas em moldes empresariais, dissemina-se e fortalece-se, cada dia mais, a tese de que a educação, em especial a superior, é um bem de serviço privado, mais que público, cujas instituições deveriam ser geridas sob os princípios da administração gerencial (SGUISSARDI e SILVA JR., 2005, p.15-16). Como afirmamos anteriormente, a educação deixa de ser vista como direito para transformar-se em mercadoria.

Percebe-se, pois, que o campo educacional tornou-se estratégico para a nova sociabilidade. Tal ênfase, em particular na educação superior, torna-se visível, por exemplo, tanto pelo número de novas instituições ou cursos criados nos últimos anos, quanto pelas reformas curriculares, na forma de Diretrizes Curriculares Nacionais que estão ainda em curso. A criação de uma necessidade de “aprender por toda a vida” – definida em várias conferências internacionais promovidas pela UNESCO – levou ao desenvolvimento do mercado educacional apoiado numa visão de profissionalização rápida, do que derivou o enxugamento dos cursos de graduação e sua flexibilização, de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.

O Estado, reformado a partir da década de 1990, passa a “abrir mão” do que antes era de sua responsabilidade, que é repassada ao setor privado e à sociedade civil, especialmente para as Organizações não-governamentais – ONGs. Os mesmos organismos internacionais que fortemente apoiaram as demandas do movimento negro, a partir dos anos 1990, são os que também se atrelam à nova dinâmica do Estado, impulsionando a idéia de que este “não dá conta” e que temos que “arregaçar as mangas” e assumir nosso papel de *parceiros* na promoção das políticas sociais. A noção de cidadania, a partir dos anos 1990, parece-nos que passa pelo assumir responsabilidades por si mesmo (individualismo) e por seus grupos identitários

(fragmentação social), e ainda, pelo país e pelo planeta! O Pacto Social que teria dado origem ao Estado, de acordo com Locke (1973) altera-se, portanto.

Cabe aqui indicar ainda que brevemente a concepção de Estado em que nos apoiamos e a concepção de Estado vigente no atual contexto e que tem implicações sob nosso objeto de estudo. Para Locke o Estado tem origem em um pacto social a partir do qual os homens deixam o estado de natureza e consentem em estabelecer uma sociedade política tendo em vista a preservação humana e da propriedade. (LOCKE, 1973, p.40-46) O poder dos governantes neste caso, derivaria da sociedade. Como afirma Silva Jr. (2002, p.15) para Locke a sociedade seria “a base e o limite do poder político dos governantes” sendo o poder político a “outorga do ato de governar para o Estado”.

Por outro lado, como defende Lênin (1983) em “O Estado e a Revolução”, se o Estado não é uma força imposta do exterior à sociedade, como produto da sociedade capitalista este implica em uma contradição interna: se dividiu em antagonismos inconciliáveis de que não pode se desvencilhar posto que as classes sociais antagônicas tem interesses econômicos opostos. Portanto, pode-se afirmar que o Estado, no contexto da sociedade capitalista é espaço de disputas, com o que concordamos.

Sendo o movimento do capital expansivo e dinâmico, e as crises do capitalismo decorrentes das contradições que lhes são inerentes recorrentes, na análise de Silva Jr. (2002, p.23). tais supostos implicam a necessidade de novas formas de conformação do público e do privado que redesenham as relações entre Estado e sociedade. Tem-se assim, novos paradigmas políticos que definem a expansão ou restrição dos direitos sociais, Assim, o paradigma de Estado posto na atualidade afasta-se cada vez mais daquele apontado por Locke.

Para melhor compreendermos o paradigma atual de Estado e as críticas a este, é preciso lembrar que principalmente após a década de 1930 o Estado organizou-se de forma a possibilitar o modelo fordista de desenvolvimento do capitalismo, caracterizando-se como consumidor de bens de consumo da classe trabalhadora

reequilibrando a economia; ao mesmo tempo tal intervenção do Estado possibilitou que a sociedade se politizasse demandando por serviços. O final deste período, em razão de nova crise do capital, e do próprio Estado em virtude de seu endividamento, leva a necessidade de novo paradigma de Estado. Este passa a intervir menos na política econômica e a transferir parte de suas funções à sociedade civil. Como apontamos anteriormente, no Brasil, a partir da década 1990 tem início a reforma gerencial do Estado que, desde meados dos anos 1970 vinha se delineando. Ainda que não se possa afirmar que o Estado de Bem-Estar Social tenha se efetivado no Brasil, não se pode negar que o avanço de algumas políticas sociais tenha tido efeito importante sobre a sociedade.

O Estado reformado, pós década de 1990, é comumente identificado como Estado neoliberal ou ultraliberal e se opõe em muitos aspectos ao estado de Bem-Estar Social. Neste caso a esfera pública se restringe e a privada se expande. O Estado mantém-se forte, mas deixa de intervir na economia, bem como no social, tarefas que são repassadas à sociedade civil. O Estado atua como fiscalizador, avaliador e financiador das políticas por ele produzidas, mas fortemente sob influência dos organismos multilaterais, especialmente nos países periféricos. Como afirma Silva Jr (2002, p. 33) os organismos multilaterais são os intelectuais coletivos internacionais – que contribuem para a constituição da atual forma histórica do capitalismo.

Todo este processo de mudança não ocorre sem resistências. Pelo contrário. No entanto, as instituições da sociedade civil que se fortaleceram ao longo do século XX são gradativamente enfraquecidas. A cidadania pode ser adjetivada neste contexto como produtiva, os direitos sociais são transformados em mercadoria. A educação, nossa área de interesse neste trabalho, também é mercantilizada. E os grupos contrários são “decapitados”, como uma estratégia vinculada a concepção de revolução passiva como definida por Coutinho (2009) apoiado em Gramsci.

Neste cenário, segundo Carvalho (2005, p. 23), “o campo da educação tornou-se estratégico para a constituição de um novo ser social, apto a responder às

demandas postas pela reestruturação produtiva, pela inovação tecnológica, pelo neoliberalismo e pela globalização da economia.”

O autor nos lembra ainda que “um aspecto importante a ser considerado reside em que a materialização das reformas educacionais, como produto de modificações na estrutura jurídica, necessita ser verificada nos espaços em que efetivamente elas devem se dar, ou seja, nas escolas” (CARVALHO, 2005, p. 31). É o que nos propusemos a fazer em relação às DCN ERER.

Neste conjunto complexo de elementos expostos até aqui, é que situamos nossa análise sobre a implantação de políticas afirmativas, em particular a Resolução CNE/CP 01/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Buscamos compreender em última análise, em que medida a objetivação da referida lei no curso de Pedagogia da USF, considerando-se as práticas escolares desta instituição, contribuem para o rompimento com a ideologia racista, no contexto da sociedade capitalista.

Passamos a expor a seguir o conteúdo dos demais capítulos do presente trabalho.

O segundo capítulo tem como objetivo trazer ao leitor um quadro histórico sobre o desenvolvimento da temática “relações étnico-raciais” no campo da educação, especialmente a escolar, privilegiando os atores envolvidos na construção deste percurso. Trata-se de negros e não-negros que construíram e sistematizaram conhecimentos tanto no movimento social como no campo acadêmico.

Analisamos, ainda, o crescente desenvolvimento e visibilidade das reivindicações do movimento social negro, e a transformação destas em programas e políticas, universais ou focalizadas, de Estado ou de governos, no contexto da reforma de Estado, concretizada principalmente a partir de meados dos anos de 1990 e que se aprofundou nos primeiros anos deste século. Neste sentido, analisamos a co-relação entre as políticas de ação afirmativa às reivindicações históricas e justas da população negra no Brasil, e a presença dos organismos multilaterais, tais como BIRD - Banco

Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (mais conhecido como Banco Mundial), BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento, e UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Assim, entrelaçamos a proposição e aprovação das políticas de Ações Afirmativas e as proposições de declarações e outros documentos relacionados com os organismos multilaterais anteriormente referidos.

No terceiro capítulo, desenvolvemos a apresentação e análise da história da Universidade São Francisco – USF – instituição na qual foi desenvolvida a pesquisa de campo, desde a sua transferência aos franciscanos em 1976 até os dias atuais. Identificamos três períodos distintos na história da USF que, em alguma medida, implicaram na construção de sua cultura, delineando as escolhas e as ações empreendidas no âmbito da pesquisa, ensino e extensão. Apresentamos as principais mudanças ao longo dos mais de 30 anos de existência da instituição e o força destas mudanças, especialmente sobre o curso de graduação em Pedagogia e sobre alguns de seus atores (dirigentes, professores, estudantes). A análise da história deve contribuir, assim, para a análise da implantação das DCN ERER no curso de Pedagogia. Trazemos além dos documentos legais, excertos de jornais bragantinos e as falas de docentes e ex-docentes que contribuíram/em para a construção da história desta instituição, bem como para com o curso analisado.

O quarto capítulo é dedicado a análise do curso de Pedagogia da USF e identificação e análise da implantação das DCN ERER. Apresentamos um detalhado histórico sobre o curso de Pedagogia da USF- Bragança e sua correlação com a história do curso de Pedagogia no Brasil, no intuito de caracterizarmos o curso em análise e elencarmos os dados que nos possibilitarão perceber em que medida o curso tem implantado as DCN em questão. Apresentamos alguns dados referentes aos docentes e discentes do curso, buscando desenhar uma caracterização dos atores envolvidos na prática cotidiana do curso de pedagogia da USF. Passamos então à análise dos elementos vários que nos possibilitam demonstrar *se e como* as DCN ERER estão sendo implantadas (se é que estão) no curso de Pedagogia da USF. São analisados desde os planos de ensino, ementas, dados obtidos por meio de observação de aulas, respostas aos questionários e entrevistas realizadas com professores e estudantes. A análise dos

vários elementos demonstra ainda o trabalho realizado pelos professores e, se este, possibilita ou não a apropriação pelos estudantes, de conhecimentos relacionados com as relações étnico-raciais no Brasil.

No quinto e último capítulo analisamos o papel da Educafro na proposição (ou não) de inclusão de conteúdos relacionados com o combate ao racismo nos cursos da USF. Analisamos o papel desta organização que promove um curso pré-vestibular e que é vista também como um movimento social, no combate ao racismo por meio de seus agentes.

As análises dos últimos capítulos estão intrinsecamente relacionadas aos elementos históricos e culturais apresentados nos segundo e terceiro, bem como são perpassados pelos elementos teóricos e conceitos exposto neste primeiro capítulo introdutório.

2 Movimento Negro e educação: da imprensa negra às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Em 2003 o Ministério da Educação aprovou a lei 10639 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – 9394/96, incluindo nesta os artigos 26A e 79B. Tais artigos tornaram obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas, e ainda definiu o dia 20 de novembro como parte do calendário escolar em comemoração ao Dia da Consciência Negra. (BRASIL, 1996)

Cerca de um ano depois de aprovada a lei 10639/03, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução 01/2004 instituindo as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, regulamentando assim a alteração da LDBEN 9394/96.

A aprovação das referidas leis faz parte de uma política denominada de Ações Afirmativas¹³ (muito embora este termo seja comumente associado às políticas de cotas) e vem se delineando (coincidentemente ou não) no contexto em que a reforma de Estado, iniciada em 1995 no Brasil, se consolida. Tal fato sugere, a princípio, a possibilidade destas políticas (ou programas) de ações afirmativas serem menos uma resposta às demandas do movimento social negro e mais uma apropriação de suas reivindicações históricas, tendo em vista outros propósitos que não prioritariamente os do movimento social.

O presente capítulo analisa o percurso histórico, bem como as construções teóricas, em torno das relações étnico-raciais no campo da educação, especialmente a escolar, privilegiando seus atores. Trata-se de negros e não-negros que construíram e sistematizaram conhecimentos tanto a partir do movimento social como do campo acadêmico, sendo que muitas vezes estes espaços se confundem ou não se

¹³ Ação afirmativa: políticas e programas voltados à determinadas populações ou minorias com objetivo de corrigir desigualdades sociais. De acordo com o Parecer CNE/CP 03/2004 ações afirmativas são “ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória.”

separam. Isto se dá especialmente pela duplicidade de papéis que alguns dos principais atores (principalmente negros) assumiram/assumem como militantes, acadêmicos e, em alguns casos, gestores em instâncias governamentais (a exemplo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC e do Conselho Nacional de Educação - CNE) e organizações não-governamentais – ONGs.

Pode-se inferir – mesmo que prematuramente – que ocorreu neste processo, exposto no parágrafo anterior, a prática do *transformismo*, como destaca Gramsci em relação às conseqüências da “revolução passiva”.¹⁴

Deste modo, buscamos compreender o crescente desenvolvimento e visibilidade das reivindicações do movimento social negro e a transformação destas em programas e políticas, universais ou focalizadas, de estado ou de governos, no contexto da reforma de Estado, concretizada principalmente a partir de meados dos anos de 1990 e que se aprofundou nos primeiros anos deste século. Procuramos demonstrar em que medida as políticas de ação afirmativa respondem às reivindicações históricas e justas da população negra no Brasil, mas também às pressões dos organismos internacionais, bi/multilaterais, tais como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO - em estreita relação com as determinações do capital.

Passamos primeiramente a apresentar um breve histórico do movimento social negro e sua relação com a educação, escolar ou não, buscando elementos que afirmem as reivindicações e supostas conquistas a partir do início do século XXI na forma de políticas afirmativas no campo da educação escolar. Considerando o processo de desenvolvimento da ideologia racista (séc. XVIII-XIX), a racialização¹⁵ da sociedade brasileira e a construção da ideologia que respaldou o mito da democracia racial, ou seja, a idéia de que há no Brasil uma cultura homogênea, amistosa, solidária, cordial, racialmente democrática na qual as relações desiguais entre diferentes populações são conseqüência, apenas, das relações de classe na ordem capitalista (FERNANDES, 1965;

¹⁴ Coutinho explica que, para Gramsci, a revolução passiva é o contrário da revolução popular; é realizada não a partir de baixo mas num movimento de “restauração” e de “renovação”. A “restauração” implica sempre uma reação conversadora à possibilidade de uma transformação efetiva e radical proveniente ‘de baixo’ e a ‘renovação’ implica a satisfação ‘pelo alto’ de algumas demandas populares “através de concessões das camadas dominantes”. (2009, p. 1-2)

¹⁵ Como indicamos na Introdução deste trabalho.

GUIMARÃES, 2002; MUNANGA, 1996), em nossa análise assumimos a postura de que as relações de classe interferem e contribuem para produção e reprodução das desigualdades sociais amplamente evidenciadas entre a população negra e não-negra no Brasil, mas que existem também outros fatores que interferem na produção de tais desigualdades provenientes do campo social e cultural, especialmente o racismo e a discriminação racial em relação aos negros.

2.1 O movimento negro e suas propostas de/para educação: dos 1920 aos anos 1970.

O percurso desenvolvido pelo movimento negro data do início do século XX, porém, podemos afirmar que desde os tempos da colonização, parcela significativa dos africanos ou de seus descendentes atuou de diferentes formas contra o processo de escravização e pelo reconhecimento da condição humana dos negros no Brasil e mesmo fora dele. Sem certo espírito associativo, de acordo com Clóvis Moura (1988, p. 109-111), a vida no período da escravidão teria sido ainda mais difícil. No entanto, não se pode considerar, do ponto de vista conceitual, que antes dos 1900 houvesse um movimento negro organizado no Brasil. Deste modo, vários autores (NASCIMENTO, 2003; SILVA, 1996; MUNANGA; GOMES, 2004; NASCIMENTO,A.; NASCIMENTO, E.L., 2000; NASCIMENTO, E.L. 2003) indicam a organização do movimento social negro a partir de meados dos anos 1920, especialmente com o surgimento da imprensa negra.

Antes da década de 1920, já surgia uma imprensa negra bastante ativa, especialmente em São Paulo, com jornais como *O Menelike*, *O Kosmos*, *A Liberdade*, *Auriverde*, e *O Patrocínio*. Em 1920, nascia *O Getulino*, fundado por Lino Guedes para tratar de assuntos de interesse à comunidade afro-campineira. *O Clarim d'Alvorada*, em fundado por José Correia Leite e Jayme de Aguiar em 1924, já anunciava o grito de protesto que se cristalizaria em 1931 com a fundação da Frente Negra Brasileira. (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2000, p. 204) grifos do original

O significativo número de jornais que surgem nas primeiras décadas do século XX nos oferece alguns elementos relativos à capacidade de organização da população negra deste período. De acordo com Fernandes (1965), alguns grupos teriam

se surpreendido com os resultados alcançados com a publicação dos jornais à época e sua capacidade de mobilizar os “homens de cor” (expressão corrente no início do século XX).

A imprensa negra, como mostram Nascimento (2003) e Fernandes (1965), foi, evidentemente, um instrumento de educação desta população. Mesmo quando reproduziram os conteúdos integracionistas ou assimilacionistas, serviu para dar voz aos negros, mostrar aos integrantes deste grupo social as formas necessárias de organização da raça, a premência da busca por formação escolar, a valorização de si como ser humano, sujeito de direitos, o combate à discriminação, formando novas consciências e novas gerações de negros no Brasil.

É possível afirmar que em decorrência desta imprensa, que não se deteve às capitais como Rio de Janeiro e São Paulo, mas adentrou os interiores destes e de outros estados, organizaram-se nas primeiras décadas do século XX, organizações, associações e mesmo um partido político. Aliás, os primeiros jornais da imprensa negra paulista surgiram em Piracicaba (*O Patrocínio*) e Campinas (*O Getulino*).

A imprensa negra nos mostra que antes de o movimento negro alcançar as conquistas presentes em torno das políticas de ação afirmativa no campo da educação escolar, este, desde o início de sua organização na forma de movimento social, priorizava a educação escolar (formal ou não) consciente de sua importância. Parece-nos que para o Movimento Negro a ênfase na educação, até meados dos anos 1930, não se colocava na educação estatal. Reivindica-se a educação de caráter geral (aspectos morais, estéticos e outros) que proporcionaria a integração do negro na sociedade. Tal visão será bastante criticada pelo movimento negro dos anos 1950 em diante, especialmente pelos militantes ligados ao Teatro Experimental do Negro - TEN. No entanto, assimilar os padrões europeus (brancos) da época (1920-30), e no caso da cidade de São Paulo, especialmente as formas de vida dos italianos, era a possibilidade de os negros serem integrados à sociedade e ascender socialmente (FERNANDES, 1965).

Em relação à educação escolar propriamente dita, a exemplo dos fretenegrinos, o próprio movimento social assumia a responsabilidade pela educação dos negros, fato este de certo modo comum à época também em outros grupos

identitários, a exemplo dos ingleses em São Paulo e dos alemães no sul do país, que cuidavam da escolarização de seus ascendentes.

Neste sentido, pode-se afirmar, portanto, que a educação é, com certeza, uma reivindicação das mais antigas do movimento negro. O excerto que segue, do Manifesto à Gente Negra Brasileira – 1931, extraído de Fernandes (1965) retrata fielmente o que afirmamos até aqui.

E, pois, a questão negra brasileira, segundo a opinião antiga e contemporânea, que havemos colhido entre a Gente Negra, é antes de tudo e principalmente, *um problema de educação*, intrinsecamente; e extrinsecamente é o respeito a todos os direitos humanos, sociais, cívicos e políticos do negro, tanto por parte da sociedade como do Poder Público (...) constitui a grande tragédia silenciosa ou aberta que faz da Família Brasileira uma contradição permanente determinada pelo preconceito de cor, com simulações, hipocrisias, reservas e até brigas em questões de amizade, parentesco, casamentos, etc., - isso somente poderá resolver por um quase esforço geral e por uma educação nova, brasileira radical, integral em todas as escolas, em que se cancele aquele sistema estulto de menosprezar e negar a toda hora o Negro em *toda* nossa evolução histórica ou de ‘exaltá-lo’ com um sentimentalismo contraproducente que apenas consegue fazer dele um pobre objeto de piedade... (Fernandes, 1965, p. 22). grifos do autor

Como se pode perceber, em 1931, os líderes de movimentos negros, a exemplo de Arlindo Vieira dos Santos, presidente geral da Frente Negra Brasileira, autor do *Manifesto à Gente Negra Brasileira*, expunham com muita clareza os problemas da “Gente Negra” e as possibilidades de avanço, no sentido de alterar os problemas vividos pelo negro por meio da educação. Mas também, pode-se perceber a preocupação com a educação dos não-negros como necessária para romper com as contradições existentes na “Família Brasileira” por conta do preconceito de cor. Afirma, então, a necessidade de “uma nova educação” que deve ser “brasileira radical” e “integral a todas as escolas”, correspondendo ao rompimento ou cancelamento da forma como o negro era representado ou negado dentro da escola e da sociedade.

Apesar das análises, como apontamos anteriormente, de que os movimentos negros dos primeiros anos do século XX fossem integracionistas ou assimilacionistas, pode-se perceber, no excerto do “Manifesto”, que havia certa percepção crítica da sociedade na qual os negros estavam, mas não eram “integrados”.

A Frente Negra Brasileira – FNB – marcou o movimento negro nos anos 1930. Tendo surgido em São Paulo, em pouco tempo ganhou outros estados brasileiros.

A FNB foi transformada em partido cinco anos após a sua criação. Porém, em decorrência da Ditadura Vargas, foi impedida de atuar a partir de 1937, bem como outros partidos políticos da época. De acordo com Abdias do Nascimento (2000, p.204-5) a FNB protestava contra a discriminação racial e atuava pela integração do negro na sociedade brasileira, na economia industrializada da época e em todos os espaços em que o negro era impedido de entrar (bares, barbearias, etc.). Embora outros movimentos e associações tivessem sido criados nestes primeiros anos do século XX, a FNB é considerada por muitos estudiosos do tema como “a maior expressão da consciência política afro-brasileira da época” (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2000, p.206). Porém, a consciência e a luta por esta desencadeada apoiavam-se no integracionismo, ou seja, buscavam colocar o negro nos espaços sociais sem questionar que a sociedade da época apoiava-se nos parâmetros euros-ocidentais, de acordo com os autores.

Tal fato não retira a importância da FNB para a história do movimento negro; há que se considerar o movimento como fruto de seu próprio tempo e compreender que uma das possibilidades de a população negra ser incluída na sociedade industrial passava pela adoção dos valores morais e estéticos (dentre outros) daquela época, apoiados na cultura européia especialmente. Deste modo, os negros deveriam abandonar suas próprias referências culturais, embora, de acordo com Guimarães (2008, p.80), a assimilação à cultura “lusobrasileira nunca significou uma simples e pura reprodução da estética e da moral européia [...]”.

A FNB trouxe ainda significativas contribuições, dentre outras, a preocupação de suas lideranças com o preparo dos negros para participarem da sociedade, especialmente a partir da educação. Assim, a FNB criou salas de alfabetização inclusive com cursos noturnos para preparar os jovens e adultos para o mercado de trabalho. Também mantinha um jornal que servia de meio de instrução e informação dos fretenegrinos.

De acordo com Gonçalves e Silva (2000), o movimento negro desenvolveu várias formas de ações voltadas à educação nas primeiras décadas dos 1900. Tais iniciativas, na maioria das vezes, não contavam com qualquer apoio estatal. Segundo os autores, os integrantes dos movimentos sociais deste período não

esperavam por iniciativas do poder estatal referentes à educação (e outros direitos sociais). Tomavam para si a responsabilidade de cuidar da própria educação.

Para Gonçalves e Silva (2000, p.146) “... a ação dos movimentos negros se constituía muito mais na autonomia do que na tutela. Pouco se esperava do Estado, porque se desconfiava dele. Entre os militantes, esta atitude dura até o final dos anos 20.” A desconfiança em relação ao Estado possivelmente estava relacionada a dois momentos: durante o período da escravidão, o próprio Estado brasileiro (ou governo) criou e manteve as condições propícias para o desenvolvimento deste modelo de exploração do humano e, em um segundo momento, esse mesmo Estado liberta os escravizados, “devolvendo-lhes a liberdade” e tornando-os cidadãos, iguais a todos os outros. Porém, sem lhes oferecer qualquer condição para que pudessem de fato exercer seus direitos. Poderíamos definir esta negligência ou ineficiência do Estado no sentido de propiciar o exercício da cidadania pelos negros de racismo institucional ou institucionalizado.¹⁶ O contexto econômico da época favorecerá a mão de obra estrangeira em detrimento dos negros livres, bem como as ideologias racistas favorecerão o tratamento desigual.

Ainda em relação à essa observação dos autores, é preciso dizer que a legislação referente à educação nos anos iniciais da República, especialmente a Constituição de 1891, foi negligente em relação a educação primária de modo geral. O ideário republicano indicava a importância da educação escolar para a formação dos cidadãos, no entanto, pouca atenção foi dada a questão. Somente na Constituição de 1934 (mais de 30 anos depois) a educação primária foi assegurada para todos, embora isto estivesse distante da prática, especialmente pela ausência de escolas em número suficiente para atender à demanda da época. Poucos anos depois, em 1937, a ênfase sobre a responsabilidade do Estado quanto ao oferecimento de educação primária (e dos demais níveis) se volta à família e ao interesse privado. Como afirma Cunha (1986, p.8) “Que diferença de sua antecessora de apenas três anos antes! Se a Constituição de 1934

¹⁶ De acordo com Nilma Gomes são “práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas, empregos [...] manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência [...] na mídia [...] de maneira indevida e equivocada” (2005, p.53).

determinava que a educação fosse ministrada pelas famílias e pelos poderes públicos, a de 1937 coloca esses poderes como coadjuvantes (...)"

Mesmo quando da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN 4024/61, a educação afirmada como direito de todos no artigo 2º “será dada no lar e na escola” sendo que “à família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos” (Art.2º § único), e ainda pode-se ler no artigo 27 que o ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos, o que nos parece um ganho. No entanto, o artigo 30 abre um precedente para o não cumprimento da obrigatoriedade ao exigir comprovante de matrícula do pai de família ou responsável por criança em idade escolar para o exercício de função pública salvo se “a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança.” (BRASIL, 1961)

Ou seja, não apenas a população negra encontraria dificuldades para o ingresso na educação primária nas primeiras décadas dos 1900, mas também o restante da população de menor renda. De um lado, é louvável a iniciativa dos movimentos negros deste período, considerando-se o seu contexto histórico, de buscar cuidar da educação dos seus (já que o Estado não o faria). De outro, em certa medida esta iniciativa corrobora com o espírito da época, especialmente no sentido de favorecer a iniciativa privada (principalmente as escolas católicas) entre os anos de 1937 e 1946, e nos idos das décadas de 1960 -1970.

É preciso lembrar que no início dos anos 20, século XX, intenso debate em prol da educação pública e de seu papel no desenvolvimento da nação tomou lugar nos debates educacionais e políticos, estendendo-se aos anos 30 e provocados especialmente pelos Pioneiros da Educação Nova que, em 1932, trariam a público o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Tal documento teria influenciado a Constituição de 1934 em relação à parte da educação na defesa de uma escola pública, laica e gratuita para todos, embora as escolas religiosas, com destaque a católica, combatessem essa defesa temendo perder seu espaço e recursos públicos a elas repassados para que oferecessem bolsas de estudo¹⁷. Tal posição somente será alterada

¹⁷ Ver sobre este período Maria Luisa dos Santos Ribeiro, 1995, pág. 95 a 117.

nos idos dos anos setenta quando a Igreja Católica, especialmente na América do Sul, se voltará aos pobres.¹⁸

Não se pode, no entanto, retirar a razão das afirmações de Gonçalves e Silva (2000), posto que em meio a este cenário de precário acesso à educação, a população negra seria aquela que mais sofreria. Tal fato é amplamente demonstrado por dados estatísticos, dentre outros (HENRIQUES, 2002, p.40), que comprovam como mesmo entre os mais pobres os negros eram preteridos. Há, portanto aqui uma relação de classe quanto ao acesso à educação e, no interior desta, um diferencial relacionado à raça. Porém, tais categorias, a nosso ver, não se podem separar.

Voltando aos jornais relacionados ao que se denominou imprensa negra, indicados anteriormente, por diversas vezes seus colunistas instavam a população negra a buscar formação ou mesmo informavam os locais em que eram oferecidas aulas de alfabetização, ou ainda, informavam os procedimentos para que se matriculassem em cursos. Exemplo disto é citado por Gonçalves e Silva (2000, p. 142) ao se referirem ao jornal *O Alvorada* que, em edição de 1936, reforça a necessidade de ensinar “crianças e adultos saberem ler, escrever, contar (...) como proceder para se matricular em cursos. Dá conselhos no sentido de que se abra mão de horas de lazer e descanso (...)” para que se adquira conhecimento.¹⁹

A educação era vista pelos negros neste período, bem como pela população em geral, como o passaporte de ingresso na sociedade e a única possibilidade de ascensão social. Aliás, para parcela significativa da população, ainda hoje, a possibilidade de ser incluído na sociedade (de consumo, na atualidade) ou no mercado de trabalho e de ascender socialmente decorre da escolarização que, nos dias atuais,

¹⁸ Nas décadas de 1960 e 1970 ocorreram duas conferências importantes para a mudança de postura da Igreja Católica na América Latina, Medellín e Puebla, respectivamente. Tais conferências, com resistências das correntes mais conservadoras da igreja, afirmaram o foco de atenção nas populações pobres preferencialmente.

¹⁹ Aliás, instruir as pessoas de camadas populares quanto aos caminhos de acesso aos serviços públicos a que tem direito ainda se faz necessário nos dias de hoje. À frente de um projeto voltado para a educação de jovens e adultos durante os anos de 2003 a 2006, muitas vezes recebi pais e mães de filhos adolescentes que tinham suas matrículas negadas nas escolas públicas da cidade de São Paulo. Esses pais buscavam o curso por nós coordenado na esperança de que seus filhos dessem continuidade aos estudos, desconhecendo que tinham direito, por lei, de frequentarem as escolas públicas mesmo estando em defasagem idade-série. Na maioria das vezes esses jovens eram ou descendiam de migrantes nordestinos, categoria que também sofre com a discriminação na cidade de São Paulo, especialmente.

remete-se a educação superior. É como se a relação escolarização e emprego fosse automática, bem como a relação entre emprego e a ascensão social. Estas idéias estão presentes em meio aos jovens, reforçadas diariamente por seus pais, professores e pela imprensa e têm se posto como diferencial para os jovens (e adultos) negros.

Outro importante movimento social e cultural deste período foi o TEN – Teatro Experimental do Negro – criado por Abdias do Nascimento no Rio de Janeiro em 1943, e que contou com a participação de artistas negros e negras que ficariam conhecidos posteriormente, dentre eles Solano Trindade, Léa Garcia e Ruth de Souza. O TEN, de forma distinta da FNB, inicia um processo de superação da perspectiva de integração do negro na sociedade brasileira, “reivindicava o reconhecimento do valor civilizatório da herança africana e da personalidade afro-brasileira (...) Esta nova dimensão da luta expressava-se, na época, no lema da ‘negritude’²⁰ “. (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2000, p. 207)

Romão (2005, p.119) afirma que o TEN não era afro-centrista, mas sim afro-centrado, ou seja, “não havia uma afirmação da África como o centro do modelo social, mas da identidade do negro de origem africana como uma instância possível, embora ainda não como referência constitutiva de um modelo social.”

A leitura de alguns dos números do *Quilombo*, jornal publicado pelo TEN e que em 2003 teve seus dez primeiros números reeditados (QUILOMBO, 2003), nos mostra exemplos desta característica indicada por Romão. Notícias, destaques, poesias de autores africanos eram comuns nos números do periódico.

Em artigo intitulado “Educação, instrução e alfabetização de adultos no teatro experimental do negro”, Romão (2005) traça em detalhes a perspectiva educativa do TEN, destacando entre seus principais atores, homens e mulheres negras que ativamente participaram das ações educativas. A exemplo, destaca a história de Eronides Rodrigues, que foi o criador do curso de alfabetização no TEN, utilizando como método suas próprias experiências e aprendizagens (tanto as positivas como as negativas) no decorrer de sua formação na Faculdade de Direito do Rio de Janeiro.

²⁰ Negritude: parafraseando Munanga (2002, p.81) relaciona-se a afirmação e reabilitação da identidade cultural dos povos negros bem como de uma personalidade própria destes que foi organizada por poetas, romancistas, etnólogos, filósofos, historiadores, dentre outros, que buscavam restituir à África o valor e orgulho de seu passado, de sua cultura. Para saber mais sobre negritude consultar Munanga, K. Negritude. SP: Ática, 1986.

Segundo Romão (2005, p.123), Eronides Rodrigues era “exímio observador de seus mestres (...) demonstrava uma apurada observação sobre o ofício de ensinar...”

O TEN utilizava-se ainda do teatro como forma de expressão artística, mas também de formação e, ainda, do jornal Quilombo, no qual se publicavam artigos sobre educação de modo geral e específica (instrução, alfabetização), questões sociais, culturais, políticas, econômicas e, sobretudo, artísticas. (ROMÃO, 2005, p.127)

A atuação política também deve ser destacada no âmbito do TEN. Em 1945 e 1946, foram organizadas duas reuniões da Convenção Nacional do Negro Brasileiro, em São Paulo e no Rio de Janeiro, respectivamente. Destas convenções extraíram-se propostas a serem encaminhadas aos responsáveis pela elaboração da Constituição de 1946. Porém, de acordo com Gonçalves e Silva (2000, p.148), não houve apoio às reivindicações que foram acusadas de restringirem o sentido de democracia constitucional e de não apresentarem dados concretos sobre a existência de discriminação racial no Brasil. De acordo com Nascimento e Nascimento (2000, p.212), tais argumentos partiram principalmente do Partido Comunista, que se opunha à idéia de que o racismo era um determinante importante a ser considerado em relação à condição social dos negros.

Dentre as propostas ou reivindicações estava a proibição da discriminação racial que, anos depois, tornar-se-ia lei pelas mãos do então deputado Afonso Arinos, em virtude de fato ocorrido em 1950, no Hotel Esplanada, em São Paulo, no qual duas atrizes norte-americanas (a coreógrafa Katherine Dunham e a cantora Marian Anderson) negras foram discriminadas (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2000, p.212).

A argumentação contrária à aprovação de leis anti-racistas, no decorrer do século XX, apóia-se em concepções que contestavam a existência de racismo no Brasil. Neste sentido teríamos uma nação mestiça que conviveria harmoniosamente (nos remetendo ao mito da democracia racial), tornando desnecessário qualquer lei anti-racismo. Na atualidade, embora poucos ousem dizer que não existe racismo no Brasil, há quem desaprove leis e ações específicas para a população negra, considerando que

leis de cunho racial *racializam* a sociedade brasileira ou, como preferem alguns autores (dentre eles Fry e Maggie²¹), polarizam racialmente a sociedade brasileira.

O TEN esteve envolvido na organização ou proposição de vários eventos em torno de temas relacionados ao negro durante os anos que se seguiram. Seu principal propositor, Abdias do Nascimento, também chegou a eleger-se deputado federal, e nos anos 1980 chegou a senador.

Dentre as principais ações voltadas à educação desenvolvidas pelo TEN, podemos citar: reivindicação de ensino fundamental gratuito para todos; defesa de subsídios para os negros cursarem o ensino secundário e superior; entrelaçamento da educação com a cultura; articulação de “uma espécie de psicoterapia de grupo (...) os negros poderiam se libertar psicologicamente e os brancos poderiam livrar-se de suas atitudes racistas.” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 149)

Além de Eronides Rodrigues, outro nome a ser destacado por sua participação no TEN é o de Guerreiro Ramos. O sociólogo, bastante conhecido nos anos 1950 – 1970, organizou e dirigiu no TEN o Instituto Nacional do Negro – INN – que se configurava como departamento do Teatro Experimental do Negro. O INN se voltou ao desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre o negro partindo da proposição de Guerreiro Ramos, de que o negro precisava investigar a si mesmo e não ser mais exclusivamente objeto de pesquisa dos brancos. No INN, Guerreiro Ramos iniciou um seminário de “Grupoterapia” com o intuito de inicialmente preparar os integrantes do TEN para desenvolverem a técnica nos mais diferentes espaços em que o negro se encontrava. A “Grupoterapia”, de acordo com Guerreiro Ramos (1950, p.6), “é a cultura da espontaneidade, um processo sociológico de purgação de conservas culturais”. Guerreiro Ramos apoiava-se em autores como Moreno e Fromm para desenvolver as técnicas de trabalho que deveriam “formar uma turma de técnicos hábeis para organizar grupos, tendo em vista a eliminação das dificuldades emocionais que impedem a plena realização da personalidade da gente de cor.” (QUILOMBO, n. 3, 1949, p. 11) O propositor do curso pretendia não apenas oferecer possibilidades dos negros

²¹ Peter Fry e Ivonne Maggie são pesquisadores que desde os anos oitenta trabalham com a temática racial, especialmente em relação ao negro, porém, a partir dos anos noventa assumiram publicamente posição contrária à maioria das demandas do movimento negro bem como às políticas afirmativas que passaram a ser aprovadas a partir do início do presente século.

constituírem-se enquanto personalidades mais livres, como também trabalhar no sentido de os brancos desconstruírem em si o preconceito contra o negro.

Podemos inferir que decorre desta iniciativa bastante inovadora a forte defesa entre os militantes, ainda hoje, de aspectos relativos à auto-estima do negro, influenciando inclusive a produção de estudos e pesquisas especialmente por acadêmicos negros/as. Isto explicaria a ênfase nos estudos sobre identidade entre estudiosos negros/as, ou sobre a questão racial para além da influência mais recente das correntes culturalistas.

Cabe lembrar que nestes primeiros anos do desenvolvimento das iniciativas do movimento social negro, desenvolviam-se também, especialmente no âmbito da educação e da saúde, as denominadas políticas higienistas, baseadas nas teorias eugenistas.

Dávila (2006, p. 13) dedica todo o livro “Diploma de brancura” à análise de práticas educacionais empregadas nas escolas (em particular nas cariocas, objeto de sua pesquisa) voltadas a “transformar uma população geralmente não-branca e pobre em pessoas embranquecidas em sua cultura, higiene, comportamento e até, eventualmente, na cor da pele”.²²

O autor analisa, dentre outras conseqüências, como as práticas desencadeadas durante a Velha República e os anos de governo Vargas, no campo da educação, tanto criaram novas oportunidades aos excluídos socialmente (especialmente a população negra, ex-escrava), como os tratou de forma desigual agindo sobre seus corpos e mentes, rotulando-os enquanto “doentes, mal-adaptados e problemáticos” (DÁVILA, 2006, p.14).

Por detrás destas práticas e concepções estava também a teoria racial – a crença na existência de raças humanas superiores e inferiores – que no caso brasileiro, de acordo com Dávila (2000, p.57), foi praticado em meio as práticas eugenistas, que ocultavam por meio de “uma linguagem científico – social, que desracializava e despolitizava a imagem da sociedade brasileira.”

²² Também não faltam estudos relacionados às tais teorias no campo da saúde, com especial destaque à revolta da vacina no Rio de Janeiro (CARVALHO, 1987). Utilizando-se do discurso e ações voltadas à saúde se reorganizou o espaço da cidade do Rio de Janeiro afastando para os morros (periferias) a população pobre e predominantemente negra.

Podemos inferir que ações do movimento negro destacadas até o momento também foram afetadas de alguma forma por esta ideologia presente especialmente nas escolas. Em relação à FNB – Frente Negra Brasileira – por exemplo, parece-nos que há certa aderência, ainda que não explícita, a esta ideologia, posto que ao buscarem o lugar dos negros na sociedade, no mercado de trabalho, alguns dos líderes frentenegrinos destacavam a necessidade de os negros se prepararem nos moldes da cultura (no sentido amplo e estrito) prevalente na época. Deveriam não somente apresentar-se bem, como ter bons hábitos e costumes (educação moral). Daí seu caráter integracionista e mesmo assimilacionista.²³

Disto decorrem expressões ainda presentes em nosso cotidiano, embora cada vez menos, como “negro de alma branca” no sentido de que o negro se comportaria tal como se fosse um branco, seja nos trajes, seja no modo de falar, comportar-se. Tal idéia pressupõe um modo de ser aceito, valorizado e que deveria ser aprendido e praticado por todos como padrão de civilidade. Aspectos que decisivamente estão relacionados com uma hierarquização de culturas e, conseqüentemente, de povos ou raças.

De outro lado, os integrantes do TEN aparentemente tinham um olhar crítico sobre as políticas desenvolvidas nos anos 1940. A ênfase na valorização do negro, respeitando sua cultura, sua maneira própria de ser (decorrentes de suas experiências ao longo da vida e transmitidas de geração para geração), bem como a reivindicação pelo espaço de direito na sociedade e no mercado de trabalho, sugerem uma determinada percepção de militantes do TEN sobre as ideologias presentes naqueles tempos. Neste sentido, os articulistas do *Quilombo* teciam críticas ao movimento paulista (Frente Negra Brasileira) e seu caráter integracionista.

Conhecendo alguns elementos da primeira fase do movimento negro, podemos perceber a preocupação sempre presente em relação à educação, fosse ela no sentido amplo, decorrente dos escritos na imprensa negra, ou mesmo da participação dos negros nos diferentes eventos organizados por suas organizações – dos bailes aos congressos, ou no sentido estrito, enquanto processo de escolarização, ainda que restrita à alfabetização. Vimos ainda que as lideranças negras buscavam convencer a todos os

²³ Ver sobre a questão do higienismo e sua relação com o desenvolvimento da cidade por meio da produção de uma determinada estética em Cynthia Greive Veiga, 2003.

ativistas da importância do preparo para o trabalho, (independente da ideologia que os respaldava), e este preparo decorreria principalmente da educação.

Tendo em vista os objetivos do presente capítulo, saltamos dos anos 1950-60 para meados de 1970, quando adentramos o período de abertura política no Brasil que, desde 1964, convivia com o regime militar. Os primeiros anos da ditadura militar, especialmente entre 1968-69, foram de silenciamentos e resistências que levaram à desarticulação da sociedade civil de modo geral. A partir de meados dos anos 1970, gradativamente os movimentos políticos e sociais voltam a cena e participarão ativamente na redemocratização do país.

Podemos classificar, então, de segunda fase dos movimentos negros o período que se inicia com a gradativa reabertura política no Brasil. Neste período, os movimentos sociais em geral voltam à cena com características novas, o que possibilitará às ciências sociais classificá-los enquanto “novos movimentos sociais”. (SADER, 1988). Este será um período bastante rico em experiências de denúncia e de demandas por políticas públicas formuladas pelos movimentos negros que, embora guardem características comuns entre si, também se diversificam e se tornam mais heterogêneos.

2.2 O movimento negro e a educação no contexto do pós – 1970.

Os anos 1970 e 1980 foram de reorganização ou organização de movimentos sociais com características distintas dos períodos anteriores. O trabalho de Sader (1988) tornou-se uma referência sobre este tema ao identificar “novos personagens” na cena política e social. Os “novos personagens” são os novos movimentos sociais que tinham como principais características a preocupação com sua própria autonomia, o privilegiamento de ações diretas, a atuação política em novos espaços (que não necessariamente nos partidos) e as questões da vida cotidiana como ponto de partida. (SADER, 1988, p. 14 e 314) E ainda, estes movimentos eram diversificados, tanto quanto a diversidade de condições vivenciadas cotidianamente pelo grupo proponente e que, de acordo com Sader, agiam e se organizavam

...apoiando-se nos valores da justiça contra as desigualdades imperantes na sociedade; da solidariedade entre os dominados, os trabalhadores, os pobres; da dignidade constituída na própria luta em que fazem reconhecer seu valor; fizeram da afirmação da própria identidade um valor que antecede cálculos racionais para a obtenção de objetivos concretos (SADER, 1988, p.312).

De modo distinto à forma como se organizou nos primórdios do século XX, a partir dos anos 1970 o movimento negro se reorganiza apresentando algumas das características assinaladas por Sader em relação aos novos movimentos sociais, especialmente quanto à afirmação da identidade própria como um valor e uma bandeira de luta. O movimento apresenta-se, agora, independente, autônomo e, (como caracterizado por Sader), relaciona suas reivindicações às condições imediatas vivenciadas pela população negra, com destaque às conseqüências decorrentes da discriminação e do racismo.

Embora algumas das denúncias e proposições pós-1970 aparecessem no período anterior (1920-1950), ela têm características distintas da forma como passam a ser feitas neste período²⁴. A partir dos anos 1970, a identificação dos problemas sofridos pela população negra em decorrência das relações raciais desiguais na sociedade está mais evidente e fundamentada em pesquisas produzidas entre 1955 e 1972, especialmente por estudos produzidos em São Paulo, Rio de Janeiro e no sul do país, por intelectuais como Florestan Fernandes, Costa Pinto, Oracy Nogueira, Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni, dentre outros. Estes estudos de acordo com Guimarães (2005, p.77) documentavam “o aparecimento de tensões raciais crescentes, estabelecendo-se diagnóstico do Brasil como um país onde o preconceito é forte, mas negado [...]”

O processo de redemocratização da sociedade, especialmente nos anos 1980, será importante para a institucionalização do movimento e para sua aproximação de instâncias de poder tais como partidos políticos e governos estaduais e municipais.

²⁴ Os trabalhos e pesquisas desenvolvidas até os anos 1950 afirmavam a tese da inexistência de racismo e reforçavam a necessidade da construção de uma cidadania universal baseada em valores europeus. Embora as condições concretas evidenciassem as desigualdades entre negros e brancos, estas eram justificadas especialmente pelos efeitos do escravismo que, com o tempo, desapareceriam. Há trabalhos, intelectuais, artistas e grupos negros de resistência que questionavam tal perspectiva a exemplo de Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento, no entanto, a visão de Gilberto Freyre era a predominante. Destacamos aqui novamente o texto de Veiga citado na nota anterior. Também data deste período os trabalhos de Gilberto Freyre que reforçaria a ideologia de sociedade harmônica sem conflitos raciais.

Exemplo disto é a criação de órgãos consultivos, como o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra - CPDCN - do estado de São Paulo, no governo de André Franco Montoro, em 1983. De acordo com Santos (2001) o “Conselho da Comunidade Negra” foi o primeiro órgão criado para trabalhar a discriminação racial, especificamente dos negros, no estado de São Paulo.²⁵

Em São Paulo, o CPDCN criou comissões para melhor tratamento da questão do negro nas áreas da educação, segurança pública, relações de trabalho e estudos constitucionais. A comissão de educação iniciou um trabalho articulado com a secretaria de Estado da Educação – SEE – que resultou, dentre outras coisas, na determinação de uma assessoria permanente na SEE para assuntos relativos às questões raciais, na organização de seminários e na publicação de importantes materiais que ainda hoje são referência para os estudos sobre o negro e a educação. Dentre estes materiais, destaca-se o “Caderno de Pesquisa”, periódico regularmente publicado pela Fundação Carlos Chagas – FFC – que dedicou o número 63 à publicação das apresentações e debates do seminário “O Negro e a Educação”, realizado em dezembro de 1986, pela Fundação Carlos Chagas e pelo CPDCN com apoio da Fundação Ford - FF. O seminário reuniu os/as mais importantes pesquisadores/as e militantes em torno do tema negro e educação, a exemplo de Peter Fry, Rachel de Oliveira, Fúlvia Rosenberg, Carlos Hasenbalg, Luis Alberto de Oliveira Gonçalves, João Baptista Borges Pereira, Henrique Cunha Junior, Vanda Ferreira, Regina Pahim Pinto, Ademil Lopes, Jeruse Romão, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, dentre outros.

Apresentou-se no seminário dados relevantes para a compreensão da situação do negro na sociedade, em especial na paulista, com destaque para a educação escolar. Fúlvia Rosenberg (1987, p.22) apresentou os resultados de pesquisa realizada pela FCC, relativa ao “Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo”, constatando que as crianças negras tinham um percurso mais curto e acidentado de escolarização. A autora destacou o maior índice de

²⁵ Para saber mais sobre o Conselho de participação e desenvolvimento da comunidade negra - CPDCN consultar a dissertação de mestrado de Ivair Augusto Alves dos Santos, “O movimento negro e o estado (1983-1987). UNICAMP, 2001. E ainda, o site do CPDCN: <http://www.conselhos.sp.gov.br/comunidadenegra/>

reprovações e exclusão escolar para este grupo racial, tanto para os que articulam escola e trabalho como para os que apenas estudam.

Do que se pode depreender que a combinação escola-trabalho não era o único responsável pelo percurso acidentado de escolarização das crianças e jovens negros. Em relação a este aspecto, a pesquisa indica que os estudantes negros freqüentavam escolas com menor quantidade de horas-aula do que a maioria dos estudantes brancos, de qualidade de ensino inferior, situadas em bairros mais pobres e com índices de reprovação mais altos. (ROSENBERG, 1987, p. 22-23). Ao longo do seminário outras questões tratadas refletiam as denúncias do movimento negro deste período, legitimando-as, posto que ao serem estudadas pela academia, puderam ser validadas.

Rosenberg (1987) mostrou muito antes de Ricardo Henriques (2002)²⁶, nos anos 1990, que entre alunos brancos e negros de mesma situação sócio-econômica, há diferença em seus resultados de escolarização. De outro lado, a pesquisa também apontou que, tanto negros como brancos pobres, usufruem de uma educação bastante precária, porém, para os negros pobres há ainda a sobreposição de outros elementos que determinam a reprodução de desigualdades no interior da escola.

Os temas apresentados e debatidos no seminário mencionado foram sistematizados na revista *Cadernos de Pesquisa* e se tornaram recorrentes ao longo de anos que se seguiram. Os temas estavam relacionados à particularidade cultural do negro, o reconhecimento/não-reconhecimento das diferenças culturais, a discriminação racial no espaço escolar, o livro didático enquanto reproduutor de estereótipos, questões relativas à democratização do acesso e da permanência na escola, bem como outras questões relativas à gestão democrática da educação; construção da identidade, currículo, dentre outros, foram discutidas no evento. (CADERNOS DE PESQUISA, n.63, 1987)

²⁶ O trabalho de Henriques (2002) “Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação”, será recorrentemente utilizado a partir dos primeiros anos do século XXI para justificar a necessidade de políticas afirmativas voltadas à população negra no Brasil. O autor ainda assumirá por alguns anos o cargo de secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, criada em 2004.

Considerando nosso interesse no presente trabalho, o que se nota é que tanto neste momento como nos anos posteriores, há uma quase ausência de propostas voltadas à formação inicial dos profissionais da educação. A ênfase em relação à formação dos professores e profissionais da educação colocou-se nos cursos de capacitação que, especialmente a partir dos anos 1990, passaram a ter amplo apoio dos governos federal, estaduais e municipais, e recursos financeiros para serem realizados.²⁷ Esta ênfase nos cursos de capacitação estão atrelados às recomendações de agências multilaterais e bancos, especialmente do Banco Mundial. (SHIROMA; MORAES e EVANGELISTA, 2007)

A partir deste período, especialmente, o que se observará é que a educação escolar passará a ser o campo prioritário de atuação do movimento negro em termos de denúncias e proposições, de um lado e, por outro, de pesquisas desenvolvidas por militantes que adentram gradativamente os espaços acadêmicos²⁸.

Neste sentido, Gonçalves e Silva (2005) afirma que a luta contra o racismo e a sua relação com a educação estão presentes em documentos e encontros organizados pelo Movimento negro a exemplo do Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, de 4 de novembro de 1978.

Nele, ao mesmo tempo em que os militantes declaram à nação que estão em luta contra o racismo, eles instauram o Dia da Consciência Negra, repassam séculos da história dos negros no Brasil e, ainda, propõem combater o racismo onde o negro estiver. [...] (OLIVEIRA et. al., 2005, p. 209)

O autor confirma que a partir dos anos 1970 buscou-se orientar a ação do movimento quanto ao combate ao preconceito para a escola,

Entre 1978 e 1988, muitos encontros ocorreram com esse objetivo. Entretanto, o primeiro encontro, após 78, de que temos registro, no qual os problemas referentes à raça e educação tiveram um espaço de debate, foi um evento de caráter nacional, que reunia pesquisadores e professores de pós-graduação em educação. (OLIVEIRA et. al., 2005, 209)

²⁷ Em 1996 com a criação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério uma parcela do fundo deveria, obrigatoriamente, ser aplicado em capacitação de professores.

²⁸ Arruda, em entrevista concedida a Ivair dos Santos afirma que a década de 1970, com o expansionismo da educação superior privada, apesar das críticas a este modelo, foi fundamental para a entrada de um pequeno grupo de negros na educação superior. (SANTOS, 2001, p. 38-39)

O encontro realizado em 1978, a que se refere Gonçalves, é a 2ª Conferência Brasileira de Educação que aconteceu em Belo Horizonte – MG, um dos mais importantes eventos da área neste período.

Transcorridos oito anos após o seminário na Fundação Carlos Chagas, em junho de 1995 realizou-se em São Carlos um Seminário de estudos que resultou na publicação do livro “O pensamento Negro em Educação no Brasil: expressões do movimento negro.” (SILVA; BARBOSA, 1997). Muitos dos temas discutidos em 1987 são reapresentados, servindo aqui como uma amostra significativa das características da relação dos movimentos negros com a educação a partir de textos de autores do Rio Grande do Sul, Bahia, São Paulo.

Os autores e militantes de diferentes grupos são também um retrato da diversificação e expansão pelas quais o movimento passou no pós-1970, o que torna difícil identificarmos aqui todos os grupos e suas ações no campo da educação. Dentre alguns dos grupos mais atuantes e que participaram do Seminário “O pensamento Negro em Educação”, destacamos: Agentes de pastoral negros – APNs; Núcleo de Estudos Negros – NEN; Movimento Negro Unificado – MNU. Há também significativa presença de pesquisadores ligados às universidades, a exemplo de Petronilha B. G. e Silva da UFSCar – Universidade Federal de São Carlos - que sediou o evento, a Nilma Gomes da UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, e Ana Célia da Silva, da UNEB -Universidade do Estado da Bahia.

Entre os vários grupos que constituem o Movimento Negro, embora existam algumas diferenças e divergências de concepção e abordagem no campo da educação e no exercício da militância, é possível identificar as seguintes características ou demandas comuns:

- a) Especificidade da luta do povo negro;
- b) Atenção à diversidade (gênero, idade, classe, e outras) e não somente à raça;
- c) Existência de pensamento em educação a partir do ponto de vista do povo negro;
- d) Reconhecimento e denúncia de que a escola reproduz o racismo da/na sociedade;

- e) Reconhecimento e denúncia de que a escola veicula valores preconceituosos e atitudes discriminatórias;
- f) Reconhecimento e denúncia de que os materiais pedagógicos e, especialmente, os livros didáticos reproduzem estereótipos sobre o negro, silenciam ou omitem a **história e a cultura dos negros no Brasil e na África** e, portanto, devem ser revisados, reescritos, não utilizados;
- g) Ênfase na identidade negra, nos processos que determinam a baixa auto-estima do negro;
- h) Reconhecimento de que a identidade negra é construída com base na descendência africana;
- i) Em decorrência do item anterior, destacam a necessidade de ensinar a cultura africana e a história dos afro-brasileiros, no Brasil ou ainda, dos negros na diáspora da América;
- j) Necessidade de capacitar os educadores para o ensino de cultura africana e história dos afro-brasileiros;
- k) Construção/revisão/alteração dos currículos escolares numa perspectiva pluricultural, multicultural e/ou interétnica;
- l) Defesa da escola pública e gratuita em todos os níveis;
- m) Defesa da reestruturação da escola seja no sentido de sua organização (desseriação) como de seus métodos (alguns apóiam abertamente o construtivismo). (GOMES, 1997; SILVA, 1997; JESUS, 1997; TRIUMPHO, 1997; LIMA, 1997)

Alguns dos temas foram observados também no seminário de 1986, a que nos referimos anteriormente. No entanto, no seminário de 1995, percebemos avanços no sentido da proposição de ações e relatos de experiências bem sucedidas.

Dentre as ações desenvolvidas, há também muitos aspectos em comum apesar das diferentes formas de organização do movimento, dentre as quais: associações, núcleos de estudos e pesquisas ligados ou não a universidades (NEN); organizações não-governamentais (Geledés); grupos ligados a igreja, especialmente a católica (APN), grupos do movimento social propriamente dito (MNU). Cabe aqui uma ressalva em

relação às ONGs, embora estas não se caracterizem como movimentos sociais do ponto de vista conceitual. Na prática, para os movimentos negros elas cumprem também essa função, até por que, muitas têm origem como grupo pertencente ao movimento social. A atuação das ONGs ligadas ao Movimento Negro terá papel importante para a implantação de políticas educacionais voltadas a população negra, principalmente a partir de 2000.

Em relação às atividades mais comuns desenvolvidas pelo movimento negro, de modo geral podemos citar:

- a) Capacitação de professores da educação básica, especialmente da educação infantil e ensino fundamental;
- b) Organização de eventos voltados aos militantes negros tendo em vista sua conscientização (consciência negra) e formação de educadores negros para atuarem na educação formal e informal;
- c) Elaboração de materiais denominados de alternativos ou “alterativos”²⁹ para introduzir a cultura e história da África e dos afro-brasileiros;
- d) Desenvolvimento de atividades voltadas a crianças e adolescentes de valorização da cultura afro-brasileira, a exemplo do resgate de cantigas, brincadeiras, vestuário, etc..
- e) Desenvolvimento de estudos e pesquisas especialmente nos núcleos (NEN) e grupos de estudos afro-brasileiros em instituições universitárias (a exemplo do GIEAB – Grupo Interdisciplinar de Estudos Afro-brasileiros, criado em 1991 na UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais; e do Núcleo de Educação Pluricultural, na UNEB – Universidade Estadual da Bahia em 1994);
- f) Parcerias com Secretarias Municipais e Estaduais de Educação para o desenvolvimento de cursos de especialização, capacitação de professores e pedagogos (coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino, diretores de escolas), assessoria para elaboração de materiais e de

²⁹ Expressão utilizada por Jeruse Romão para definir materiais didáticos que contribuam para alteração das relações raciais na escola.

eventos (a exemplo das datas comemorativas de 13 de maio e 20 de novembro); destacam-se as ações desenvolvidas em parceria com o movimento negro pelas Secretarias de educação dos municípios de Belo Horizonte/MG e Diadema/SP em meados dos anos 1990 e do estado da Bahia em 1985. (GOMES, 1997; SILVA, 1997; JESUS, 1997; TRIUMPHO, 1997; LIMA, 1997)

Rodrigues (2005, p.46), ao periodizar os principais seminários e outros eventos do Movimento Negro relacionados à educação, especialmente entre os anos 1980 e 1990, também constata a centralidade da educação como elemento de mobilização social de parcela da população negra, bem como a denúncia respaldada por pesquisas diagnósticas sobre a situação educacional dos negros, a proposição de ações ou a reivindicação pelo desenvolvimento de ações pelo poder público.

O que se pode depreender da leitura dos textos produzidos a partir dos dois seminários citados, tomados como uma amostra do pensamento e ações desenvolvidas pelos movimentos negros, é que há um definitivo rompimento com a perspectiva integracionista e assimilacionista presente no ideário de alguns grupos do movimento negro dos anos pré-1964; há um amplo respeito aos grupos precursores do movimento, mas também uma crítica contundente aos seus posicionamentos. Os militantes dos novos movimentos, em sua maioria, buscam afirmar uma identidade negra distinta, própria, remetendo-se especialmente à ancestralidade ou ascendência africana e contrários ao “branqueamento” no sentido de assimilação dos valores eurocentrados. A reivindicação de uma identidade negra refere-se a uma identidade coletiva e não individual, o que reforça a idéia de grupo populacional distinto, com história e cultura próprias. Este parece-nos um aspecto distintivo dos novos movimentos sociais. Deste modo, fica evidente que a educação se estabelece como eixo prioritário de atuação, embora não se despreze os vários espaços educativos (de socialização), o destaque é posto na escola, em todos os seus níveis.

É importante considerar que a influência de concepções como o multiculturalismo e o africanismo é bastante presente entre os grupos que constituem o movimento negro neste período, especialmente a partir dos anos 1970.

Pode-se observar também que o movimento foi gradativamente ganhando espaço de atuação política, inclusive partidária e se institucionalizando (a exemplo dos Conselhos de Comunidade Negra).

Em relação à defesa e valorização da identidade negra apoiada na ascendência africana, esta levará o movimento à proposição da inclusão de conteúdos relacionados à cultura e história africana e afro-brasileira nos currículos escolares; reivindicação que se manterá presente até sua efetiva aprovação em 2003 por meio da lei federal 10639, como veremos mais adiante.

A questão do livro didático e a reprodução de estereótipos, bem como a atenção a processos que determinam, a baixa auto-estima dos afro-brasileiros serão mais que objetos de denúncia pelo movimento, se transformando em objeto de pesquisa, de palestras e eventos, de textos publicados (MUNANGA, 1999; SILVA; BARBOSA, 1997).

É interessante observar, nos textos produzidos pelos dois seminários, que há uma relação muito próxima entre o vivido/sofrido no cotidiano e identificado pelos militantes como “objetos” de reivindicação e a transformação destes em “objetos de pesquisa”. Ou seja, “se a atitude da vida cotidiana é absolutamente pragmática”, como afirma Heller (1970, p.32), de outro lado, é nesta mesma cotidianidade que se pode ter momentos de suspensão. O que se observa no novo movimento negro é que se parte do vivido, do imediato, mas há uma percepção coletiva de uma situação concreta que é questionada. O alcance deste questionamento pelos integrantes “comuns” do movimento coloca a necessidade de uma reflexão. Neste momento se transforma o objeto de reivindicação em objeto de investigação (pesquisa). A pesquisa pode então afirmar ou legitimar as escolhas do movimento social ao confirmar cientificamente a veracidade de suas denúncias.

Se há, por um lado, este posicionamento que nos parece não-alienado, “não-cotidiano” no sentido atribuído por Heller (1970), por outro lado, parte da defesa que o movimento negro faz à educação escolar como um valor se apóia em lógicas mercantis, aparentemente não desvendadas pelo movimento negro. Considerando que os anos de 1980 e 1990 foram períodos de intensas reformas educacionais, tendo por base a redemocratização ou democratização da escola pública, percebe-se forte influência das

concepções pedagógicas em voga neste período sobre os militantes e estudiosos da temática negro e educação. Assim, percebemos no caso do MNU, a reprodução de valores provenientes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos – ocorrida em Jontiem, 1990 - quando Jesus (1997, p.47), ao relacionar o analfabetismo à questão do negro, afirma que “a educação como ato de aprender e ensinar, de saber fazer, para ser ou para conviver, faz parte da vida, ocorre no dia a dia.” É evidente a relação entre o exposto por Jesus e a Declaração de Jontiem (UNESCO, 1990) ou o conhecido “relatório Delors” (DELORS, 2006), ambos divulgadores da “pedagogia do aprender a aprender”³⁰.

É de certa forma compreensível a adesão de parte significativa do movimento negro aos preceitos da Declaração de Jontiem (UNESCO, 1990), do “relatório Delors” (DELORS, 2006), bem como outros documentos e declarações que de alguma forma têm vínculo com a UNESCO, pois a maioria destes escritos defende de forma articulada uma educação voltada às minorias, aos pobres, o respeito à diversidade, a educação plural e para a sua realização, visto que os governos dos países (especialmente os pobres) “não podem” assumir a tarefa educativa exclusivamente; defende as parcerias, a participação da comunidade/sociedade, o investimento privado, as organizações não-governamentais. (DELORS, 2006) Trata-se de um discurso sedutor, especialmente para grupos minoritários e “excluídos”, que historicamente sofrem as mazelas de uma sociedade desigual e excludente. De um lado, a pedagogia do “aprender a aprender” tem esvaziado os currículos escolares do conhecimento científico, de outro, as propostas se apóiam em perspectivas culturalistas (sem qualquer crítica) e privatizantes da educação estatal, favorecendo especialmente as organizações não-governamentais e chamando o setor privado, bem como a sociedade civil, para se responsabilizar pela educação.

Também há uma evidente defesa, como apontamos anteriormente, de alguns educadores militantes ao construtivismo, especialmente por que esta corrente pedagógica, ao conceber que a aprendizagem ocorre de forma contínua e não em

³⁰ “Aprender a aprender” de acordo com Duarte (2004, p. 11) é “um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação dos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital”.

estágios estanques, respaldará a reorganização das escolas em sistemas não seriados (ciclos de aprendizagem, progressão continuada), o que favorecerá os estudantes negros que teriam mais oportunidades de permanência na escola. É o que se pode identificar nos dizeres de Thiunpho (1997, p.79) para quem “Nós educadores negros pensamos que toda escola que pretenda ser verdadeiramente democrática tem de se engajar numa educação construtivista, que liberte a criança e o adolescente negro.” Há dois problemas aqui evidenciados: um refere-se à ênfase no aspecto cognitivo instalado pelo construtivismo; o outro é que a introdução do construtivismo no Brasil³¹ foi utilizada, por exemplo, como fundamento da reorganização da escola básica em ciclos de aprendizagem que teve mais a intenção de produzir resultados estatísticos para indicadores de desenvolvimento como o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano criado pelo PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento³² na década de 1990, do que de fato propiciar melhores condições de aprendizagens às crianças.

Como sinalizamos anteriormente, o que nos parece praticamente ausente das propostas e ações do movimento, é a preocupação com a formação inicial dos professores ou mesmo dos profissionais em geral nas escolas profissionalizantes ou cursos superiores. Quando se aborda a formação do professor, esta se volta à capacitação daquele que está atuando. No seminário da UFSCar, em 1995, apenas um palestrante fez menção a implantação de disciplina denominada “Educação e Identidade” em um curso de Educação Física na Universidade Federal da Bahia, e apresentou a expectativa de que o mesmo ocorresse no curso de Pedagogia. A disciplina

³¹ O construtivismo, na perspectiva de Duarte (2000) tem se revestido de uma aparência progressista e transformadora quando na verdade tem sido empregado para respaldar pedagogias neoliberais sintonizadas com as demandas do capital. Intelectuais marxistas como Vigotski, por exemplo, tem sido associados às correntes construtivistas equivocadamente. O construtivismo é um dos principais referenciais teóricos que fundamentam as pedagogias do “aprender a aprender” descrita em nota anterior.

³² O PNUD é um “Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) é a rede global de desenvolvimento da Organização das Nações Unidas, presente em 166 países. Seu mandato central é o combate à pobreza. Trabalhando ao lado de governos, iniciativa privada e sociedade civil, o PNUD conecta países a conhecimentos, experiências e recursos, ajudando pessoas a construir uma vida digna e trabalhando conjuntamente nas soluções traçadas pelos países-membros para fortalecer capacidades locais e proporcionar acesso a seus recursos humanos, técnicos e financeiros, à cooperação externa e à sua ampla rede de parceiros.” Em 1990 o PNUD criou o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano – que passou a ser utilizado para determinar o grau de desenvolvimento dos países com base não mais em sua produção (PIB - Produto Interno Bruto), mas considerando o desenvolvimento humano sustentável. O conceito de desenvolvimento humano sustentável e a forma de medi-lo foram criados por Amartya Sen. Informações extraídas do site do PNUD: www.pnud.org.br/, acesso em março de 2009.

apresentava-se como optativa. Cita ainda a proposição de uma disciplina sobre educação pluricultural na UNEB – Universidade Estadual da Bahia, que estaria em discussão. (SILVA, 1997)

Gomes (1997) denuncia inclusive que alguns militantes viam com desconfiança as pesquisas realizadas na universidade sobre a questão racial, não reconhecendo-a. A autora também aborda a dificuldade de, no âmbito da universidade, obter o reconhecimento da academia para institucionalização de grupos de pesquisa relacionados à temática racial.

Os seminários refletem o pensamento e as ações do movimento negro dos anos da redemocratização, ou seja, entre o final dos anos 1970 e final dos 1980. O movimento, no entanto, possuía um leque bem mais abrangente de discussão. Porém, procuramos aqui destacar apenas as questões relativas à educação. Neste sentido Silvério (2004, p.2) afirma que

... o movimento negro, a partir dos anos 1980 (...) inovou a luta social no Brasil a partir de uma ação coletiva descentralizada e não unívoca. (...) passou a incorporar uma agenda marcada por temas e problemas transnacionais em especial aqueles relacionados com as diferenças étnico-raciais, com a identidade e a democracia.

Não poderíamos deixar de citar a participação do movimento negro no processo de elaboração da Constituição de 1988. De acordo com Rodrigues (2005), que estudou detalhadamente este processo, a partir de 1985 o movimento negro organizou nos estados e municípios o debate sobre “O negro na Constituinte”, que resultou em um documento sistematizado a partir dos Encontros Regionais organizados. O tema encontraria resistência, mas foi acolhido na constituinte em razão de seu regimento interno.

O debate sobre a temática racial se deu juntamente com o das populações indígenas, deficientes e outras minorias. Em relação à educação, Rodrigues (2005, p.54) afirma que “o anteprojeto da subcomissão enfatiza o seu papel central bem como o da escola como instituição que deve valorizar a diversidade, combater o racismo e todas as formas de discriminação, afirmando as características multiculturais do povo brasileiro (...).

Mas o principal foco de tensão se deu em torno da proposição da inclusão do negro “como sujeito da história do Brasil e a história do negro na África, atuando de forma crítica em relação à ótica hegemônica da homogeneidade” (RODRIGUES, 2005, p.54). Retoma-se, portanto, a demanda do movimento negro de inserir na escola, por meio do currículo escolar, a abordagem de conteúdos relativos à cultura africana e a história do negro no Brasil, o que imporia inclusive a revisão ou reescrita da “história oficial” do Brasil. Isto porque, como vimos anteriormente, o movimento negro (dentre outros atores) considerava (e ainda considera) que a história do Brasil, enquanto área de conhecimento e componente curricular excluiu as contribuições da população negra para a construção da nação de um lado e, por outro, em vários momentos reafirmou mitos como o “das três raças” e o da democracia racial.

Durante o processo de elaboração da Constituição de 1988, dentre as proposições pelo movimento negro, aprovou-se a criminalização do racismo e o direito dos quilombolas (remanescentes de quilombolas) à terra. No campo da educação a inclusão da História do negro diluiu-se na determinação de que o ensino de História do Brasil consideraria as contribuições das diferentes culturas e etnias do “povo brasileiro”. Para Flores, isto significou que “o legislador incorporou as práticas e as representações dos movimentos sociais indigenistas e africanistas” (FLORES, 2006, p.5).

Flores (2006), analisando o ensino de História da África, especialmente nos cursos de graduação em História, discute o arcabouço jurídico que trouxe à tona a possibilidade de as reivindicações assinaladas anteriormente pelo movimento negro serem colocadas em prática. Assim, em relação à Constituição de 1988, afirma que esta

(...) produziu importantes elementos para reconsiderações curriculares que tardaram a chegar ao universo escolar. Pesquisadores das questões raciais contemporâneas na República consideram que o projeto de igualdade racial contido na Constituição de 1988 chega a ser imponente. Surgiu uma nova representação da África na concepção da nacionalidade brasileira. Passaram a ser considerados brasileiros, por exemplo, os naturalizados "que, na forma da lei, adquiram a nacionalidade brasileira, exigida aos originários de países de língua portuguesa" (art. 12, II). [...], esta prerrogativa só cabia aos nascidos em Portugal [...] ao reconhecer a lusofonia, garante aos africanos nascidos em Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe a mesma condição para a nacionalidade (FLORES, 2006, p.4).

O autor assevera ainda que o Estado passa a proteger "as manifestações culturais indígenas e afro-brasileiras", tornando imperativo que se fixem "as datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos nacionais" (art. 215) (FLORES, 2006, p.4).

Estes aspectos possibilitaram que, nos anos seguintes, especialmente a partir do início do século XXI, fosse aprovada lei instituindo o dia 20 de novembro como dia da Consciência negra, e de que vários programas relacionados às manifestações culturais de origem africana e as indígenas. E ainda, no artigo 216, os "antigos quilombos" e documentos relativos às suas histórias passam a ser tombados. Assim, o Estado "passou a ter a obrigação de reconhecer e emitir títulos de propriedade da terra às comunidades remanescentes: comunidades rurais negras e comunidades quilombolas" (FLORES, 2006, p.4-5).

Entre 1983 e 1995 ocorreram várias e rápidas mudanças no cenário brasileiro e que tem implicações para a formulação de políticas afirmativas voltadas à população negra. Desde a criação do Conselho da Comunidade Negra em São Paulo passando pela Constituição de 1988 que garantiu a criminalização do racismo e pela criação da Fundação Cultural Palmares. Crescem neste período o número de organizações não-governamentais negras, especialmente ligadas à cultura. Em 1990, com a eleição de Fernando Collor inicia-se um novo delineamento das funções do Estado que, no período posterior se tornará mais evidente.

Neste contexto, de acordo com Guimarães (2008, p. 108) consolida-se "uma ampla camada intelectual negra, formada por quadros profissionais de nível superior" que, na leitura do autor, são autônomos em relação ao Estado mas que, entendemos, não o são em relação às agências multilaterais que, de acordo com o autor são a principal fonte de recursos destes. Para Guimarães, este cenário possibilita

...na atualidade a absorção pelo Estado de grande parte [das] reivindicações dos movimentos sociais, através da incorporação de seus quadros aos aparelhos de Estado, tornando mais fluida a comunicação entre Estado e ONG, ao mesmo tempo que mantém a política totalmente desvinculada do atendimento às demandas populares (2008, p. 109).

Para o autor, o governo neoliberal pós-1995, ao incentivar relativa autonomia das ONGs, possibilita a autonomia dos agentes políticos “cuja incorporação ao sistema é automática: a regra geral do regime é a participação no jogo democrático do Estado de direito...” (GUIMARÃES, 2008, p.109).

Se para nós há, no contexto referido anteriormente, mas também no período pós-1995, como demonstraremos mais adiante, um transformismo (Gramsci), na análise de Guimarães (2008, p.109) este teria ocorrido no “antigo regime de Estado... [pela] absorção dos quadros dos movimentos sociais, despindo-as de potencial revolucionário...”.

A partir principalmente da metade dos anos 1990, a conjuntura sócio-política e econômica trará outros elementos para refletirmos sobre o movimento e sua relação com a educação.

2.3 Marcos históricos para o debate sobre negro e educação após 1995: a Marcha Zumbi dos Palmares e a Conferência de Durban.

Dois são os marcos históricos para um novo ciclo de reivindicações, mas principalmente de conquistas para o movimento negro no Brasil e, conseqüentemente, para a população negra. Em novembro de 1995, comemorou-se os trezentos anos da morte de Zumbi³³ com uma grande manifestação em Brasília denominada “Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo e pela Vida”, reunindo cerca de trinta mil pessoas, principalmente negros (BENTO, 2000, p.325). Outro marco importante foi o processo que precedeu a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e formas correlatas de Intolerância – realizada em Durban/África do

³³ Zumbi dos Palmares um dos líderes do Quilombo de Palmares, Alagoas, foi morto em 20 de novembro de 1695. Tornou-se símbolo de resistência para o movimento negro e herói nacional reconhecido em 1996 quando seu nome foi inscrito no Livro dos Heróis da Pátria (lei n. 9315 de 20/11/1996)

Sul em 2001, bem como o protagonismo da representação brasileira na conferência e a própria conferência e o desencadeamento de políticas decorrentes.

A Marcha tornou-se um marco histórico para o movimento pela capacidade de aglutinação de pessoas, pela articulação dos vários grupos que constituem o movimento social e, principalmente, pela capacidade de articulação política que culminou em audiência com o Presidente da República à época – Fernando Henrique Cardoso – sendo que nesta oportunidade, foi-lhe entregue documento com conjunto de reivindicações.

Em decorrência, o Presidente assume em nome do Estado brasileiro que há racismo no Brasil e que o país tem uma dívida com a população negra em decorrência do período de escravidão.

Os resultados imediatos da Marcha (a exemplo da declaração de Fernando Henrique Cardoso), a nosso ver, abrem, para o Movimento Negro, as portas para maior articulação política nos/com espaços de poder. Neste sentido, foi criado o GTI – Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra³⁴, em 1996.

No entanto, a discussão da temática racial, em particular no campo da educação, não se desenvolverá livre de polêmicas, bem como continuará encontrando resistência, a exemplo do que abordamos em relação às Constituições de 1946 e 1988. De um lado, a resistência neste caso pode ter um aspecto positivo, demonstrando alguma autonomia dos gestores da educação nacional, especialmente o Ministro da Educação – Paulo Renato Souza – em relação às “recomendações” das agências bi/multilaterais sobre como conduzir a educação brasileira em relação à adoção de políticas voltadas especificamente à população negra. Porém, a curto prazo, esta resistência deixa de existir para ceder lugar à defesa de ações voltadas à população

³⁴ GTI – Grupo de Trabalho Interministerial, criado em 1996, dividia-se em 16 áreas de concentração (informação – quesito cor, trabalho e emprego, comunicação, educação, relações internacionais, terra – remanescentes de quilombos, políticas de ação afirmativa, mulher negra, racismo e violência, saúde, religião, cultura negra, esporte, legislação, estudos e pesquisas, assuntos estratégicos) e era composto por 50% de integrantes do governo e 50% de representantes de entidades e grupos do movimento negro (UBIALI, 2004).

negra, demonstrando que possivelmente as “recomendações” haviam sido aceitas. O primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso se voltou mais às políticas de caráter universal, mas como veremos, o segundo mandato, especialmente após a Conferência de Durban em 2001, se voltará às definições de ordem jurídica que propiciarão o desencadeamento de ações afirmativas (políticas e programas) voltadas à população negra no governo seguinte (Luiz Inácio Lula da Silva).

Mas se de um lado entendemos que houve certa resistência no MEC (nos Ministérios e em suas secretarias) para introdução de políticas voltadas a população negra, enquanto manifestação de sua autonomia em relação às determinações de agências bi/multilaterais, devemos considerar também que essa resistência decorreria de outros dois aspectos: a posição do movimento negro de tomar raça como estruturante das relações sociais no Brasil, e o racismo institucionalizado.

A tese do racismo como determinante das relações sociais desiguais é defendida por muitos dos intelectuais que estudam este tema, a exemplo de Silvério (1999, p. 105), para quem “Raça e classe estão intercombinadas em todo o mundo. Essas duas formas de classificação social descrevem eixos básicos de desigualdades, poder e separação”. Em decorrência deste posicionamento é que o GTI – Grupo de Trabalho Interministerial - criado neste período, encaminhará proposta de utilização de cotas para negros em universidades. Inicialmente esta proposta foi vista tanto por Fernando Henrique Cardoso como por Paulo Renato como “racismo para valorizar a raça que está sendo discriminada”, ou seja, uma espécie de racismo às avessas (SWWAN, 31/08/2001). A questão se coloca como consequência de um passado excludente que teria gerado uma condição subalterna para uma população específica (negra), colocando-a e mantendo-a nas classes sociais mais baixas. Nesta perspectiva, resolvendo-se os problemas relacionados à pobreza, conseqüentemente se resolveriam os problemas do grupo em questão.

Assim, para Fernando Henrique Cardoso, bem como para Paulo Renato, “quando se faz um esforço para melhorar a vida dos mais pobres, em grande medida se está melhorando ou tratando de colocar ênfase na questão das populações negras” (frase

de FHC em 1995, citada em SWWAN, 31/08/2001). Parece-nos que tanto o presidente como o Ministro da Educação retomam a tese desenvolvida nos anos 1960 a este respeito, como abordamos na introdução deste trabalho, em relação a integração do negro na sociedade de classes.

Como se pode observar, embora se tenha reconhecido institucionalmente a existência de racismo no Brasil e as conseqüências pejorativas dos anos da escravidão sobre a população negra, não se verifica uma adesão integral por parte de algumas instâncias governamentais à tese de que há prevalência de raça sobre as desigualdades vivenciadas nas relações sociais entre negros e não-negros, com destaque à área da Educação. Nos Ministérios da Justiça e Ministério do Desenvolvimento Agrário a tese seria mais bem aceita, o que colocaria esses Ministérios como os precursores de políticas afirmativas para a população negra no Brasil.³⁵

Não discordamos do fato de que a atenção por meio de políticas públicas voltadas à população pobre melhora significativamente as condições de vida da população negra. Porém, discordamos do fato de que sejam suficientes para se combater o racismo e suas conseqüências. Como analisamos no primeiro capítulo (introdução), o racismo determina o “lugar do negro” na sociedade, no interior de qualquer classe social a que pertence, consideramos que tais políticas não resolverão efetivamente e definitivamente os problemas socioeconômicos vivenciados por esta população. Não se trata aqui apenas da condição econômica, posto que o racismo, a discriminação racial, se manifestam em qualquer classe social a que pertença o negro. Disto deriva nosso interesse de pesquisa voltado à formação humana por meio da educação escolar (neste caso de nível superior, em curso de Pedagogia), no sentido de compreender em que medida o estudo de questões relativas a esta população possibilita o rompimento com a produção e reprodução do racismo e da discriminação racial.

A tese sobre a relação da condição social do negro no Brasil, vista exclusivamente a partir do conceito de classe, é questionada por pesquisadores/as com maior ênfase a partir do início dos anos 1990 (posto que desde a origem do movimento

³⁵ Jaccoud e Beghin (2002) apresentam um levantamento das ações governamentais sobre desigualdades raciais no Brasil entre 1995 e 2002 relacionando os tipos de ações e os órgãos envolvidos.

negro esta questão já se colocava) e passará a ganhar espaço significativo na academia e no movimento social.³⁶ Devemos, no entanto, atentar também para outros aspectos determinantes da condição social vivida pela população negra e outros interesses envolvidos na definição de políticas voltadas a esta, especialmente as de caráter compensatório. Muitos destes trabalhos, tal como na teoria da vara (Saviani), negam a categoria classe para centrar-se na categoria raça, apoiada nos estudos culturalistas, pós-modernos. Neste sentido, Valente (2002, 76-77) afirma que:

... contrariando o combate ao universalismo feito pelos movimentos negros (...) é preciso (...) estabelecer limites ao relativismo cultural, alertar para os perigos de um multiculturalismo absoluto, pleno de causa do outro, que promove a fragmentação do espaço político e a degradação da democracia, e busca a articulação dos valores universais e das especificidades culturais.

Nossa perspectiva é de que não se pode desvincular essas categorias para se compreender a questão do negro no Brasil. Neste sentido, concordamos com Valente (2002), bem como nos apoiamos em Torres (2003) que também tece críticas aos estudos pós-modernos, especialmente a seus reducionismos e fragmentações e que, nos últimos anos vêm influenciando parte significativa das pesquisas no campo das relações raciais (dentre outros).

No entanto, voltando às políticas afirmativas, ao final do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso e, especialmente no governo seguinte, de Luiz Inácio Lula da Silva, como veremos, a tese do racismo como categoria estruturante será aceita especialmente por alguns setores do Ministério da Educação, o que determinará uma série de ações desenvolvidas por este Ministério.

Em relação à III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e formas correlatas de Intolerância, houve inicialmente uma intensa (e por vezes tensa) articulação do movimento negro durante a fase preparatória da Conferência. Nesta fase foram realizados seminários regionais com o intuito de se fazer um consulta pública para se preparar o documento a ser

³⁶ A este respeito Cristiane Maria Ribeiro faz um extenso levantamento bibliográfico sobre a produção de pesquisas em torno do tema negro e educação destacando as produções por períodos históricos. Ribeiro, C.M. Pesquisas sobre o negro e a educação: uma análise de suas concepções e propostas. São Carlos, SP: UFSCar, 2005. Tese de doutorado.

encaminhado pela comissão brasileira à conferência. O resultado dos seminários regionais foram sistematizados, organizados e publicados, tratando-se de importante documento (SABOIA; GUIMARÃES, 2001).

Neste constam diagnósticos e propostas sobre a questão racial e a educação, (dentre outras) expostos pelos seguintes autores: Hélio Santos que, escrevendo sobre a “Discriminação racial no Brasil” destacou as “dificuldades no campo da Educação”; Petronilha Beatriz escreveu texto buscando responder a questão: “Pode a educação prevenir contra o racismo e a intolerância?”; Risomar Alves dos Santos escreveu sobre “O papel da educação na prevenção do racismo e da intolerância” e Jeruse Romão sobre “Educação democrática como política de reversão da educação racista” (SABOIA; GUIMARÃES, 2001).

Os textos refletem os debates e pesquisas produzidas ao longo dos anos 1990 pelo movimento social e por seus integrantes, bem como por pesquisadores (estudantes e professores de programas de pós-graduação) ligados diretamente ao movimento negro.

Dentre as políticas e práticas recomendadas no Plano de Ação (Durban) constam: a promoção de Ações Afirmativas ou medidas de ação positivas; desenvolvimento de materiais didáticos, revisão e correção de livros e dos currículos escolares. No item 129 lê-se:

Insta os estados a introduzirem e reforçarem, se necessário, os componentes anti-discriminatórios e anti-racistas nos programas de direitos humanos nos currículos escolares para desenvolverem e melhorarem o material didático, inclusive os livros de histórias e outros livros didáticos, e a assegurarem que todos os professores sejam bem formados e devidamente motivados para moldar atitudes e padrões comportamentais baseados nos princípios de não-discriminação, respeito e tolerância mútuos. (UNESCO, 2001)

A Conferência de DURBAN apontou ações no campo da Educação que deveriam promover: igual acesso à educação; adoção de leis que proíbam a discriminação de qualquer tipo; recursos para eliminar desigualdades de rendimentos educacionais; apoio aos esforços que assegurem ambiente escolar seguro, livre de violência e assédio motivado por racismo, discriminação. (UNESCO, 2001)

Várias ações passam a ser colocadas em prática a partir de Durban. Porém, Ubiali (2004, p.116) assevera que é preciso observar se o comprometimento do Estado brasileiro com a temática racial por meio de políticas a partir de Durban ocorre “a partir da diversidade” ou “para a diversidade”, ou seja, “se o objetivo é a construção de um programa que inclua realmente o grupo identitário, ou se o governo apenas [busca] administrar diversidade”.

Tomando por base a análise da Declaração de Durban e, considerando que o Brasil foi um de seus signatários, Ubiali destaca quatro aspectos que lhe possibilitam afirmar que o Estado estava “comprometido sim, com as políticas ‘a partir da diversidade’, pois busca as organizações e entidades identitárias em suas deliberações.” São eles:

...reconhecimento da falha no combate e na denuncia do racismo (...) reconhecimento da existência de uma população mestiça (...) e sua contribuição para a promoção da tolerância e respeito (...) reconhecimento da necessidade de se adotar medidas especiais positivas em favor das vitimas de racismo (...) com o objetivo de promover sua plena integração na sociedade. (...) reconhecimento da necessidade do papel fundamental que a sociedade civil organizada desempenha na luta contra o racismo (...) em particular, na assistência aos governos no desenvolvimento de regulação e estratégias. (UBIALI, 2004, p.118)

Porém, a autora pondera que, “a institucionalização do tema racismo, como a construção do GTI, pode ser vista como uma forma de política pública ‘para a diversidade’.” (UBIALI, 2004, p.116) (grifo nosso)

Parece-nos que a questão racial é desenvolvida numa intrincada rede de relações que tem o Estado como propulsor, ora dialogando com o movimento social negro, ora com as agências bi/multilaterais, ora com ambos. Lembrando que o movimento social também se articula em vários momentos com as agências para pressionar o governo. Isto parece ocorrer especialmente em razão da gradativa entrada de representantes do movimento social nos governos (federal, estaduais e municipais) e nas agências bi/multilaterais.

Isto posto, podemos considerar que o fenômeno de institucionalização do tema racismo e da entrada de representantes do movimento negro em cargos públicos

vinha ocorrendo desde meados dos anos 1980, especialmente em São Paulo, com o Conselho de Participação e desenvolvimento da Comunidade Negra (CPDCN).³⁷ O documento resultante dos Seminários Preparatórios para Durban nos dá uma amostra da representatividade dos movimentos negros nos vários estados brasileiros e os espaços ocupados por estes representantes.³⁸

Sem negarmos a importância da Conferência de Durban, é preciso lembrar o papel que desempenham, no contexto do capitalismo, as agências bilaterais, multilaterais e outros tais como UNESCO, Banco Mundial e BID. Para além dos propósitos evidenciados até aqui em relação ao combate ao racismo, a conferência, tal como outros eventos e documentos produzidos a partir destes, especialmente os organizados pela UNESCO, vêm demonstrando especial interesse sobre a questão da pobreza, das raças-etnias e dos processos migratórios dos países pobres para países desenvolvidos. Desde principalmente o início dos anos 1990, estas preocupações estão presentes em declarações como as decorrentes das Conferências de Nova Delhi e Jontiem, em 1990 e parece-nos que muito em decorrência dos problemas crescentes que produzem para os países desenvolvidos em relação à economia destes e do mundo.

Freqüentemente, pode-se identificar no texto da Declaração de Durban e no seu Plano de Ação, o incentivo, o convite, o “instar” a “todas as instituições financeiras multilaterais e de desenvolvimento, em particular o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio [...] a facilitar o desenvolvimento de projetos [...]” (UNESCO, 2001, item 114) apontados para o combate ao racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância. O texto da declaração e plano de ação, para além do justo e necessário, combate a fatores que

³⁷ Há outras iniciativas similares no Rio de Janeiro, Bahia e outros estados e em vários municípios no país a partir da década de oitenta.

³⁸ De acordo com as informações contidas do documento pré-Durban (SABÓIA E GUIMARÃES, 2001) participaram do Seminário: Ivair A.A. dos Santos, assessor Especial da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça; Hélio Silva Jr., pesquisador do CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, advogado criminalista, professor universitário e doutorando pela PUC-SP; Petronilha Beatriz G. e Silva, doutora em Ciências Humanas e Educação, professora da Universidade Federal de São Carlos; Joel Rufino dos Santos, douto em Comunicação e Cultura, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro e membro do Comitê Científico Internacional do Projeto “Rota do escravo” – UNESCO; Glênio da Costa Alvarez, presidente da Fundação Nacional do Índio – FUNAI; Wania Sant’Ana, historiadora, professora universitária e Conselheira do Conselho nacional dos Direitos da Mulher; dentre outros participantes.

determinam a deterioração do humano, parece-nos que se utilizam destes para outros propósitos. Como afirma Silva Jr. (2008, s/p.)

As políticas públicas passam, no país e no exterior, por um processo de mercantilização ancorado na privatização/mercantilização do espaço público (processo que já se punha de forma embrionária desde os primórdios do capitalismo) e sob o impacto de teorias gerenciais próprias das empresas capitalistas imersas na suposta autonomia ou real heteronomia do mercado, hoje coordenado por organismos multilaterais a agirem em toda extensão do planeta.

Parece-nos que, para além dos interesses humanitários, tais conferências estão imbricadas com o capital que, no contexto dos últimos anos, respaldou a reforma de Estado apoiada no modelo gerencial (neoliberal). A partir de meados dos anos 2000, o que se percebe é que o destaque não mais se coloca para as ações, eventos, denúncias e proposições do movimento social, mas sim para as ações, eventos, programas e políticas públicas desencadeadas pelo Estado em parcerias com ONGs e organizações sociais de interesse público – OSCIP - articuladas ou constituintes do Movimento Negro. Representantes dos movimentos passaram a exercer vários papéis como participantes de instâncias governamentais, a exemplo do Ministério da Educação e Ministério da Justiça, realizando o acompanhamento (controle social) da implementação das ações, prestando assessorias e ainda, implementando as ações determinadas por políticas e programas (execução) por meio de ONGs constituintes do movimento social.

Segundo Ubiali (2004), desde o final dos anos 1980, as organizações não - governamentais de interesse da população negra começaram a surgir “motivadas pelas possibilidades jurídicas e pelo amparo financeiro de instituições internacionais filantrópicas” (UBIALI, 2004, p.43) No período seguinte, se tornaram as executoras de parte das ações demandadas pelo próprio movimento.

A tarefa do Estado neste sentido fica reduzida à definição da política ou programa e à sua avaliação, a execução passa a ser feita, cada vez mais, pela sociedade civil, especialmente por organizações não-governamentais que, no contexto do Estado reformado assumem papel preponderante. No entanto, a nosso ver, esta é uma forma de privatização do público-estatal que Bresser Pereira denominou de público não-estatal.

É possível inferir que, a partir dos dois marcos apresentados, a Marcha e a Conferência de Durban, uma série de atos legislativos passam a ter lugar na forma de

portarias, leis e decretos, somando um total de 22 atos (sendo um protocolo) entre 1995 e 2002 referentes à temática racial, seja direta ou indiretamente relacionada ao combate ao racismo, incluindo-se a criação do grupo de trabalho interministerial - GTI, ações afirmativas referente à contratação de empresas ou profissionais, titulação de terras de remanescentes de quilombos. A predominância é de atos relativos aos Ministérios do Desenvolvimento Agrário e do Ministério da Justiça. O primeiro e único ato relativo à educação neste período data de novembro de 2002 e institui o Programa Diversidade na Universidade (ALMEIDA, 2008).

Este fato demonstraria a resistência dos gestores e funcionários do Ministério da Educação à uma política focalizada na população negra? Seria uma resistência ao modelo e não ao seu público alvo? Independentemente do que tenha determinado tal discrepância, ela não persistirá por muito mais tempo.

Apesar de toda a história da relação do movimento negro com a educação demonstrada até aqui, as políticas e programas definidas no âmbito do Estado, por meio do Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, ocorrerão a partir de 2002³⁹, como afirmamos no início deste capítulo. A aprovação da lei que institui o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares será a política, a nosso ver, de maior importância, embora, para outros, a polêmica instituição ações afirmativas com determinação de cotas raciais nas universidades públicas e privadas (a exemplo do Prouni – programa universidade para todos) sejam tão ou mais relevantes.

Passaremos a seguir a apresentar as leis que, neste contexto, buscarão alterar as condições precárias de vida da população negra em decorrência das desigualdades sociais e raciais por meio de políticas curriculares voltadas a todos os níveis e modalidades de ensino na forma de ações afirmativas de reconhecimento e valorização.

³⁹ Há que se considerar que falamos aqui no âmbito federal posto que em alguns estados e municípios aprovaram-se leis relacionadas com a temática negro e educação, a exemplo de São Paulo e Bahia.

2.4 A Lei 10639/03 e a Resolução CNE/CP 01/2004 (DCN ERER)

Como vimos anteriormente (páginas 24 a 26), dentre as reivindicações do Movimento Negro no campo da educação estava a inclusão de história e cultura do negro nos currículos escolares. Tal demanda fez parte dos debates em torno da Constituição de 1988 obtendo espaço deslocado do capítulo da educação o que, de certo modo, não propiciou maior divulgação de seu conteúdo. Com a aprovação da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional em 1996, LDB 9394/96, a questão foi tratada de forma parecida à Constituição. A proposição de que se incluísse na lei o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana a demanda histórica do movimento negro, foi reconhecida como uma distinção desnecessária e mesmo preconceituosa. A lei 9394/96 foi aprovada determinando em seu artigo 26º §4º que a História do Brasil deveria ser ensinada considerando-se as contribuições das três matrizes que constituíram o povo brasileiro, ou seja, a indígena, a africana e européia⁴⁰ tal como exposto na Constituição de 1988. Para alguns autores a expressão “três matrizes...” reacenderia o ideal de democracia racial reforçando a concepção de Gilberto Freyre relativa à convivência harmônica entre estes povos (RODRIGUES, 2005, p.70).

É preciso considerar que o acirramento de disputas de projetos durante a tramitação da LDBEN no Senado e na Câmara (BRZEZINSKI, 2001; SAVIANI, 1998; 2000; VALENTE, 1997) possivelmente não deixaram espaço para questões mais específicas. Deste modo, Rodrigues (2005) considera que durante a elaboração da lei não houve interlocução com os movimentos sociais e que o debate ficou restrito às entidades diretamente relacionadas com a educação. O período de elaboração da LDBEN 9394 aprovada em dezembro de 1996 pode ser considerado como de definição de reformas educacionais de caráter neoliberal. O projeto final, aprovado na forma de lei, afastou-se em muito do projeto inicial que percorria os trâmites normais via Câmara dos Deputados e que decorria de intensa participação dos profissionais e entidades de classe da área educacional. O projeto por fim aprovado, acabou por conciliar os desejos de uma educação democrática e com acento no público estatal e as “necessidades”

⁴⁰ Artigo 26º §4º: O ensino de 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 européia.

impostas por uma reforma de Estado em pleno curso com características gerenciais e privatizantes. (BRESSER PEREIRA, 1996; 2005)

Em meio ao cenário de contendas em torno da lei da educação, é possível que algumas demandas, embora importantes fossem vistas como secundárias. Além do que, a demanda do movimento negro era (como ainda é hoje) questionada por alguns, como afirmamos anteriormente. No entanto, a exemplo de Rodrigues, alguns autores consideram que a idéia de democracia racial se atualizou na LDBEN especialmente por que seu último relator, o senador Darci Ribeiro era favorável a tese freyreana, reforçando ainda “uma sociedade unicultural em que todas as diferenças foram suprimidas e as desigualdades têm na luta de classes sua principal causa” (2005, p.71). A autora refere-se especialmente ao artigo 26 parágrafo 4º da LDBEN 9394/96.

Se de um lado houve uma perda específica para o movimento, de outro a defesa pela escola pública e gratuita para todos foi garantida na lei em questão, sendo fruto de conquista dos movimentos sociais e de classe ligados à educação. Esta conquista também era uma reivindicação histórica do movimento social. O movimento desde o seu início compreendeu a importância da educação e defendeu sua extensão a todos, ainda que em alguns momentos tenha tomado para si a responsabilidade em prover educação. Tal fato destaca que havia por parte do movimento uma demanda por política de caráter universal.

De outro lado, a nosso ver, a determinação do artigo 26 parágrafo 4 poderia ter resultado em uma perspectiva diferente da tese freyreana, à medida que fosse regulamentada por leis complementares que propusessem outras possíveis leituras sobre a história do Brasil.

Neste sentido, o período pós-aprovação da LDBEN definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN - dos cursos de Ensino Fundamental e Médio e, na sequência, os Parâmetros Curriculares que prometiam auxiliar na implementação das DCNs. Embora nossa posição seja contrária a tais políticas curriculares que passaram a ser aprovadas após 1996 (em virtude das concepções teórico-metodológicas bem como a concepção de sociedade que os respaldam) documentos como estes poderiam indicar outra leitura sobre o “mito fundador” da nação brasileira questionando os paradigmas vigentes na história e na cultura brasileira ensinados na escola. Ainda que de forma

sutil, tais documentos cumpriram esta função e, posteriormente, ao serem reformulados, contou-se com assessorias de estudiosos da área e com experiência com relações étnico-raciais (militantes ou não) para adensar a inclusão da temática racial.⁴¹

Dentre os “Parâmetros” publicados pelo MEC havia também os “Temas transversais” e, dentre estes o tema “Pluralidade Cultural” que abarcava dentre outras culturas, a negra. Mas críticos deste material em específico afirmam que embora fosse um avanço para a época (incluir tal temática) ele não trouxe muitas contribuições para o debate sobre o negro no Brasil, seja pela pouca inserção do tema transversal nas escolas, seja pela forma de tratamento que seus elaboradores elegeram para abordar tanto a questão do negro como a dos povos indígenas. (VALENTE, 2003; GUSMÃO, 2003)

Passados sete anos da aprovação da LDBEN e, ainda em pleno contexto de Estado em processo de reforma de caráter gerencial, (denominado por alguns de reforma neoliberal), envolto na conjuntura propiciada por Durban e num momento, a nosso ver, de reorganização do movimento negro (posto que seus integrantes passam a ocupar espaços distintos a partir dos anos 1990, em governos bem como a se organizarem na forma de ONGs) e ainda, sob pressão de organismos internacionais e agências bi/multilaterais, aprova-se a lei 10639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 incluindo dois artigos: 26 A e 79B.

Sendo de certa forma derrotado durante os processos de elaboração da Constituição de 1988 e da LDBEN 9394/96, o movimento negro consegue finalmente ter aprovada uma lei sobre a histórica demanda por inclusão de conteúdos relativos a história do negro nos currículos escolares.

2.4.1 Aspectos relativos ao processo de aprovação da lei 10639/03.

É comum encontrarmos na literatura em torno da lei 10639/03 que sua aprovação “é fruto da luta do movimento negro” (a exemplo de PORTELLA, 2007; GATINHO, 2008, BRASIL, 2004a), no entanto, sem tirar o mérito e o protagonismo do movimento social, é preciso considerar o cenário no qual se concretiza a aprovação da

⁴¹ Em várias conversas com a pesquisadora e assessora da ONG Ação Educativa Ana Lucia Silva Souza acompanhamos seu trabalho de revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em relação à inclusão de conteúdos e práticas relativas a história e cultura afro-brasileira e africana.

lei. Para nós não se trata tão somente de uma conquista do movimento social, mas de toda uma conjuntura que permitiu a aprovação da lei.

Mostramos primeira parte deste capítulo o interesse do movimento negro pela educação e também, a partir de determinado momento, a indicação de que conteúdos relacionados à história do negro deveriam ser introduzidos nos currículos escolares com objetivos relacionados a considerar a participação da população negra na construção da história do país, destacar o papel do negro no desenvolvimento do Brasil para além do período da escravidão, reconhecer as contribuições da cultura africana e afro-brasileira incluindo-se aspectos relativos à religiosidade; favorecer a construção das identidades negras (ou afro-brasileiras) e a auto-estima de negros e negras, dentre outros. Na segunda fase de organização do movimento a demanda por inclusão de conteúdos se apresenta de forma mais ofensiva com encaminhamentos para aprovação de lei como nos mostra Gatinho (2008, p.72):

O primeiro registro encontrado nos Diários da Câmara dos Deputados trata da apresentação feita pelo Deputado Federal do Estado de São Paulo Adalberto Camargo em 1979, registrada no PL 643/1979 que pretendia intensificar os conteúdos de afro-brasilidade na disciplina 'Estudos Sociais' dos currículos de ensino de primeiro e segundo graus.

O autor afirma ainda que após o projeto lei de Adalberto Camargo outros sete foram apresentados (GATINHO, 2008). Os projetos de lei apresentados são os seguintes:

- a) Do Deputado Federal Abdias do Nascimento (PDT/RJ), em 1983 que dentre outras questões solicitava a obrigatoriedade do ensino de história africana nos currículos escolares;
- b) Do Deputado Paulo Paim (PT/RS), em 1988, solicitando a inclusão de conteúdos relativos à história geral da África e história do negro no Brasil;
- c) Da Deputada Federal Benedita da Silva (PT/RJ), em 1988, solicitando a inclusão de história e cultura da África nos currículos de 1º e 2º graus e nos cursos de graduação em História;
- d) Reapresentação do projeto da Deputada Federal Benedita da Silva em 1993;

- e) Apresentação do projeto de Benedita da Silva, agora na condição de senadora, em 1995, ao Senado;
- f) Do Deputado Federal Humberto Costa (PT/PE), em 1995, sobre a inclusão obrigatória de História e Cultura afro-brasileira nos currículos escolares.
- g) Dos Deputados Ester Grossi (PT/RS) e Ben-Hur Ferreira (PT/MS), em 1999, rerepresentando o mesmo projeto do Dep. Humberto Costa. (este será o único projeto a tramitar e será aprovado na forma da lei 10639/03).

Em relação aos projetos enumerados podemos ressaltar que, o de Abdias do Nascimento continha o maior número de solicitações e detalhes mencionando inclusive a adoção de cotas para negros em universidades; os demais se diferenciam muito pouco em relação à terminologia utilizada, mas todos solicitam de modo geral a inclusão de conteúdos relacionados à história e cultura do negro no Brasil e na África. Destaca-se o projeto de Benedita da Silva que inclui que o conteúdo deverá constar também dos cursos de graduação em História. Se por um lado a autora demonstra preocupação - em relação à formação do professor de História, de outro não estende a mesma preocupação aos demais cursos de formação de professores.

Outro dado a ser comentado é que os projetos, com exceção do primeiro (Abdias) foram encaminhados à época da tramitação da Constituição de 1988 e da LDBEN 9394/96 do que se pode inferir que havia alguma intenção de seus propositores (enquanto militantes, inclusive) de interferirem ou influenciarem essas leis. Ou ainda, à medida que percebiam a dificuldade de introdução do tema nas leis em processo de elaboração, utilizaram de outros caminhos para assegurar o atendimento da histórica demanda do movimento negro.

É interessante notar que, no caso do último projeto de lei, dos deputados Ester Grossi e Ben-Hur, sob número 259/1999 (BRASIL, 2002) este tramitou normalmente, sem entraves e sem emendas inicialmente, sendo, aprovado na Câmara (pela Comissão de Educação e Justiça) em 2002. Sua versão final contou apenas com duas emendas relativas a ajuste terminológico (substituição de “1º e 2º graus” por

“ensino fundamental e médio”) no caput do artigo 1º e, no parágrafo 3º do mesmo artigo.

No dia 02 de janeiro de 2003, o Projeto de Lei foi remetido à sanção presidencial, mas, somente no dia 9 de janeiro, dias após a posse do Presidente recém-eleito Luiz Inácio Lula da Silva foi assinado, transformando-se na Lei n. 10639/03.

Cabe ressaltar que a aprovação pelo Presidente foi acompanhada de dois vetos (lembrando que durante no processo de tramitação nenhuma alteração significativa havia sido feita): o primeiro veto refere-se ao parágrafo 3º do artigo 1º que determinava que dez por cento dos conteúdos programáticos, anual ou semestral, deveriam ser dedicados ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira; o segundo veto referente ao artigo 2º considera que a determinação de capacitação de professores com a participação, dentre outros, do movimento negro, era matéria estranha a seu objeto, considerando que a LDBEN, lei a ser alterada pela 10639/03, não disciplina a capacitação de professores (GATINHO, 2008).

Se a lei foi aprovada no início do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, toda sua tramitação ocorreu durante o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso. Ficam para nós algumas questões: porque após toda tramitação do projeto de lei durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, este não o assinou? E, porque após anos de tentativas de aprovação de lei relativa à inclusão da história dos negros nos currículos escolares somente em 1999 o projeto é aceito e finalmente aprovado em 2003, vinte anos depois da entrada do primeiro projeto sobre o tema apresentado por Abdias do Nascimento, em 1983?

Seguindo a história do movimento negro poderíamos afirmar que a aprovação da lei deu-se numa mudança cultural que tornou possível sua proposição e aceitação na Câmara e no Senado? A mudança de linguagem e a restrição a um único tema desde o primeiro ao último projeto de lei teriam propiciado sua aprovação?

A questão aqui é a compreensão do significado da aprovação da lei atentando para o modo como concretamente foi produzida e em que conjuntura e não a aparência do processo, o imediato (CHAUI, 1984, p.41). Retomando a expressão citada no início deste tópico, que a lei 10639/03 “é fruto da luta do movimento negro”

podemos afirmar que *sim, também é* resultado da luta do movimento, *mas não apenas* deste.

Nos dois anos que precederam a Conferência de Durban (UNESCO, 2001) o governo brasileiro esteve sob pressão de organismos internacionais para que estivesse presente no evento. Durante o Fórum Brasil de Educação a então Conselheira Petronilha B. G. e Silva afirmou que o Brasil sofreu “pressões internacionais, sobretudo as decorrentes da III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata” (BRASIL, 2003). Neste intervalo de tempo um grande número de publicações é produzido pela UNESCO tendo por base declarações relativas a conferências que se fizeram marco para as reformas educacionais no Brasil e em outros países (da América do Sul e África) em que se ressalta a necessidade de reformulação dos currículos escolares e nestes, dentre outras, a atenção aos excluídos, às minorias étnicas e raciais, à diversidade, à igualdade de oportunidades, à equidade. Além da UNESCO a OIT – Organização Internacional do Trabalho, a ONU – Organização das Nações Unidas, bem como seus parceiros, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID pressionaram o governo brasileiro no sentido de adotarem políticas e programas voltados à diversidade, ao combate do racismo e à inclusão.

O próprio texto da Declaração - e Plano de Ação de Durban, (UNESCO, 2001), por diversas vezes destaca a importância ou a necessidade de se valorizar e/ou incluir a história e cultura africana nos currículos escolares e outros conteúdos que contribuam para o combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e intolerância.

De forma articulada às pressões dos organismos citados temos o contexto de processamento da reforma de Estado de caráter gerencial em que os órgãos públicos passam a assumir caráter de agência voltada especialmente para o controle de resultados, por exemplo. (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p.77) Neste sentido, tendo em vista que, por exemplo, o PNUD desde 1990 passou a empregar o IDH para determinar a classificação dos países (se desenvolvidos, em desenvolvimento, subdesenvolvidos) e, neste caso, tendo a educação peso significativo e determinante sob outros indicadores (saúde, por exemplo) podemos inferir que uma lei que possibilitasse

a melhoria das taxas de escolarização de parte da população poderia ser de grande interesse. Devemos lembrar que no Seminário da Fundação Carlos Chagas e Conselho da Comunidade Negra/SP em 1987 pesquisas mostravam os fatores que determinavam o fracasso escolar (de modo geral) das crianças negras. Dentre estes, a ausência de sua história (identificação) ou o tratamento inadequado da história do negro no Brasil (identidade negativa).⁴²

Esta é uma questão que nos preocupa no sentido de incorporação pelo Estado de demandas dos movimentos sociais que tem como interesse produzir resultados dentro da lógica do capital e não como forma de garantir o bem-estar da sociedade distorcendo assim a própria razão de ser do Estado do ponto de vista de sua origem. No entanto, como temos analisado no decorrer deste trabalho, o paradigma contemporâneo de Estado não mais o coloca submetido à sociedade, mas sim, ao capital. Como afirma Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.12) “a ordem é reduzir o insucesso para alcançar menor desperdício de recursos humanos e materiais”. Seguindo a lógica do capital que respaldou a reforma do Estado brasileiro a partir de 1995, como afirmamos anteriormente, o governo passou a assumir, dentre outros, papel de gerente que exerce controle sobre a sociedade. Uma das formas de exercer tal controle, para nós, é institucionalizando os movimentos sociais, incorporando suas demandas, seus representantes e até mesmo suas organizações que passaram a se organizar como ONGs e OSCIPs e a “prestarem serviços” ao Estado.

Enfim, com a aprovação da lei 10639/03 altera-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 com a inclusão de dois artigos. O artigo 26 A torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e privados, o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana.⁴³ O

⁴² De acordo com Roberto Borges Martins – Presidente do IPEA em 2002, ao apresentar o livro “Desigualdades raciais no Brasil” o PNUD “propôs ao IPEA o estabelecimento de um programa de estudos e pesquisas voltado para a questão das desigualdades raciais” em 2000 com o intuito de subsidiar a posição brasileira em Durban.” O estudo, de acordo com Martins, teve forte impacto sobre o governo e a sociedade civil. (In: JACCOUD; BEGUIN, 2002, p. 9)

⁴³ A Lei 11465 de março de 2008 alterou novamente a LDB 9394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. A nova redação determina que "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

conteúdo a ser estudado deve incluir: História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

O artigo 79B institui no calendário escolar o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. Data que desde os anos 1970 era comemorada pelo movimento negro como dia luta por indicação do poeta e militante negro Oliveira Silveira (falecido em janeiro de 2009)⁴⁴.

Antes mesmo da sanção presidencial, quando da aprovação do projeto no Senado e seu encaminhamento para redação final iniciou-se no Conselho Nacional de Educação – CNE - aparentemente um processo para a regulamentação da lei por iniciativa da então Conselheira Petronilha B. Gonçalves e Silva. A Conselheira foi escolhida para representar a população negra no CNE pelo Ministro da Educação Paulo Renato Souza juntamente com a Conselheira Francisca Novantino Pinto de Ângelo, representante das comunidades indígenas.⁴⁵

De acordo com Petronilha B.G. e Silva (EDUCAÇÃO e relações raciais, 2006, p.3), em debate na ONG Ação Educativa, publicado posteriormente na forma de um caderno:

Em novembro de 2002, apresentei ao Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE) uma indicação, no sentido de que este se manifestasse sobre a educação das relações étnico-raciais, com justificativa que essas relações no Brasil são muito tensas, são baseadas em preconceitos e em relações de inferioridade. O Conselho então aprovou uma indicação de manifestação, motivado, inclusive, por algumas denúncias que chegaram a nós.

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”.

⁴⁴ Sobre este tema ver Munanga e Gomes, 2004. Cabe ressaltar que a indicação do dia 20 de novembro refere-se a data de morte de Zumbi dos Palmares, em 1695.

⁴⁵ De acordo com o boletim ACS – Assessoria de Comunicação Social – do Ministério da Educação a escolha das conselheiras decorreu de compromisso assumido pelo então Ministro Paulo Renato Souza por ocasião da III Conferência Mundial sobre o racismo, em Durban.

www.educacao.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasDualImp.asp?id=2041
(acessado em março de 2007).

A partir da aprovação da indicação da Conselheira criou-se uma Comissão no CNE para cuidar da questão. Parece-nos que assim a Conselheira se antecipou em relação ao processo de regulamentação da lei 10639 que só será aprovada em 2003. O trabalho da Comissão terminou por aprovar em 2004 diretrizes específicas voltadas à regulamentação dos artigos 26A e 79B da LDBEN 9394/96, tema que será analisado no item que se segue.

2.4.2 Ações voltadas à regulamentação da lei 10639/03: aprovação da DCN ERER

Conhecendo as dificuldades enfrentadas na efetiva implementação das políticas educacionais em geral, e considerando entraves históricos relativos ao racismo de modo geral e ao racismo institucionalizado, representantes do movimento negro passaram a mobilizar-se para garantir a implementação dos artigos 26A e 79B da LDBEN 9394/96 (alterada pela lei 10639/03). O movimento social negro e seus representantes, a exemplo da Conselheira Petronilha Beatriz, acumulavam dentre outras, a experiência em torno dos Temas Transversais (PCNs), especialmente o tema “pluralidade cultural”, que, para além dos problemas constatados em seus conteúdos, mostraram-se pouco efetivos quanto à sua introdução nas escolas de educação básica.⁴⁶ Somados a preocupação do movimento, temos o cenário de presença marcante dos organismos internacionais, como sinalizado anteriormente e que, a partir especialmente de definições da UNESCO e de diretrizes do Banco Mundial (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1996; HADDAD, 2008), pressionavam, ao mesmo tempo em que ofereciam suporte ao movimento e ao governo para a proposição de ações a serem implementadas no sentido de por em prática os artigos 26A e 79B da LDBEN.

Podemos inferir que para os militantes, principalmente os mais próximos a área da educação, as dificuldades para a implementação da lei 10639/03 (que passamos a partir daqui identificar como artigos 26A e/ou 79B da LDBEN), evidenciavam a necessidade de se elaborar orientações que levassem a formulação de projetos propiciadores da implementação da lei.

⁴⁶ Ver a esse respeito os artigos de Gusmão e Valente, em *Diversidade, cultura e educação*. Editora Biruta, 2003.

Como afirmamos anteriormente, a então Conselheira Petronilha B. G da Silva encaminhou indicação relacionada à educação das relações étnico-raciais ao CNE em novembro de 2002 que então constituiu uma Comissão para estudar a questão. Com a aprovação da lei 10639 em janeiro de 2003, que alterou a LDBEN incluindo os artigos 26A e 79B, de acordo com a Conselheira, “ficou decidido que o Conselho elaboraria um Parecer tratando dos dois pontos: da educação das relações étnico-raciais e da mudança da LDBEN” (SILVA, 2006, p.3).

Há aqui um elemento aparentemente novo proposto pela Comissão criada no CNE incluiu um tema novo no debate sobre o negro e educação: a *educação das relações étnico-raciais*.

Ao percorrermos diferentes momentos da história do movimento negro e sua relação com o tema educação embora se possa considerar que o conteúdo relacionado com as relações raciais esteja presente o tempo todo o uso da expressão “educação para as relações étnico-raciais” raramente aparece nos documentos por nós consultados. De acordo com Guimarães (2005) a expressão “relações raciais” é decorrente da Escola de Chicago dos anos 1940, e chegou no Brasil pelas mãos de Donald Pierson. Em relação à associação da expressão ao campo da educação e sua constituição enquanto conteúdo escolar a ser ensinado nas escolas, até o momento, não temos indicação de sua origem. No entanto, podemos inferir que esta expressão “educação para as relações étnico-raciais”, mais que uma formulação elaborada pelo movimento negro foi articulada a partir da análise e sistematização das experiências historicamente desenvolvidas pela militância, mas organizadas pela intelectualidade negra.⁴⁷

Os trabalhos da Comissão no CNE são descritos com detalhes por Gatinho (2008) em seu trabalho de mestrado “O movimento negro e o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-

⁴⁷ Em 1989 organizou-se na UNESP – Marília um encontro com o objetivo de se avaliar a presença de negros na academia e sua produção; uma década depois se retomou a idéia e passou-se a organização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros. O primeiro aconteceu em Recife em 2000 e este vem ocorrendo a cada dois anos estando em sua quinta edição (2008). De acordo com a Comissão do II Congresso, ocorrido na UFSCar/SP, ao realizarem um balanço sobre a produção dos pesquisadores negros (e não-negros) afirma-se que os negros têm “buscado, por meio de seus intelectuais dentro e fora das Universidades, rever, recriar, ressignificar sua *participação* na história passada e presente no Brasil (COMISSÃO ORGANIZADORA DO II COPENE, 2003, p.13).

raciais.” O autor procura em seu trabalho destacar a participação do movimento negro na elaboração das DCN de EREER retomando contato com os atores que foram consultados por meio dos questionários enviados pela conselheira Petronilha.

A elaboração, de acordo com o Parecer CNE/CP 3/2004, deu-se a partir de consulta pública, a pessoas relacionadas direta e indiretamente com a temática, militantes, professores, pais, alunos, por meio de questionário (em torno de mil) que foram respondidos, por 250 pessoas.

Gatinho aponta a intensa participação do movimento negro na elaboração das DCN, porém de forma indireta e constata a absoluta adesão destes atores à aprovação da lei não havendo por parte desses qualquer crítica à sua forma ou conteúdo. O autor refere-se à aprovação das DCN como uma vitória do movimento negro, como evidenciamos em outros momentos esta é uma avaliação comum entre vários autores ao se referirem à lei 10639/03 ou às DCNs. O autor não estabelece qualquer relação entre a aprovação da lei e as agências internacionais, mas sugere uma relação das DCN com as reformas educacionais de caráter neoliberal, como veremos mais adiante.

A partir da análise da Declaração de Durban também identificamos uma proximidade entre o texto do Parecer CNE/CP 03/2004 e o texto desta.

Podemos inferir ainda que a elaboração⁴⁸ das Diretrizes teve a contribuição de convidados que participaram ao final de 2003 do Fórum Brasil de Educação, a exemplo de Mwalimu Sujaa, da Universidade da Geórgia. Nesta ocasião o conferencista desenvolveu sua fala em torno de aspectos relacionados ao ensino de História e Cultura africana o que corrobora com nossa inferência. Gatinho confirma essa nossa suspeita por meio de resposta a questionário por ele enviado a um dos ex-conselheiros que à época participou da Comissão de elaboração das DCN. De acordo com o ex-conselheiro, algumas conferências, como o Fórum Brasil, foram utilizadas como espaço de consulta para a elaboração do Parecer 03/2004 e a Resolução 01/2004. Cita então o nome de Mwalimu Sujaa que teria sido convidado para discutir a educação

⁴⁸ Ver Relatório Final do Fórum Brasil de Educação disponível em: www.cne.gov.br

O professor Mwalimu Sujaa tem sido convidado presente em vários eventos organizados pelo MEC, CNE e SECAD/MEC, bem como a universidade na qual atua tem convênios com a Universidade de São Carlos por meio de seu Núcleo de Estudos Afro-brasileiros - NEAB

da população negra na perspectiva das raízes africanas, pelo CNE e pela UNESCO. (GATINHO, 2008, P. 98)

Outra questão que a aprovação da Resolução 01/2004 (que instituiu as DCN ERER) nos suscita é por que razão aprovar o formato de diretrizes e não recomendações, parâmetros, orientações enfim, qualquer outro modelo diferente de Diretrizes? As DCN ERER são as únicas diretrizes curriculares com conteúdo específico a ser introduzido nos currículos escolares. Todas as outras Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas regulamentam a direção a partir da qual os cursos do Ensino Fundamental, Médio e da Educação Superior devem ser organizados. Esta é uma pergunta por ser respondida.

Entendemos que a inclusão dos artigos 26A e 79B na LDBEN e a implantação das Diretrizes se configuram como política curricular implicando em divulgação e produção de conhecimento, formação de atitudes, posturas e valores. Para Moreira (2004, p.8) o currículo não deve ser visto apenas como um conjunto de conteúdos e métodos que serão aprendidos pelos alunos mas “um esforço de introdução a um determinado modo de vida”. O autor apoia-se especialmente em estudiosos do tema currículo como Henry Giroux, Aronowitz e MacLaren e, a partir destes autores, e sob influência da perspectiva multicultural, toma currículo como “uma forma de política cultural”. O currículo é compreendido portanto, como um “lugar” de tensões, de confrontos de diferentes culturas ao mesmo tempo que é uma política educacional que tende à homogeneidade.

Parece-nos ser esta a concepção de currículo na qual se apóiam as DCN ERER.

É neste sentido que o movimento negro valoriza a aprovação das leis por nós analisadas aqui.

É neste sentido que as leis em questão interessam ao movimento negro e a seus intelectuais, enquanto espaço para a construção de novas identidades, para negros e não-negros na esperança (no sentido atribuído por Paulo Freire) de alterar a cultura racista e discriminatória que contribui para a produção e reprodução desigualdades sociais, em meio a população negra. Consideramos, no entanto, que tais desigualdades decorrem também das relações de classe postas no contexto do capitalismo

contemporâneo muito embora, atores do movimento negro não estabeleçam tal relação, posição que não apoiamos.

Também é preciso afirmar que as desigualdades sociais vivenciadas pela população negra, que tem por base à questão racial, ou seja, decorrem do racismo, não podem ser resolvidas apenas e tão somente por uma política educacional de cunho curricular. Pode-se incorrer aqui no equívoco de outras épocas em que se colocava para a educação escolar a tarefa de transformar a sociedade. Ora, a educação escolar guarda em si, por sua natureza e função, a tarefa de formar as novas gerações. No entanto, sem cairmos nos extremismos de vê-la de forma romântica, como a salvadora da sociedade, ou como aparelho de estado que apenas reproduz a sociedade tal como ela é, como afirmavam as teorias reprodutivistas de Althusser, Bourdieu e Passeron no anos 1970, não se pode negar que a educação escolar reflete a forma histórica do Estado na contemporaneidade que, por sua vez reproduz as condições de reprodução do capital no contexto de sua mundialização. Mas, há brechas em que os indivíduos podem atuar, dentro de um determinado horizonte de possibilidades, no sentido de transformar as estruturas vigentes.

Em entrevista a nós concedida, o sociólogo e religioso franciscano a quem identificaremos apenas como JC (negro, professor universitário) afirma, apoiado em Rosa Luxemburgo que “... a reforma é boa quando ela vai nos impulsionar a tomar fôlego para dar um novo salto, porque tem um momento que você tem que parar, tomar fôlego, reorganizar as forças e dar um novo salto. (...) quando a reforma existe para parar o movimento, para frear a luta, ela é perversa.”

A reforma curricular em questão precisa ser analisada neste sentido posto pelo entrevistado. É preciso considerar até que ponto a aprovação dessas diretrizes ocorre com a intencionalidade de atender a demanda histórica do movimento negro e efetiva-la concretamente ou se com a intencionalidade de paralisar o movimento social.

Considerando-se a forma histórica do Estado contemporâneo e as reformas educacionais decorrentes deste consideramos que o horizonte de possibilidades de concretização da intencionalidade apoiada nas demandas do movimento negro se põe de forma bastante restrita. Como constata Silva Jr.(2002, p. 36),

Em meio ao movimento de extensão do capital para novas esferas sociais, a política, a educação e as políticas educacionais mercantilizaram-se, reproduzindo relações sociais que se materializam em práticas humanas – constituintes do sujeito – orientadas pela racionalidade do capital.

Sem uma complexa mudança de vários outros setores e, especialmente, da lógica que vem determinando ao longo das últimas décadas o funcionamento do Estado, o papel da escola se apresenta de modo restrito. É também Silva Jr. (2002, p. 37) que nos ensina que

... no momento presente, em que a economia transforma-se na mais forte dimensão ideológica e em vez do poder político originar-se na sociedade, materializar-se no Estado e submeter-se à sociedade, como propunha Locke, o que vemos é a emergência do poder político (com tênue mediações) na economia e a sua submissão ao mercado.

Neste sentido é preciso perguntar que outros interesses perpassariam a aprovação destas leis e em que medida há intencionalidade em sua efetiva implantação. Tendo analisado o percurso desde a proposição à aprovação das leis, passamos então a analisar o conteúdo das DCN ERER.

2.4.3 Características gerais das DCN ERER.

A aprovação da Resolução 01/2004 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 (DCN ERER) foi precedida da aprovação do Parecer 003/2004 que, na forma de relatório, expôs as motivações para proposição das diretrizes. Há, como poderemos constatar, uma intrínseca relação entre a Resolução que institui as diretrizes e o Parecer que as propõe e define. Tanto que, diferente de outras resoluções aprovadas pelo CNE, esta, ao ser publicada para divulgação na forma de um caderno (BRASIL, 2004) que deveria ser distribuído a todas as escolas no Brasil, agrupou os textos, na íntegra, do Parecer 003/2004, da Resolução 01/2004 e ainda, da Lei 10639/2003.

A introdução do Parecer 03/2004, além de indicar os objetivos deste (atender a Indicação CNE 06/2002 e regulamentar os artigos 26A e 79B da LDBEN 9394/96), lista os dispositivos legais relacionados com o tema, da Constituição de 1988 às leis estaduais e municipais relativas à introdução de conteúdos sobre o negro nos currículos escolares, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelo Plano Nacional de Educação. A seguir, indica a quem se destina e a metodologia empregada para sua elaboração.

O texto se divide em 5 tópicos: Questões Introdutórias; Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas; Educação das Relações Étnico-raciais; História e Cultura Afro-brasileira e Africana; Obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, educação das relações étnico-raciais e os Conselhos de Educação.

No tópico “Questões introdutórias” a relatora situa o Parecer como política curricular que se volta a atender “o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional”. Este direito se coloca extensivo a todos os cidadãos brasileiros. Aborda ainda os aspectos a serem desenvolvidos no decorrer do relatório que constitui o Parecer. Portanto trata-se de política universal posto que a educação escolar é objeto de política universal.

O segundo tópico “Políticas de reparação, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas” define cada um desses termos remetendo-se à história do negro no Brasil para justificar o emprego de tais políticas. Explicita a relatora as várias ações relacionadas ao “reconhecimento e valorização e afirmação de direitos” como se pode ler no trecho a seguir:

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas de corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. (BRASIL, 2004)

Tais políticas estão em consonância com o Programa Nacional de Direitos Humanos e com os compromissos assumidos pelo Estado brasileiro como Durban (UNESCO, 2001) e outras convenções internacionais.

No terceiro tópico, “Educação das relações étnico-raciais”, se define étnico-racial como “relações entre negros e brancos”. Raça é tomada como “construção

social forjada nas tensas relações entre brancos e negros [...] nada tendo a ver com o conceito biológico [...] o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro [...]”. Em relação ao termo étnico explicita-se que este “serve para marcar [...] a raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios [...]”. (BRASIL, 2004, s/p) Pode-se ler neste tópico que os grupos que constituem o movimento negro têm,

[...] insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo. Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários [...] também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, tem sido desprezados e massacrados.” (BRASIL, 2004)

Ressalta-se no texto que a reeducação das relações étnico-raciais faz “emergir as dores e medos”. Assim, a educação das relações étnico-raciais “impõe aprendizagens entre brancos e negros” (BRASIL, 2004). Destaca-se o papel primordial, mas não exclusivo, da escola para tal tarefa e que requer que se criem pedagogias anti-racistas.

A relatora se detém a detalhes que, a nosso ver, não caberiam neste tipo de documento, por exemplo, a explicitação do equívoco (na visão da relatora) de afirmar que “os negros se discriminam entre si e que são racistas também” (BRASIL, 2004). Sem ter o espaço necessário para o consistente desenvolvimento das implicações que envolvem o equívoco assinalado no texto do Parecer, abre-se, no nosso ponto de vista, a possibilidade de interpretações errôneas sobre o racismo.

O Parecer vai tomando certo “ar cartilhesco” ao se demorar em exemplos de situações relacionadas a preconceitos, discriminações e as formas possíveis de resolução dos mesmos. Toma racismo como processo estruturante e constituinte da história brasileira, sem muito explicar o que isto de fato significa.

Por fim, este tópico aborda a necessidade de os professores serem qualificados, de modo geral, para atuarem no ensino das várias áreas de conhecimento e para “[...] direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial [...]” (BRASIL, 2004). Assim, deve-se investir na formação docente específica a sua área e para a diversidade.

O quarto tópico, “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”, destaca a alteração curricular promovida pela Lei 10639/03 enquanto uma decisão política; que o estudo do tema cabe a negros e não-negros, não se tratando de mudança do foco etnocêntrico europeu para o africano, mas da ampliação dos currículos com base na diversidade de uma sociedade multicultural e pluriétnica. Neste tópico responsabiliza-se as escolas para implementar a reorganização curricular e que estas devem fazer uso de sua autonomia buscando apoio nos estudiosos do tema e no movimento negro. Destaca o papel dos gestores dos sistemas de ensino e das escolas. Passa então a destacar os princípios que devem respaldar as ações de atendimento à lei, desenvolvendo cada um deles, a saber: a) Consciência política e história da diversidade; b) Fortalecimento de identidade e de direitos; c) ações educativas de combate ao racismo e a discriminação.

No princípio “c” são apresentados vários encaminhamentos para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana: indicação de conteúdos, modelos de abordagens/estratégias, equívocos e distorções, datas comemorativas, exemplos de manifestações culturais e religiosas, personalidades negras e ainda, providências a serem tomadas pelos sistemas de ensino e pelas escolas, dentre eles, a introdução do tema nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação (Pedagogia).

Último tópico relaciona o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, a educação das relações étnico-raciais e os Conselhos de Educação abordando a responsabilidade dos órgãos normativos dos estados, municípios e do Distrito federal na implementação da diretriz.

Enfim, feitas as justificativas e considerações, o relatório apresenta o texto da Resolução que instituirá as DCN ERER.

A Resolução CNE/CP 01, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é composta de 9 artigos. O artigo 1º aponta a quem se destina as DCN ERER:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial,

por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. (BRASIL, 2004a)

Aqui cabe destacar que, diferente do que apontávamos anteriormente, há uma nítida preocupação com a formação inicial de professores. Melhor seria se o texto da lei tivesse trabalhado com o termo “profissionais da educação” por ser este mais abrangente e, ainda, por ser o termo utilizado pela Lei 9394/96. Os parágrafos 1º e 2º do artigo 1º determinam a responsabilidade da Educação Superior em relação ao ensino do conteúdo da lei e a inclusão de seu atendimento como critério de avaliação das instituições de ensino, estabelecendo, assim, um mecanismo de controle que se apóia na política de avaliação que desde os anos 1990 vem sendo desenvolvido e aprimorado pelo INEP.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento. (BRASIL, 2004a) grifos nossos

O artigo 2º esclarece em que se constituem as das DCN e sua relação com a promoção da democracia, caracterizando a sociedade brasileira é multicultural e pluriétnica. Nos parágrafos que constituem o caput do artigo apresentam-se os objetivos das DCN (parágrafos 1 e 2) separando-se os objetivos voltados à Educação das relações étnico-raciais em um parágrafo e os objetivos relativos ao ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana em outro; o 3º parágrafo aponta a responsabilidade dos Conselhos estaduais, municipais e do Distrito Federal em relação à lei. Neste sentido destacamos, em relação aos objetivos que “A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial”. Espera-se que assim, os cidadãos tornem-se “capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia Brasileira” (BRASIL, 2004a, art.2º § 1º).

Em relação ao ensino de História e cultura..., aponta-se como objetivo “o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem

como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas” (BRASIL, 2004a, art.2º §2º).

Claramente apoiado na pedagogia das competências, que nos últimos anos vem respaldando as políticas curriculares definidas pelo Ministério da Educação, o artigo 3º determina que as instituições de ensino e os professores (novamente aqui não se emprega o termo mais abrangente, ou seja, profissionais da educação) estabelecerão os “conteúdos, competências, atitudes e valores” para o estudo do objeto da lei. O artigo remete-se ainda ao Parecer 003/2004 que deverá ser observado quanto em relação aos conteúdos a serem ensinados. Os parágrafos 1º e 2º deste artigo abordam a questão das responsabilidades dos sistemas de ensino e das entidades mantenedoras incentivarem e criarem condições materiais e financeiras relacionadas à material didático (livros e outros materiais), relacionadas ao tema em questão e, ainda, responsabiliza os coordenadores pedagógicos pelo apoio aos professores para que estes desenvolvam suas atividades atendendo ao disposto na lei.

O parágrafo 3º remete-se ao conteúdo do artigo 26a da LDBEN 9394/96 enquanto o 4º aponta para o desenvolvimento de pesquisas, incluindo-se aqui a questão indígena, que, supostamente, relaciona-se à educação das relações étnico-raciais. Como apontamos em nota de rodapé (página 77) em 2008 a lei 11465 alterou o artigo 26 a incluindo neste a temática indígena:

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira. (BRASIL, 2004a) grifo nosso

No artigo 4º uma das questões demandas pelo movimento negro desde o tramite da lei 10639/03 é finalmente posta em lei:

Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, [...] Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e

trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino (BRASIL, 2004a.).

A expectativa de representantes do movimento negro era de que sua participação neste processo fosse obrigatória por entenderem que os integrantes do movimento possuem acúmulo de experiências que poderiam garantir a implantação da lei. No entanto, a experiência da militância nem sempre pode ser reconhecida como produtora de conhecimento ou de práticas adequadas aos processos educativos, especialmente na escola. Mas há que se reconhecer algumas organizações ligadas ao movimento negro vem desenvolvendo ações educativas e resgatando saberes tradicionais da cultura afro-brasileira contribuindo desde antes da aprovação das diretrizes em questão para a educação das relações étnico-raciais. Dentre estas citamos: NEN – Núcleo de Estudos Negros/SC, CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades/SP, CEAQ/CEAFRO – Centro de Estudos Afro-orientais/Programa de educação e profissionalização para a igualdade racial e de gênero/ Universidade Federal da Bahia.

O artigo 5º expõe o que deveria ser condição para qualquer cidadão ao adentrar e permanecer na escola, condições adequadas de ensino, professores preparados, materiais. No entanto, provavelmente se remetendo às pesquisas que desde os anos 1980 demonstram as condições precárias das escolas frequentadas pela população negra (em sua maioria nas periferias dos grandes centros urbanos) reafirma-se “o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade”. Aqui, embora se reconheça as condições demonstradas nas pesquisas, há que se destacar que este é um direito de todos. O artigo destaca ainda que os professores deverão ser capazes de “corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação”. O artigo 6º responsabiliza os colegiados escolares (Conselho de escola e outros) de incluírem exame e encaminhamento de solução sobre as situações de discriminação na escola, afirmando que, os casos de racismo devem considerar o previsto na Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

O artigo 7º dispõe que os sistemas de ensino “orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 3/2004”. Diante do exposto, a Secretaria

de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade – SECAD/MEC – no âmbito do programa “Diversidade na Universidade”, inclui de comum acordo com o BID e em parceria com a UNESCO, a produção de extensa linha editorial denominada “Coleção Educação para todos”. A SECAD também promoveu concursos para produção de materiais didáticos, dentre eles, jogos relacionados à temática da lei 10639/03 e das respectivas diretrizes.

Por fim, o artigo 8º define que é da responsabilidade dos sistemas de ensino a divulgação do Parecer CNE/CP 3/2004 e da Resolução considerando-se as redes das escolas públicas e privadas, bem como a divulgação “dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais” que deverão ser comunicados ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação; o artigo 9º determina que a resolução entra em vigor na data de sua publicação e que ficam revogadas as disposições em contrário.

2.5 Algumas considerações

Como se pôde observar nas descrições e análises decorrentes da aprovação das normas jurídicas lei 10639/03, Parecer CNE/CP 003/04 e Resolução CNE/CP 01/2004 estas se encontram apoiadas nas pressões históricas do movimento social ao mesmo tempo em que encontraram ressonância nas instâncias de governo na contemporaneidade em virtude das demandas do capitalismo representadas, na educação, pelas declarações elaboradas em conferências internacionais, especialmente as organizadas pela UNESCO. A política de diretrizes curriculares, por exemplo, passou a fazer parte das políticas públicas para a educação com base nas premissas da reforma neoliberal do Estado. Pode-se inferir que, em parte, o movimento social apropria-se desta possibilidade para materializar suas reivindicações e concretizar mudanças necessárias na educação (do currículo especialmente) por meio de diretrizes, ou seja, o movimento utiliza-se das estratégias da atual política educacional de caráter neoliberal. A presença de um grupo de intelectuais negros, em sua maioria vinculados a universidades ou espaços públicos estatais (funcionários concursados ou

comissionados) tornou possível uma articulação entrelaçando demandas, proposições e ações entre Movimento Negro, governo e agências bi/multilaterais, incluindo-se aqui bancos voltando ao desenvolvimento (Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento).

Tal estratégia aparenta ter, como pólo positivo, a possibilidade real de efetiva mudança da condição social da população negra no Brasil especialmente frente à extrema precariedade em que vive a maioria desta população. Também pode possibilitar o gradativo rompimento com elementos constituintes do mito da democracia racial de forma a, passo a passo, construir outro conjunto de idéias em torno da população negra, a fim de se valorizar suas qualidades humanas idênticas ou similares às de quaisquer outras populações, ao mesmo tempo em que evidencia as especificidades culturais relativas à ascendência africana.

Por outro lado, temos como pólo negativo, a adesão ou utilização das ferramentas constantemente reelaboradas pelo capital. Paradoxalmente, o “entrismo” de agentes do movimento social na estrutura do Estado mantém o *status quo* capitalista e, portanto, a reprodução das desigualdades sociais que se desejava combater.

Deste modo, ao mesmo tempo em que as políticas em análise podem criar possibilidades de melhoria das condições de vida, de modo geral, para a população negra, estas se apresentam de forma bastante limitada ao mesmo tempo que não permitem a estrapolação do modelo de sociedade vigente.

O que nos sugere a análise das formas como as políticas e programas de ação afirmativas foram constituídas de 1995 em diante é que há um processo de “restauração” na perspectiva gramsciana, ou seja, para que se estabeleça, numa linguagem mais atual, a governabilidade são feitas concessões pelas camadas dominantes à algumas populares. A “renovação” constitui-se parte do processo de “revolução passiva” que, de acordo com Coutinho (2009, p. 3-4), baseado em Gramsci⁴⁹, trata-se de uma “combinação entre o velho e o novo” que acolhe parte das

⁴⁹ Em virtude das características da produção de Gramsci, especialmente em relação ao período em que escreveu os Cadernos do Cárcere (GRAMSCI, 2006), ou seja, os temas por ele abordados e as categorias criadas, a exemplo de hegemonia ou de revolução passiva, por nós aqui empregada, não foram tratados de modo concentrado, pelo contrário, apresentam-se de forma um tanto dispersa em vários de seus escritos. Deste modo, optamos por utilizar autores sistematizaram a análise de categorias por nós aqui empregadas,

exigências que vinham de baixo buscando obter um consenso passivo por parte dos subalternos de forma que as classes dominantes possam continuar dominando.

Esse processo requer a prática do transformismo, ou seja, “cooptação das lideranças políticas e culturais das classes subalternas” (COUTINHO, 2009, p. 5)

Todavia, apesar do exposto, não questionamos a necessidade de se rever e introduzir os conteúdos indicados pela diretriz em questão, posto que de fato há uma lacuna na sociedade brasileira que obstaculiza a implementação da lei 10639/03, ou melhor, os artigos 26A e 79B da LDBEN, que excluem ou tratam de forma hierarquizada e recortada a história e a cultura africana e afro-brasileira (bem como a indígena).

O reconhecimento e o debate mais aprofundados sobre o racismo e a discriminação racial no Brasil, precisam articular-se de forma mais ampla e crítica para melhor compreensão das razões que levaram nossa sociedade a contrapor negros e brancos (ainda que sutilmente), até a revisão das práticas cotidianas no âmbito da escola enquanto espaço importante de constituição do ser social, que esperamos, seja de *“intensificação da condição humana”* (CARVALHO, 2005).

a exemplo de Coutinho (2003; 2009) que dedicou alguns de seus estudos à análise do conceito de hegemonia, revolução passiva, dentre outros temas.

3 Caracterização institucional, organizacional e da cultura da Universidade São Francisco: implicações para a análise da implantação das Diretrizes sobre relações étnico-raciais no curso de pedagogia.

À primeira vista, para os que estão acostumados a circular pelas instituições de educação superior – IES - privadas, especialmente na grande São Paulo, a arquitetura, organização e distribuição do espaço físico da Universidade São Francisco – USF - impressionam pela simplicidade. O Campus da USF Bragança mantém a tradicional aparência de instituição universitária diferente de muitas IES privadas que vêm se transformando em verdadeiros *shopping centers*,⁵⁰ com praças de alimentação e seus *fast-foods* de franquias conhecidas, serviços, etc. É um fenômeno justificado por especialistas em gestão e marketing educacional como necessário para atrair alunos em meio a uma concorrência acirrada. O investimento coloca-se na aparência, e não na essência da instituição educacional, compreendida aqui como razão de ser da universidade.

Investindo na infraestrutura diretamente relacionada com os cursos e formação oferecidos, a USF-Bragança, distribuída em 6 prédios - o campus Bragança Paulista - dispõe de: bibliotecas (São Boaventura e Jurídica), laboratórios (cozinha, bar e restaurante, de análises clínicas, de farmacologia e gastroenterologia, de Oncologia, de Cibernética Jurídica, de Criminologia e Medicina Legal, de Prótese, de Brinquedoteca, dentre outros), salas de aulas, biotério, sanitários, centro comunitário, auditório, departamento de apoio jurídico à comunidade, sala de juizado civil, sala de coordenação, sala de professores, sala de estudo e leitura – biblioteca, sala de teleconferência, salas de audiovisual, oficina pedagógica, sala de oficina pedagógica - Química e Biologia, central de cópias, postos de atendimento bancário, lanchonetes, dentre outros. Há também uma capela que se encontra permanentemente aberta.

⁵⁰ Sobre este tema, ver matéria publicada na Folhaonline em 03/12/2006 “Para atrair estudantes, universidades oferecem serviços de shoppings” Daniela Tófoli. www.folha.com.br acessado em 22/05/2008.

O Plano de Desenvolvimento Institucional traz uma tabela com a descrição de todos os espaços e pode-se observar que a estrutura física atende às necessidades de cada curso oferecido.

O campus Bragança é bastante conhecido pelos cursos na área de saúde, que são predominantes nesta unidade da USF. Nosso interesse neste trabalho, no entanto, recai apenas sobre o curso de Pedagogia que é reconhecido como o melhor da região bragantina de acordo com as avaliações do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - bem como na opinião de boa parte dos estudantes, como veremos mais adiante. Em *folder* de divulgação do curso (USF, s/d), três letras A indicam as notas obtidas nas avaliações nacionais desenvolvidas pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Pode-se ler, à frente do *folder*, “O melhor curso de Pedagogia do Brasil (1º lugar no ranking do MEC – Revista Veja 30/04/04)”. A maioria das/os estudantes do curso de Pedagogia matriculados no período por nós investigado (2007-2008), afirmam ter escolhido o curso na USF pela qualidade, porque tinham conhecimento das notas A ou por indicação de outras pessoas. Mas estes mesmos estudantes também tecem críticas ao curso ou mesmo indicam suas decepções ao vivenciá-lo cotidianamente. Tal fato nos permite evidenciar que a escolha pela instituição e/ou curso teve influência da imagem positiva construída ao longo da história do curso, seja pelas notas A, seja pelas informações repassadas, mas ao entrarem no curso, as expectativas nem sempre se confirmam.

Outros cursos de graduação oferecidos no campus Bragança são: Administração, Ciências Biologia – Licenciatura, Ciências Biologia – Bacharel, Ciências Química – Bacharel, Ciências Química – Licenciatura, Ciências Biológicas – Licenciatura, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física – Licenciatura, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Hotelaria, Medicina, Nutrição, Odontologia, Pedagogia, Química – Licenciatura e Turismo. Percebe-se, portanto, a forte presença de cursos na área de ciências da saúde.

O alunado da USF Bragança Paulista engloba toda a região bragantina. O fluxo de alunos das cidades vizinhas é grande, especialmente de Atibaia, Nazaré Paulista, Tuiuti, Vargem, Campo Limpo Paulista, Joanópolis, Piracaia e Bom Jesus dos

Perdões. Em média, 70% dos alunos reside a até 50 km de distância do campus Bragança.

Durante nossa permanência no campo, ao longo de 2008 especialmente, pudemos observar estes estudantes nos espaços de sala de aula, biblioteca, lanchonetes e pelas escadarias da principal entrada. No período diurno, a presença dos “jalecos brancos” é muito comum: são os estudantes dos cursos de farmácia, odontologia, medicina e enfermagem. Estão quase sempre em duplas ou trios, com pesados livros ou maletas de materiais; surpreendeu-nos, no entanto, apesar de poucos, a presença de estudantes negros de “jalecos brancos”. Fato este que, provavelmente, deve-se a bolsas de estudo integrais e parciais (PROUNI e Educafro), bem como a gradativa melhoria das condições de vida desta população.

O período noturno tem um perfil bastante distinto: os/as estudantes circulam menos pelos espaços fora das salas de aula, são de aparência mais modestas (observando-se a forma de vestimenta, especialmente) e, diferente do período diurno, ao invés dos carros, as ruas no entorno da universidade ficam repletas de ônibus, microônibus e vans. Percebe-se, portanto, que a condição social da população que circula pelo campus no diurno é distinta da população do noturno, especialmente do ponto de vista sócio-econômico.

Tendo apresentado as características mais gerais da USF- Bragança Paulista, passamos a seguir a compor um quadro histórico sobre a instituição, no sentido de elencarmos elementos que venham a constituir-se em sua cultura e interferir, em alguma medida, sobre a prática escolar especialmente na implantação das DCN ERER.

3.1. Breve histórico da Universidade São Francisco

De acordo com alguns dos documentos consultados (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 2006a; 2006c; 1983), a USF é resultado de um encontro de interesses dentre os quais destacamos: de um lado, os franciscanos, com o propósito de marcar sua presença na educação superior tendo como objetivo, de acordo com os documentos, o desenvolvimento de trabalhos junto à juventude especialmente em decorrência das posições assumidas pela Igreja católica na América Latina pós-conferência de Puebla; de outro, o MEC – Ministério da Educação, interessado em sanar

os problemas acadêmicos e financeiros das Faculdades de Bragança⁵¹ e atender a demanda da região. Em 1976, de acordo com a Carta-consulta (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 1983), a instituição contava com cerca de dez mil (10000) alunos e mil (1000) professores e funcionários. Porém, segundo Nogueira (2004), haviam 7944 alunos matriculados nos três *campi*.

As Faculdades Franciscanas instalaram-se, então, em 1976, tendo como mantenedora a Casa de Nossa Senhora da Paz – Ação Social Franciscana, CNSP-ASF, entidade criada em 1945 na cidade do Rio de Janeiro na forma de associação de fins educacionais e assistenciais, sem fins lucrativos e filiada à Província da Imaculada Conceição do Brasil.⁵²

O compromisso de assumir as Faculdades de Bragança atrelava-se à restauração e consolidação do complexo de faculdades. No entanto, os problemas a serem enfrentados eram muitos: as faculdades de Bragança estavam sob intervenção do MEC; dos vinte e um (21) cursos, treze (13) não eram reconhecidos e o curso de Medicina encontrava-se sob intervenção federal por falta de condições de funcionamento.

As notícias do jornal “A voz de Bragança” nos mostram que, entre fevereiro e junho de 1976, o então Instituto de Ensino Superior da Região Bragantina - IESRB enfrentava várias dificuldades. Na primeira página do jornal, em 13 de março de 1976, lê-se que o grupo Amaral, da cidade de Marília, teria adquirido o IESRB,

...o grupo deverá pagar aos atuais donos do Instituto num total de 260 milhões de cruzeiros, dos quais 139 milhões à vista. O Ministro da Educação tem conhecimento da transferência, embora oficiosamente, a direção pedagógica da escola poderá ser entregue à Ordem de São Francisco (...) somente em São Paulo o Instituto é dono dos antigos prédios da Clipper e do Colégio Claretiano. Tem faculdades em Bragança, Itatiba e São Paulo; uma delas, a de Medicina, está sob intervenção federal e várias outras também apresentam situação irregular.

⁵¹ As assim denominadas Faculdades de Bragança eram constituídas por várias faculdades, dentre elas, a Faculdade Bandeirante de Filosofia, Ciências e Letras, mantidas pelo Instituto de Ensino Superior da Região Bragantina – IESRB.

⁵² De acordo com a Carta-consulta (1983), a Província da Imaculada Conceição fundada em 1645 no Brasil pela Ordem dos Frades Menores, também denominados Franciscanos, tem como função, nos limites de sua jurisdição (estados em que atua), zelar pela integridade do patrimônio espiritual da Ordem Franciscana, cabendo-lhe o “direito e a obrigação de vigilância sobre qualquer movimento que queira se apresentar como de inspiração franciscana.” (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 1983) Não possui poder hierárquico ou controle sobre a CNSP-ASF, apenas exerce vigilância para que não se desvirtue dos ideais franciscanos.

Embora afirme que o grupo comprador pagaria 260 milhões de cruzeiros, na mesma matéria lê-se que “não se trata de uma venda, mas de uma transferência do controle do Instituto, que tem a forma jurídica de fundação.” (A VOZ DE BRAGANÇA, 13/03/1976)

Ainda na edição de 13 de março, outra matéria afirma que os vereadores da cidade de Bragança, preocupados com os problemas que vinham ocorrendo no Instituto, organizam uma comissão para seguirem à Brasília para entrevista com o Ministro da Educação a fim de buscarem uma solução. A preocupação dos vereadores se legitimava pela importância da instituição para a região e, especialmente, para a cidade de Bragança. Além de empregadora de mão de obra local principalmente a instituição era uma das poucas alternativas de formação superior na região e na cidade de Bragança. Investigando as notícias publicadas sobre o IESRB nos dois jornais presentes na cidade de Bragança em 1975 e 1976 (‘A voz de Bragança’ e ‘Bragança Jornal Diário’), pudemos perceber a importância que a população da cidade atribuía ao IESRB, embora à época esta não fosse a única instituição de ensino superior na cidade. A Fundação Municipal de Ensino Superior de Bragança Paulista dividia com o IESRB a responsabilidade pela formação superior na região, mas, os cursos mais elitistas – a exemplo de Medicina e Direito – eram oferecidos pelo IESRB. Talvez por isto, o Instituto fosse uma preocupação para os vereadores e estivesse sempre presente nas notícias dos jornais, especialmente na ‘Voz de Bragança’.

Assim, em resposta à notícia citada anteriormente de 13 de março de 1976, dias depois, também na primeira página, lemos “Ideal não se vende”. A direção do IESRB se manifesta, afirmando que o Sr. Miguel Cocicov continuava como proprietário da instituição e desmentindo a transferência desta afirma, como no título da notícia, que ideal não se vende. (A VOZ DE BRAGANÇA, 20/03/1976). Nos meses seguintes, algumas edições trazem notícias de problemas na faculdade de Medicina, alunos do curso de Biologia tentando transferência em massa para o curso de Medicina, o que resultaria em desavenças entre os estudantes dos dois cursos, até a prisão do vice-reitor por não acatar liminar de mandato de segurança concedido aos alunos de Biologia para matricularem-se em Medicina. O problema já se arrastava desde novembro de 1975.

A divulgação de notícias pejorativas sobre o IESRB em jornais de grande distribuição, a exemplo do jornal O Estado de São Paulo⁵³ até a suspeita de venda de diplomas que pairava sobre a instituição foram, juntamente com os problemas assinalados anteriormente, transformando o IESRB em instituição de baixo prestígio. O que poderia ser motivo de orgulho e referência para a região de Bragança Paulista, bem como espaço de formação da sua elite por meio dos cursos voltados às profissões liberais e de prestígio, tornou-se um grande problema que degradava a imagem da cidade de Bragança Paulista.

De acordo com a professora Rita Zenorini, coordenadora do curso de Pedagogia, o curso de Direito, nesta época, era oferecido apenas aos finais de semana. Ela ainda nos confirma a informação de que se vendiam diplomas. Também ‘R’, ex-professor da USF, afirma que, embora não estivesse próximo à instituição nestes primeiros tempos, mas “como alguém que já circulava no meio educacional, o que a gente ouvia em relação à Bragança era uma coisa muito ruim”. afirma ainda que “o ex-dono, Miguel Cocicov... era uma figura parece que meio estranha... é... um empresário clássico da educação [em tom de cinismo] sabe?”. Para este professor, a intervenção do MEC e a transferência da instituição para os franciscanos tinham como expectativa, por parte dos militares, “que obviamente, vinculando aquela instituição que tinha problemas a uma Ordem religiosa, as coisas fossem mudar de rumo”. O que de fato viria a acontecer.

Embora o cenário político a partir de 1974, com o General Geisel na presidência do país, fosse de abertura do regime ditatorial, “lenta, gradual e segura” operava ainda o Ato Institucional n. 5 (AI-5), e a determinação de que as manifestações de qualquer tipo eram vistas como desordem e punidas com severidade. Os problemas no IESRB acabavam por incitar manifestações dos estudantes, a exemplo das manifestações e disputas entre os alunos de Biologia e Medicina. Sendo assim, resolver os problemas no IESRB era também uma forma de assegurar a ordem pública, especialmente em uma cidade que se alinhava politicamente aos governistas.

Mas, mesmo com todo o quadro de crise, as Faculdades de Bragança – como também era denominado o IESRB - haviam iniciado o processo de transformação

⁵³ Informação obtida a partir da “VOZ DE BRAGANÇA” em 27 de março de 1976, Não tivemos acesso a notícia original do jornal O Estado de São Paulo.

em Universidade Mariano Rocha, possivelmente pretendendo com isto descaracterizar as evidências de crise. Também os jornais da cidade, além de trazerem notícias que mostravam as condições precárias de funcionamento da instituição, por diversas vezes, nas colunas sociais, emitiam notas sobre as formaturas das turmas de Contabilidade, Administração de Empresas, ou mesmo notas parabenizando jovens bragantinos pelo ingresso nos cursos de Medicina ou Direito. Tal fato reforça a análise supra de que a instituição por um lado prejudicava a imagem da cidade e, por outro, era pela cidade festejada, pois era lá que parte dos cidadãos bragantinos tinham a oportunidade de formar-se, especialmente nas valorizadas profissões liberais (Medicina, Direito etc.), ainda que de qualidade discutível e correndo-se o risco de não obterem sequer o diploma.

Ao assumirem a instituição, os franciscanos encaminharam ao MEC pedido para colocarem em suspenso o processo de transformação das faculdades em universidade, priorizando sua organização e a restauração de seu prestígio, para posteriormente retomarem a abertura de novos cursos e a transformação da instituição em universidade. Adiantam, no entanto, que quando da oportunidade de retomarem o pedido de reconhecimento da condição de universidade, esta deveria chamar-se Universidade São Francisco o que aconteceria dez anos mais tarde.

O cenário que desvendamos em Bragança Paulista, por vezes, se repetia em outras localidades. Nos anos 1970, em virtude da polêmica reforma da educação superior articulada pelo MEC em convênio com a USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional - que resultou na lei 5540/68, dentre outras coisas, impulsionou a expansão desordenada de faculdades.

Também a lei 5692/71, ao estender a escolaridade de quatro para oito anos (dos 7 aos 14 anos), bem como a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau, determinou a necessidade urgente de novos cursos de formação docente levando, inclusive, ao aligeiramento desta formação por meio de licenciaturas curtas. (GARCIA, 1976; MENESES, 1998). Os resultados da desastrosa política educacional desencadeada durante a ditadura militar têm reflexos ainda hoje, seja pela expansão da educação de 1º e 2º graus sem aumento de investimentos, seja pela reorganização dos currículos,

programas e metodologias que empobreceram em vários aspectos os conteúdos escolares, especialmente na escola pública. (MONTEIRO, 1996)

O que se desejava neste período, em virtude do contexto econômico, era a formação de mão-de-obra especializada para o setor industrial, tanto no nível técnico como no superior. A escassez de mão-de-obra especializada frente ao crescente processo de industrialização e a implementação de novas tecnologias criaram forte demanda por formação nas escolas médias profissionalizantes e superiores. Esta última deveria, inclusive, voltar-se às demandas da sociedade, ou melhor, da produção capitalista.

Neste sentido, Francisco Rodrigues Alves Filho, colunista da “Voz de Bragança” denunciava a “Degradação do Ensino”. Dizia ele em sua coluna que “No tempo do Ministro Passarinho o que se pretendia eram as estatísticas, e não qualidades. Faculdades foram geradas do dia para noite, com a cumplicidade e tolerância inclusive do Conselho Federal de Educação” (fevereiro, 1976). O colunista destaca problemas de fraudes nos vestibulares de instituições privadas de ensino superior utilizando-se do exemplo da Faculdade de Mogi das Cruzes, fato que envolvia alunos, professores e donos de cursinhos. Afirma o autor que “transformaram a ciência do saber em prostíbulo de conhecimentos.” É possível que a intenção do articulista fosse discutir os problemas existentes no IESRB por meio do exemplo da crise na Universidade de Mogi das Cruzes.

Em nenhum dos documentos oficiais da USF por nós analisados encontra-se qualquer menção que faça referência a aquisição ou compra das faculdades de Bragança pela CNSP-ASF; os termos encontrados referem-se a tomar posse, assumir. Pode-se somente inferir que as Faculdades de Bragança foram repassadas à CNSP-ASF sem que esta precisasse desembolsar qualquer valor para a aquisição/concessão. É possível, ainda, pressupor que a CNSP-ASF tenha recebido recursos públicos para reorganizar a instituição, posto que, de acordo com Nogueira (2004), tomando por base uma pesquisa realizada pela ABESC – Associação Brasileira de Escolas Católicas - em 1979, o repasse de verbas públicas para as instituições universitárias católicas oscilava entre 55% a 97% do orçamento destas, durante o período entre 1961 e 1969.

Parece-nos que, ao direito à propriedade privada sobrepôs-se o interesse em prol do bem público, mediante a evidência de descumprimento das leis que regulavam, à época, a educação superior, neste caso, pelo IESRB, que procedeu a sua passagem às mãos dos franciscanos, sob a condição de readequarem a instituição e torná-la viável. O MEC faz uso, portanto, do poder político que lhe é de direito como órgão do Estado (LOCKE, 1973) e, de acordo com os fatos aqui descritos, utiliza da premissa do bem público para sustentar a necessidade de transferência da propriedade de um para outros. Espera-se desta ação que a sociedade tenha de volta o acesso a uma instituição de qualidade com boas condições de funcionamento, ou seja, o Estado atua aqui de acordo com os interesses públicos, razão de ser deste na perspectiva liberal (LOCKE, 1973).

No entanto, cabe lembrar que em se tratando de instituição universitária, nos idos dos anos 1970, época em que uma parcela ínfima da sociedade conseguia usufruir deste bem-público, pode-se inferir que o ‘público’ aqui seria, mais especificamente, apenas pequena parcela da sociedade - a elite da região bragantina.

É neste cenário que os franciscanos assumem a responsabilidade pelo IESRB que, em dois anos, teria os treze cursos sem reconhecimento regularizados e em pleno funcionamento. Gradativamente foi-se organizando e melhorando a estrutura física e administrativa da instituição que passaria a ser denominada Faculdades Franciscanas.

Os destaques dados pelos jornais a partir da passagem do IESRB às mãos dos franciscanos voltam a valorizar as ações empreendidas. Assim, em 12 de maio de 1976, a ‘Voz de Bragança’ noticiava a vinda de André Franco Montoro à Bragança para proferir palestra na Faculdade de Direito “agora sobre a orientação da Ação Social Franciscana”.

De acordo com o jornal (VOZ DE BRAGANÇA, 20/05/1976), Montoro palestrou aos alunos da faculdade de Direito no encerramento da Semana de Estudos Sócio-Jurídicos, destacando que “a sensibilidade e a formação jurídica do bacharel são elementos fundamentais na criação de uma estrutura que permita à sociedade desenvolver-se dentro dos padrões de liberdade e justiça”. E ainda, “o insigne conferencista congratulou-se com a nova fase de nossa faculdade”. (grifo nosso)

Ao afirmar “nossa faculdade”, os relatores do jornal demonstram, a nosso ver, a relação próxima entre a instituição e a cidade, bem como indica a identificação destes com a instituição que se transforma na “carta de apresentação” de Bragança e região. Também a presença de André Franco Montoro nos é sugestiva para refletirmos sobre a forma como os franciscanos conduziram a instituição. Na cidade, por meio dos jornais citados, percebemos a freqüente presença de políticos ligados à ARENA – Aliança Renovadora Nacional, muitos dos quais árdios defensores de Paulo Maluf e outros que dominavam o cenário político bragantino a exemplo de Hafiz Abi Chedid, da ARENA, comerciante e dono de empresas de transporte na região, que foi prefeito de Bragança no período de 1969 a 1973.

Parece-nos que enquanto a elite da cidade filiava-se ao partido governista, os freis dialogavam tanto com a ARENA como com o MDB – Movimento Democrático Brasileiro. Mas em vários momentos fica evidente o posicionamento oposicionista, até por que, muitos freis, formados pelo seminário franciscano de Petrópolis, vinculavam-se à Teologia da Libertação.

Neste sentido a professora M afirma que: “A universidade aqui... por muito tempo foi reduto inquestionável da família Abi Chedid e esses políticos são da pior espécie. Eles ganharam muito poder aqui. Quando fecha a ferrovia eles vêm com a empresa de ônibus e durante a ditadura militar os caras entram e...”. Afirma ainda que “não sei se a gente dá sorte, mas os freis que estão aqui [e que já estiveram antes] eles se formaram na Alemanha ou em Petrópolis, que é onde você tinha frei Beto, o Leonardo Boff, então é da linha da teoria da libertação!” Cabe aqui ressaltar que apesar do posicionamento crítico, progressista, dos freis citados pela professora, o correto é que Frei Beto é dominicano enquanto Leonardo Boff é franciscano.

Porém, ao analisarmos o período em que os franciscanos assumem o IESRB, bem como a forma pela qual se deu a transferência da instituição, parece-nos que não havia (não há) uma homogeneidade de pensamento entre os freis, o que sugere a presença de uma pluralidade de idéias e posicionamentos entre eles, inclusive político partidária. Assim, como apontamos anteriormente, se de um lado a transferência do IESRB aos franciscanos ocorre em plena ditadura militar e é mediada pelos representantes deste governo no Ministério da Educação e Cultura, de outro, pouco

tempo depois de assumirem a instituição, convidam André Franco Montoro, opositor ao regime, para palestrar.

Tais contradições também se mostram nas falas do ex-professor da USF ‘R’:

Eles tinham horror ao PT [Partido dos Trabalhadores]. Eu como militante tive que fazer, sabe, várias piruetas no sentido de não negar as minhas convicções, mas também não ficava expondo por que era também uma situação que não tinha nada a ver uma coisa com outra. Se eles não gostam problema deles, não vão determinar o meu voto e, dentro da universidade nós tínhamos um núcleo que nós discutíamos, mas não poderíamos, por exemplo, assumir uma posição. (...) Mas tinha aspectos muito positivos... (R, EX-PROFESSOR)

Esta pluralidade de posicionamentos, ou ao menos, a tolerância a diferentes posições, inclusive políticas, pode ser percebida também pela ocorrência de eventos vários na instituição, especialmente ao final dos anos de 1970 e meados de 1980. Realizaram-se, por exemplo, leituras de textos de Berthold Brecht e Solano Trindade em 1978; peças baseadas em “Entre quatro paredes” de Jean Paul Sartre, “Morte e Vida Severina” de João Cabral de Mello Neto e Chico Buarque de Hollanda em 1981; “Esperando Godot” de Samuel Beckett e “A revolução dos Bichos” de George Orwell em 1983; projeção de filmes de autores como: Carlos Diegues, Polanski, Orson Welles, Ingmar Bergman, Chaplin, Glauber Rocha, Akira Kurosawa, dentre outros, entre os anos de 1979 e 1983 (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 1983, p.125-130).

Ainda quanto à importância da universidade antes e após ser assumida pelos franciscanos, esta também pode ser evidenciada na fala de professores e ex-professores da USF. Assim, M. (professora) afirma que quando os primeiros alunos do curso de Medicina chegaram à cidade, esta se alvoroçou. Em relação à faculdade de Direito, afirma que esta ainda é hoje o sustentáculo, não somente para a Universidade, mas também para a cidade. O curso de Direito, historicamente, é lugar de reprodução da elite e, a partir de determinado período, das classes médias. É, portanto, lugar privilegiado de reprodução da classe dominante (ou espera-se que seja). Muitas vezes é também, para a universidade, o curso de melhor captação de recursos por meio das mensalidades, posto que ainda hoje é um curso de grande demanda.

A professora afirma, ainda, que o curso de Direito é o mais antigo. Diz que “então é uma referência [o] curso de direito é bastante grande na cidade”. Como

afirmamos anteriormente, o curso de Direito possui um determinado “*status*” desejado especialmente pelas camadas médias, tornando-se assim uma referência. Há ainda que se considerar que a idéia de universidade, desde a sua origem no Brasil dos 1920, incluía a criação de três cursos: Engenharia, Medicina e Direito⁵⁴. Sobre os problemas enfrentados pelo IESRB, diz que “essa coisa da antiga gestão das faculdades teve a sua competência questionada, e aí os freis vêm para cá”.

Seguindo as normas para que em alguns anos tivessem as condições necessárias para solicitarem o *status* de universidade, de 1977 a 1980, os cursos pendentes foram então reconhecidos; organizaram o Conselho de Administração Superior; elaboraram o Regimento Unificado das Faculdades Franciscanas e, sete anos depois de os franciscanos assumirem a instituição, estes retomaram o pedido de sua transformação em universidade. A solicitação foi encaminhada em 1983 (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 1983), aprovada em 1985 e realizada a cerimônia de instalação da Universidade São Francisco em 1986.

A Carta-Consulta (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 1983), bem como outros documentos analisados (PPI, PDI, Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia), trazem elementos que possibilitam afirmar que a cultura da instituição está calcada nos ideais franciscanos, que podem ser sintetizados na conhecida prece de São Francisco de Assis: “Mestre: fazei-me instrumento de vossa paz. Onde houver ódio, que eu leve o amor...” Tal prece destaca a paz, o amor, o perdão, a união, a fé, a verdade, a esperança, a alegria e a luz como os preceitos a serem buscados e praticados pelos franciscanos. Partindo destas premissas, o objetivo da mantenedora – CNSP-ASF - era de que a instituição, ao ser assumida pela ordem franciscana, contribuísse para a formação da juventude brasileira “*humana e profissionalmente, pelo Saber e pelo Ser*”. (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 1983, p.VII)

Pode-se afirmar, com base nos documentos institucionais, que a identidade e vocação da USF, construída desde a sua passagem às mãos da CNSP-ASF, apóiam-se na “mensagem sócio-cultural e político-religiosa” de São Francisco de Assis. Esta mensagem, e decorrente identidade, podem ser percebidas ao longo de todos os documentos analisados e expressam-se em termos e expressões como: “ideal de bem

⁵⁴ Ver a este respeito o artigo de Luis Antonio Cunha “Ensino Superior no Brasil” publicado em “500 anos de educação no Brasil”, em 2003.

servir”, “construir a paz pela prática do bem”, “Educação pela vida”, além de fazerem referência à preocupação com a qualidade e não com a quantidade, “formação humana integral”, preocupação com a paz, justiça, e ecologia.

No entanto, observamos que esses princípios nem sempre eram exercitados pelos freis responsáveis pela administração da instituição e, em determinados momentos, parece que práticas bastante contraditórias se estabeleceram, indicando a necessidade de certa intervenção da Ordem Franciscana, no sentido de se retomar o franciscanismo. Não encontramos, no entanto, documentos oficiais que revelem estas afirmações, mas podemos lançar mão de fatos que nos indicam esta interpretação a partir das falas de alguns de nossos entrevistados.

Assim, a professora M nos lembra que, em primeiro lugar, os freis são seres humanos, passíveis dos mesmos erros e acertos que outras pessoas, diz ela “Mas existem freis e freis”. A professora destaca que as pessoas, de certa forma, idealizam os freis, o que levaria inclusive a um tratamento diferenciado e distante por parte das pessoas e não dos freis. Mostra-nos ainda, em sua fala, as contradições existentes numa instituição que se pretende confessional e que é ao mesmo tempo privada:

É, mas sabe o que é engraçado? É que uma coisa é o seguinte: é você ter os franciscanos administrando um colégio, universidade – isto é, o franciscanismo – você tem uma filosofia franciscana. Isso é uma coisa. Outra coisa é você viabilizar que isto [a escola, a universidade] não vá à falência.

Por que na base do **desapego, da paridade**, da autonomia, auto-gestão, até vai se você tiver uma tal mentalidade. E daí o que é que acontece? Você tem **princípios que regem a ordem franciscana que se fazem presentes...** Isto é uma universidade confessional franciscana. E daí o que acontece, quem que administra, você vê na pró-reitoria administrativa e na comunitária, **tem que viabilizar a sobrevivência financeira da instituição e tem que atender as demandas do MEC**. Por outro lado, tem as demandas que vêm da ordem – quem tira o Educafro daqui? O administrativo tira o Educafro?

Os entrevistados reconhecem a dificuldade em se trabalhar no sentido do franciscanismo e, ao mesmo tempo, atuar no sentido da manutenção de uma instituição privada. Ainda assim, eles valorizam as ações, idéias e relações franciscanas. De acordo com o ex-professor R,

... **os freis, eles tinham essa coisa**, assim, como religioso, vamos dizer assim: não tendo a vida que todo cidadão tem aí, eles **acreditavam muito nas pessoas, depositavam confiança**. De vez em quando então, sempre aparecia alguém em quem eles depositavam toda confiança, embarcavam

nas propostas... eu presenciei isto. Então, eu estou dizendo isto porque estou ligando, eu estou tentando aqui organizar a minha percepção, daquele processo eu identifico a chegada de algumas pessoas que intermediaram negócios e elaboraram grandes projetos.

Então eu acho que esse grupo já estava há bastante tempo, dominava a situação ali... a Ordem não mexia lá dentro então isso deve ter gerado, eu suponho, um certo desconforto e as novas gerações acho que, talvez condenando **certos excessos que ocorriam ali entende, de suntuosidade...** Eles **construíram uma casa, uma residência para eles lá que era uma coisa assim, que não dá para descrever.** Não sei, **eles viviam uma vida exatamente contrária daquilo que você imagina ser o franciscanismo** (...)

Aí então, eu não sei, eu acho que ocorreu alguma coisa no âmbito deste conflito, no âmbito da Ordem. Eu só sei que as coisas começaram a mudar e aí começaram a chegar novos freis. Se deflagrou um processo de transformação não só estrutural, se transformou aquilo, se extinguiu as faculdades, se criaram centros. ('R' ex-professor, entrevista concedida)

Podemos perceber, pelos excertos de falas da professora e do ex-professor, que a instituição convive com uma duplicidade de ações que contradizem a própria missão da universidade. Lidar, ao mesmo tempo, com a formação pautada no “ideal de bem servir” a preocupação com a paz, a justiça, a ecologia; e lançar mão de estratégias administrativas de mercado, enxugando o quadro de funcionários ou extinguindo faculdades e criando centros; ou ainda, construir luxuosas instalações para os freis, parecem ser ações que não combinam com os princípios do franciscanismo.

Para JC (negro, professor universitário), sociólogo e religioso, em entrevista concedida, não há exatamente uma contradição ou descumprimento dos princípios franciscanos. De acordo com o entrevistado há formas diferentes de se interpretar e viver os princípios franciscanos. Diz ele que, para alguns, é preciso ser modelo para o outro seguir, “eu discordo disso, mas é uma ideologia (...) mostrar para você que a gente tem que caminhar e (...) eu tenho que ser modelo para o outro”. Este referencia poderia justificar que alguns freis franciscanos precisassem estar sempre bem vestidos, arrumados, por que são modelo, ou mesmo ter “...sua casa, sua mansão, isto pensando que ele é uma referencia (...) ele acredita nisso.” Para JC (negro, professor universitário) essa ideologia fez com que alguns religiosos perdessem a idéia do protagonismo pois, de acordo com ele se “eu sou o modelo para o outro eu não estou deixando o outro se descobrir.”

Por outro lado, Silva Jr. (1992), em seu trabalho de doutorado sobre a Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, instituição de caráter confessional tal

como a USF, identificou características muito próximas do que vemos na USF por meio das falas dos professores entrevistados. Na UNIMEP, Silva Jr. identifica uma contradição que determinará a cultura da organização, interferindo na administração da instituição desde o financeiro até o pedagógico e relacionada a, de um lado, ser confessional, de outro, ser privada. Afirma o autor que:

... a racionalidade imanente à sociedade capitalista engendrou a construção desta contradição institucional: a preocupação com o processo educativo socializador de conhecimentos, de um lado e, de outro, a limitação por ser uma escola privada, como tal sujeita à necessidade estrutural de maximização de sua rentabilidade. (SILVA JR., 1992, p.67)

Apesar de a USF se diferenciar em vários aspectos da UNIMEP, de acordo com as características descritas por Silva Jr., especialmente por se tratar de uma instituição protestante ligada a Igreja Metodista, enquanto a USF liga-se a Igreja Católica e, nesta, à ordem Franciscana, podemos afirmar que, em relação à contradição exposta pelo autor, ambas as instituições se aproximam.

Em artigo posterior ao trabalho de doutorado, Silva Jr. (2006, p. 52) avança na propositura da categoria confessional em artigo intitulado “Haverá um modelo confessional de universidade brasileira?”. Neste o autor nos mostra que embora as universidades confessionais procurem se diferenciar das públicas (estatais) e das particulares pela denominação “pública não-estatal” o que prevalece, salvo exceções, é o seu caráter privado. Afirma o autor que “na contradição pública-privada tratada historicamente, o pólo privado sempre joga um peso maior nessas instituições.”

O autor define o “modelo confessional” por seus “objetivos públicos versus natureza privada” é que o conflito entre as funções da instituição se constituiria em uma contradição estrutural da universidade confessional. (SILVA Jr., 2006, p. 63)

Ao longo das próximas páginas podemos perceber o quanto o pólo privado na instituição aqui investigada por vezes se sobrepõe ao pólo confessional, condição imposta inclusive para sua sobrevivência em momentos de crise político-econômica.

Dando continuidade à caracterização histórica da instituição, o ex-professor ‘R’, que atuou na USF até meados dos anos 1990, infere que:

[...] os freis se encantaram muito com o sucesso da universidade [...] Então tem essas contradições que seguem uma cosmovisão de igualdade, de bondade, mas as coisas não eram bem assim na prática. [...] a minha compreensão do que cabe a uma instituição confessional, de praticar certa solidariedade, coisa e tal. E em alguns momentos eu também me questioneei sobre o franciscanismo. E como eu tinha muita proximidade com o frei Constancio [reitor da USF], sabe, tinha uma certa identidade, desde o primeiro dia que a gente conversou houve assim certa afinidade e aí eu ...e aí eu as vezes dizia para ele “frei, cadê o franciscanismo?”. E uma vez eu fiz isto numa reunião do CONSU o que o levou a me repreender, não lá, obviamente, mas me chamou e disse “..., você não pode fazer isto” [...] “o que a gente conversa aqui, é aqui, mas você não pode me perguntar na frente de todo mundo!”.

Podemos afirmar que a identidade da USF apóia-se, ainda, em uma história mais remota que, de alguma forma, ainda se apresenta na cultura da instituição no presente, especialmente na relação com a comunidade na qual se insere e na forma como realiza a extensão universitária, como veremos mais adiante. Assim, a USF “[...] na tradição dos mestres franciscanos, numa linhagem que remonta às universidades medievais de Oxford e Paris.” (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 2006, p.9). No século XIII, período em que surgem as ordens dos mendicantes, franciscanos e dominicanos, estes se instalavam nas cidades com o propósito de estarem em contato com os problemas da sociedade (MOREIRA, 1995). Diferente de outras ordens religiosas que se dedicavam aos ofícios religiosos e aos trabalhos manuais, os padres menores, como também são denominados os franciscanos, dedicavam-se a pregação e a devoção. De acordo com Moreira, neste período, meados do século XIII “[...] franciscanos e dominicanos se estabeleceram nas imediações das grandes universidades de Paris, Oxford e Cambridge e influenciaram de forma decisiva o desenvolvimento das ciências e da cultura [...]” (MOREIRA, 1995, p.10)

A identidade da instituição também se atrela à região na qual se insere cada um dos *campi*, fato que é um dos propósitos das escolas católicas de modo geral e da missão franciscana em particular no sentido de ter forte inserção comunitária e contribuir para com o desenvolvimento da região. Uma das características das universidades católicas é de ser “*encarnada no meio*”, ou seja, ser cada vez mais regional, considerando a singularidade e partindo da idéia de que a universalidade sem vinculação com a realidade singular não é verdadeira, não é concreta. (NOGUEIRA, 2004. p.27). Não se pode esquecer que, tratando-se de uma instituição confessional, um

de seus objetivos é o de divulgar a fé católica. Assim sendo, a aproximação com o lugar em que a instituição está inserida faz-se imprescindível.

Tal forma de relacionar-se com a comunidade na qual está inserida vai de encontro, na atualidade, às novas formas de organização da educação superior que, em última instância, atrela as ações universitárias de ensino, pesquisa e extensão aos mecanismos de mercado e às demandas sociais perpassadas por esse mercado. Também a pesquisa acadêmica é afetada por esta lógica e passa a ter caráter prático, de aplicação imediata e interessada, prioritariamente nas ciências exatas e biológicas. Cabe mais adiante identificar na atualidade se a extensão universitária na USF tem maior acento na perspectiva atual ou em sua origem histórica, e como isto se relaciona com a inserção da temática educação para as relações étnico-raciais no curso de Pedagogia, bem como na própria instituição.

Para a professora M, por exemplo, as ações da USF junto à população de Bragança (e região) não estão relacionadas às estratégias atuais que vêm redefinindo o papel das universidades, mas sim à visão franciscana. Exemplo disto, segundo ela, é o trabalho sobre os “meninos de barro” elaborado pelo ex-frei Alberto Moreira, bem como outros projetos mais atuais.

Além da inserção *encarnada no meio*, são características das universidades católicas a Teologia, o ‘estar a serviço de’, o diálogo. A Teologia, visto que as universidades católicas são confessionais, deve ser o eixo central da organização das instituições, a partir do qual tudo o mais se define. O ‘estar a serviço de’ coloca-se na relação com a comunidade, e em particular, por consequência das Conclusões de Puebla⁵⁵ elaborada nos anos de 1970, volta-se aos *injustiçados e marginalizados por discriminações* etc.. Relaciona-se, portanto, à perspectiva da extensão universitária exposta anteriormente. O diálogo se apresenta na relação entre verdade e justiça, entre fé e ciência, devendo articular as aspirações da Igreja com os princípios da educação

⁵⁵ De acordo com o livreto “As origens das Faculdades Franciscanas” (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, s/d, p.16), as conclusões de Puebla convocam os católicos ao “comprometimento que exige atitudes práticas de vida e ação, direcionadas a tudo fazer para que os pobres passem das condições menos humanas [...] ao nível de sua dignidade como pessoas humanas.” Este documento complementaria o de Medellín em que “a Igreja [católica] que compromete-se com o processo de desenvolvimento dos povos latino-americanos por meio da educação. A partir destas declarações a Igreja passará a empreender ações voltadas ao pobre e à educação compreendida como “fator básico e decisivo no processo de desenvolvimento do continente [latino-americano]” . (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, s/d, p.14)

integral da pessoa. (NOGUEIRA, 2004, p.29) As Conclusões de Puebla e de Medellín destacam o papel da educação na promoção do desenvolvimento na América do Sul. Porém, observam a prioridade de atenção aos jovens e a educação universitária como *locus* de fundamental importância para as mudanças estruturais.

As conclusões citadas resultam das conferências ocorridas em Medellín/Colômbia em 1968 e em Puebla/ México em 1979. A primeira teria sido um marco de “descolonização” da igreja na latino-americana pós-Vaticano II. Nas palavras de Clóvis Boff, OSM, não foi somente o Vaticano II mas também “as circunstâncias concretas em que vivia o Continente que levaram a Igreja Latino americana a definir sua identidade. (...) ser uma ‘igreja social’ (...) profética, dos pobres e libertadora” (BOFF, 2009).

O autor considera Medellín como um “verdadeiro divisor de águas” na história da igreja latino-americana e que Puebla, de forma mais amadurecida, avançaria nas proposições esboçadas em Medellín. A partir de Puebla, fala-se então em ‘opção pelos pobres’, ‘teologia da libertação’, comunidades eclesiais de base’. As conclusões de Puebla, que completaram 30 anos em 2009, destacam o papel da igreja católica com aos jovens, os indígenas, negros; as mulheres e outros considerados à margem da sociedade (BOFF, 2009).

A atenção aos injustiçados e marginalizados por discriminações é importante aspecto que pode justificar a forma como são tratadas na USF as questões raciais, a exemplo da inclusão deste tema no curso de Pedagogia, especialmente em seus currículos e planos de disciplinas. A atenção à população jovem, especialmente a pobre, marginalizada ou injustiçada, pode também ser indicativo para a adesão a programas de bolsas de estudo a partir do ano de 2000 pela instituição [Educafro e PROUNI, criado em 2004], bem como pode explicar a presença de negros em postos de poder [reitoria, secretaria geral, chefia de campus]. Não nos esquecendo, no entanto, de questões outras que levaram a proposição do PROUNI, a exemplo do socorro financeiro às instituições privadas (SILVA JR., 2007) que, certamente, não deixa de ser também para a USF uma razão para sua adesão a este.

Com base nestas características, as universidades católicas e a USF, em particular, posicionam-se, ao menos do ponto de vista do discurso, como contrárias à

mercantilização do ensino superior e da reificação do ser humano. Retomando o início do presente capítulo, pode-se entender melhor, de um lado, a razão de a estrutura física da USF Bragança não ceder à alguns apelos e tendências do mercado educacional e às receitas dos gestores e “marqueteiros” transformando a estrutura física da instituição educacional em *Shopping Center*. A adesão aos modelos do tipo *Shopping Center* acaba por alterar não somente a estética das instituições, mas também seus valores, ideais e princípios que acabam por se materializar na estrutura física das instituições.

Por outro lado, é preciso refletir sobre a concepção de mercantilização dos dirigentes da USF, em cada período de sua história, que, para nós, pode ser dividida em três momentos: da transferência do IESRB em 1976 até o afastamento do então reitor Frei Nogara em 1999; o pequeno período entre 1999 e 2002, período de ruptura com os procedimentos e forma de gestão do grupo que permaneceu por 26 anos à frente da USF, e de instituição de mudanças radicais; e o período que se inicia no final 2002 até os dias atuais.

A visão sobre a relação entre educação e contexto sócio-econômico pelos dirigentes da USF, nos anos de 1980, pode ser percebida no livreto “As origens das Faculdades Franciscanas”, no qual se pode ler que:

Sob o ponto de vista social, **o sistema educacional vigente está orientado à manutenção das estruturas sócio-econômicas e políticas reinantes**, são alguns aspectos atentatórios à dignidade da pessoa humana e aos direitos fundamentais dela decorrentes [...] se constituiu [...] em **obstáculo para** o pleno desenvolvimento de **uma Educação Transformadora** [...]

O Sistema Educacional Oficial em vigor favorece uma economia do supérfluo, baseada no consumismo e na ânsia de ‘ter mais’, quando **a própria dignidade da pessoa humana está vocacionada a ‘ser mais’**, na posse de sua auto-realização no serviço e no amor.

Esta orientação do sistema educacional vigente pode sacrificar a profundidade humanista nas áreas do pragmatismo e do imediatismo, a fim de ajustar-se às exigências forjadas pelo mercado de trabalho. Este tipo de educação é **responsável por colocar os homens a serviço da economia, quando esta é que deve estar a serviço do homem**. (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, s/d, p.23 e 25) grifos nossos

Apesar da crítica ao modelo educacional afetado pelo modelo econômico vigente no final dos anos de 1970 e início dos 1980, invertendo a função da economia, que deveria “estar a serviço do homem,” a USF, sendo uma instituição privada, não escaparia à influência deste modelo econômico e de sua influência no campo da

educação. Este fato afetaria tanto o setor administrativo quanto a organização didática dos cursos ao longo do tempo.

Neste sentido, R, ex-professor da USF, afirma que no período em que atuou na USF, em meados dos anos 1990, entre o grupo de doze diretores que estavam vinculados à reitoria “não havia homogeneidade, é obvio, e eu percebi influências assim, com um pensamento mais mercantil”. Este pensamento mais mercantil se apresentava em uma série de propostas de alguns dos diretores e que eram apoiadas pelos freis. Por outro lado, parece-nos que, na visão do ex-professor, os freis concordavam com as proposições por certa ingenuidade.

[...] havia um grupo que vendia a idéia de expansão, então nesse momento, por exemplo, houve assim...os freis, eles tinham essa coisa, assim, como religioso vamos dizer assim: não tendo a vida que todo cidadão tem aí, eles acreditavam muito nas pessoas, depositavam confiança. De vez em quando então, sempre aparecia alguém em quem eles depositavam toda confiança, embarcavam nas propostas... eu presenciei isto. Então, eu estou dizendo isto porque estou ligando, eu estou tentando aqui organizar a minha percepção, daquele processo eu identifico a chegada de algumas pessoas que intermediaram negócios e elaboraram grandes projetos.
[...] eu lembro que eles compraram um terreno em Campinas de um milhão de metros quadrados, investiram um dinheiro absurdo. E tinham para lá, para aquele novo campus um projeto assim, é... sabe, era uma coisa assim meio de megalomania.

Também a professora M confirma a presença de defensores da visão mercantil. Para ela, em meados da década de 1980, a geração de administradores de “mentalidade dos *yuppies* [defendendo] autonomia, paridade, auto-gestão, visão sistêmica da administração” estão se formando e, “Quando eles saem para o mercado vão atuar nas empresas. Aqui é uma instituição privada. Porque não tentar?”.

É interessante constatar que, para ambos os entrevistados, a perspectiva da mercantilização se afirma por meio dos ‘leigos’ e não diretamente pelos freis. No entanto, são os freis à frente da gestão da instituição que aceitam, concordam com esse modelo, muito embora não sejam os seus propositores. Parece-nos inclusive, pelas exposições do ex-professor R, que os freis eram convencidos por professores em determinados postos de destaque a implementarem determinadas medidas. O ex-professor R afirma ainda que, Antonio Carbonari Netto, à época diretor de uma das faculdades da USF, era uma das pessoas que influenciavam os freis quanto a tomar determinadas decisões. Antonio Carbonari Netto, ex-professor e ex-diretor na USF, se

revelaria posteriormente um grande empresário da educação superior à frente do grupo Anhaguera. Carbonari, segundo ‘R’, teria sido um dos responsáveis por vários projetos audaciosos na USF e que nem sempre deram certo.

Apesar da visão dos entrevistados a respeito dos freis à frente da USF e que também integravam a Diretoria da CNSP-ASF, mantenedora da USF, indicando ingenuidade ou serem influenciados por outros sobre decisões referentes, é preciso lembrar que os freis possuíam formação em nível superior, com pós-graduação, a exemplo do Frei Achyline José Nogara. Do que se pode supor que, apesar da “vida de religiosos”, tinham as condições materiais para demonstrarem criticidade frente aos desafios da gestão da instituição. O Frei Nogara, por exemplo, foi diretor presidente da instituição mantenedora e permaneceu como reitor por longo tempo à frente da USF. Era formado em Filosofia, com mestrado em Teologia Pastoral e Doutor em Teologia.

O vice-presidente, Frei Albino Kops, o diretor secretário Frei Antonio Gasparini, e o diretor financeiro Frei Caetano Ferrari possuíam em comum a graduação em Pedagogia, sendo o penúltimo formado também em Letras e o último em Direito, Ciências Econômicas e Filosofia. Portanto não se pode menosprezar a condição intelectual dos dirigentes da instituição e sua capacidade crítica frente às decisões tomadas na instituição.

A formação acadêmica dos freis também demonstra a preocupação com o preparo necessário para se estar à frente de uma instituição educacional. É possível constatar pelo IFAN – Instituto Franciscano de Antropologia – e EDUSF – Editora da Universidade São Francisco – que os freis envolviam-se em pesquisas – teológicas, educacionais, dentre outras – de caráter acadêmico-científico ou não. Vários são os exemplos de pesquisas realizadas pelos freis (além dos professores), mas uma delas, pelo impacto que causou na cidade de Bragança, merece destaque. Tal pesquisa, na verdade, foi realizada por Alberto da Silva Moreira, ex-frei, sobre o trabalho infantil nas olarias de Bragança Paulista.⁵⁶

Passados os primeiros anos das Faculdades Franciscanas, resolvidas as questões emergenciais de regularização dos cursos de graduação e a intervenção federal no curso de Medicina, os preparativos para a solicitação de reconhecimento da

⁵⁶ Coordenou a pesquisa ‘Meninos de Barro: a sujeição da infância nas olarias de Bragança paulista’. In _ Cadernos do IFAN. Bragança Paulista, n. 20-21, 1998

instituição como universidade são retomados. A Carta-Consulta (1983) é encaminhada ao Ministério da Educação que, após um processo de aproximadamente dois anos, autorizaria ao final de 1985 a passagem das Faculdades Franciscanas para a condição de Universidade São Francisco.

Na página da USF na internet, no link Histórico⁵⁷, pode-se ler que:

As novas diretrizes políticas e administrativas conquistaram a aceitação e aprovação de toda a comunidade acadêmica e também das principais autoridades ligadas à área da Educação no âmbito estadual e federal. Isso tudo contribuiu, significativamente, para demonstrar que as Faculdades Franciscanas já haviam atingido a maturidade funcional e pedagógica necessárias para pleitear o reconhecimento como Universidade. Durante o prazo de 18 meses, uma Comissão de Consultores designada pelo CFE analisou e avaliou os aspectos didático-pedagógicos, administrativos e financeiros das Faculdades Franciscanas, de cujos resultados dependia o futuro da tão almejada Universidade São Francisco. (...) Universidade São Francisco foi oficialmente reconhecida pelo Conselho Federal de Educação por meio do Parecer CFE nº 629/85, aprovado em 8 de outubro de 1985 e homologado pelo Ministério de Educação por meio do despacho de 25 de outubro do mesmo ano. A notícia não poderia ser melhor. Afinal, era o reconhecimento pelo difícil e comprometido trabalho desenvolvido pelos frades e por um imenso e dedicado grupo de professores, funcionários, alunos e colaboradores. *A alegria era tanta, que já no próprio dia 8 de outubro, um grupo formado por diversos representantes da Comunidade Acadêmica tomou as ruas de Bragança Paulista numa passeata comemorativa.*

Finalmente, no dia 23 de fevereiro de 1986, às 10h, no campus I de Bragança Paulista, deu-se a solene instalação da Universidade São Francisco numa cerimônia única, reunindo uma imensa lista de convidados ilustres representando a Ordem Franciscana, o Ministério e a Secretaria da Educação, municípios da região e diversas universidades. *Não há dúvidas de que mesmo antes da oficialização das Faculdades Franciscanas como Universidade São Francisco, os frades já cumpriam, com louvor, aquele compromisso assumido junto ao MEC, à Província Franciscana e a toda comunidade universitária.* Esse trabalho de persistência e dedicação nunca precisou de um título para ser desenvolvido bravamente, mas, a partir dele, toda uma comunidade firmou o reconhecimento por todo esforço e garantiu um incentivo substancial para que a missão inicialmente proposta fosse cumprida. (grifo nosso).

Em 19 de fevereiro de 1986 “A Voz de Bragança” trazia notícia de primeira página “Domingo a instalação oficial da Universidade São Francisco”, destacando a presença confirmada de autoridades como: o Ministro da Educação Antonio Carlos Bornhausen, o vice-governador do Estado de São Paulo Orestes Quércia, secretários de Estado e o Bispo Diocesano Dom Antonio Pedro Missara.

⁵⁷ www.saofrancisco.edu.br; acessado em maio de 2008.

Poucos meses antes, o mesmo jornal noticiou a aprovação pelo Conselho Federal de Educação – CFE – “por unanimidade, no dia 8 de outubro, [...] nova Universidade São Francisco [o que] trouxe alegria não só aos franciscanos que há dez anos assumiram as Faculdades de Bragança Paulista, e não só ainda ao povo da região bragantina, mas também a todos os que apostam na renovação dos estudos e do espírito universitário” (A VOZ DE BRAGANÇA, 30/11/1985, p.4).

O período que se estende do momento da proposição da Carta-Consulta para a transformação das Faculdades Franciscanas em Universidade São Francisco, até meados de 1999, parece ter sido, com algumas exceções, de avanços, melhoria da qualidade da formação oferecida, crescimento estrutural, abertura de novos cursos, qualificação do corpo docente, desenvolvimento de pesquisas, etc., que levariam a instituição não apenas a obter e manter o título de Universidade, mas de fazer jus a este. A Universidade São Francisco ganha notoriedade e reconhecimento frente ao crítico e rigoroso ambiente acadêmico.

Então foi criando assim uma coisa meio separada, [...] Ainda que tenham dado um caminho para a universidade que fez com que ela crescesse, se qualificasse. E eu posso dizer isso porque eu participei de um momento em que a USF deu assim um *boom*. Lembro que começou a ser reconhecida como uma universidade, começou assim a emergir um trabalho de pesquisa, de pós-graduação. (‘R’ EX-PROFESSOR)

Neste sentido, o Plano de Ação para o quadriênio de 1991 a 1994 nos mostra a busca pelo fortalecimento da filosofia institucional, calcada na preocupação com a qualidade dos serviços educacionais oferecidos e a reformulação do paradigma educacional; tomando a qualidade como estratégia de transformação do sistema educacional, observando a relevância social e os preceitos da missão da USF.

A indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão é reafirmada e proposta a partir de ação articuladora fundamentada na cosmovisão franciscana. (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 1991)

Entre as várias estratégias e metas listadas no plano de ação, encontramos a responsabilização da Pastoral Universitária em atingir as metas de: trabalhar a questão ética, promover a relação ambiental com amor e respeito a todas as

criaturas e a elaboração da temática de Estudo do Homem Contemporâneo - EHC e Estudos Políticos Brasileiros - EPB nas áreas de Sociologia, éticas profissionais e outras (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 1991, p.50). Tal meta é relevante para este trabalho posto que, como veremos posteriormente, a disciplina EHC, presente em todos os cursos da universidade é um dos espaços privilegiados para a discussão das relações sociais no Brasil e, em alguns casos, das relações de classe e raciais.

Ao mesmo tempo em que a universidade se consolidava, inclusive com produção de pesquisa acadêmica, fato raro na maioria das instituições privadas ainda hoje, também se consolidava a autonomia do grupo gestor em relação à Ordem religiosa. Sobre a autonomia em relação à Ordem, o ex-professor R afirma que:

Então o reitor sempre foi o Nogara [...] o vice-reitor também era um outro frei do grupo que chegou lá inicialmente, o terceiro já não estava mais lá porque ocupava também um cargo muito importante na Ordem, então ele já não estava mais lá na universidade. Bom, de qualquer forma, eu imagino que este grupo que estava lá, com o tempo foi se autonomizando um pouco sabe, eram pessoas mais antigas dentro da Ordem, se autonomizaram além da conta eu diria, para a concepção dos franciscanos, da Ordem.

Esta autonomia em relação à Ordem, bem como o afastamento da cosmovisão franciscana em determinados aspectos (construção de casa luxuosa para os freis, aquisição de carros de luxo etc.) somados aos problemas internos e externos decorrentes das mudanças na economia, e a decorrente reforma do Estado no Brasil constituiriam, ao final dos anos de 1990, um quadro de crise financeira e ideológica na USF. Esta crise, do ponto de vista financeiro, teria como marco o fim da isenção fiscal para as instituições filantrópicas determinado pela lei 9732/98.

No dia 11 de dezembro de 1998, o Presidente da República Fernando Henrique Cardoso sancionava a lei 9732, pondo fim à filantropia de todas as escolas do país [...] A Lei atingiu as entidades de educação, de qualquer nível ou grau [...] Os que vão sofrer as piores penas são os estudantes pobres. [...]

A USF foi duramente atingida; teve de fazer cortes profundos em seus investimentos, reduzir o quadro de funcionários e professores e outros gastos ao mínimo suportável. O que a USF não cortou foi seu programa de bolsas. Pelo contrário, foi expandido. Não queremos que nenhum estudante deixe as aulas por falta de condições de pagamento (BOLETIM USF, abri/1999, p.3).

O período que se inicia com a passagem do ISERB para as mãos dos franciscanos, até seu auge com a consolidação da Universidade São Francisco, começa a se fechar, constituindo-se como o primeiro e longo ciclo da história da instituição.

3.1.1. A crise dos anos 1990 e o final do ciclo da gestão do Frei Constâncio Nogara.

No mesmo boletim citado anteriormente, pode-se ler uma notícia de título “USF negocia flexibilização do ajuste de mensalidades com os estudantes” (BOLETIM USF, abri/1999, p.3) informando que, em consequência ao fim da filantropia, a instituição negociava com os estudantes um aumento de 16,02% no valor das mensalidades.

Em junho de 1999, o Informativo USF noticia as dificuldades que as instituições educacionais e assistenciais vinham passando em virtude do fim da filantropia, e relata as ações promovidas por diversas entidades contra a lei do fim da filantropia, bem como contrárias ao recém-criado FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior, dentre elas a ABRUC – Associação Brasileira de Universidades Comunitárias. O principal motivo, de acordo com Frei Constâncio Nogara, reitor da USF à época, para tal posicionamento, era por que consideravam:

o novo programa é inútil aos estudantes carentes. ‘Esse programa acaba com as bolsas e cria um financiamento que não interessa aos alunos e nem às instituições. [...] Prevê juros altos, torna as instituições devedoras solidárias se o aluno for inadimplente e acaba com o prazo de carência’ (INFORMATIVO USF, junho/1999, p.3).

Outros problemas atingiriam a USF em 1999. Em novembro deste ano, o reitor Frei Constâncio Nogara sofre um AVC – acidente vascular cerebral – e permaneceria afastado do cargo até sua morte em setembro de 2002. Seu adoecimento e morte tiveram forte impacto sobre a comunidade da USF, e ao mesmo tempo encerrou um período da história da USF, em que Frei Nogara, juntamente com Frei Fábio Panini e Frei Caetano Ferrari, permaneceram à frente da instituição desde a transferência do

IESRB aos franciscanos em 1976. Em virtude do afastamento de Frei Nogara e a reorganização da USF sob novos enfoques, em outubro de 2000 a nova reitoria toma posse. O Frei Altair Anacleto Lorenzetti torna-se reitor com apenas 30 anos; mestre em Ciências da Educação, propõe-se a adotar uma gestão colegiada e mais dinâmica para a instituição. “Os quatro pilares de sua administração seriam: identidade, proximidade, delegação e avaliação” (INFORMATIVO USF, out/nov, 2000, p.7). Na verdade, adota-se a partir daí uma administração de caráter gerencial, rompendo com a gestão mais familiar, adequando a instituição aos modelos de gestão em voga a partir dos anos 1990, que passaram a influir inclusive sobre os governos, instituindo a gestão pública gerencial.

O novo reitor passa a reorganizar a instituição nos moldes da Gestão de Mudanças e apoiando-se em conceitos emergentes da administração de empresas com foco no ‘cliente’. No Boletim INFORMAÇÃO USF, de junho de 2002, Frei Lorenzetti afirma que:

... após 15 anos de Universidade, a São Francisco também precisou iniciar seu processo de evolução [...] reestruturação acadêmica para otimizar a educação [...] remanejando professores [...] após praticamente 2 anos na gestão da mudança começam a aparecer os frutos: nota A para a Pedagogia em Itatiba [...] No mestrado obtivemos excelentes pontuações [...] Essa é a responsabilidade dessa administração. Adequar a Universidade São Francisco no padrão de excelência e administrativa para continuar cumprindo nossa missão [...]

O que se nota é uma ruptura (com continuidade) entre a história construída ao longo de mais de vinte anos e uma alteração radical na forma de administrar a universidade, antes num modelo quase de gestão familiar para a gestão empresarial, apoiada nas emergentes estratégias de reengenharia, avaliação interna, planejamento estratégico e foco no cliente. Para a professora M, esta nova reitoria, seja pelo modelo adotado ou pela pouca idade do reitor e, conseqüentemente, pouca experiência, acabou por se tornar uma gestão desastrosa para a USF. Para a professora este foi um período que, aparentemente, buscava resolver um problema financeiro da instituição, mas, para ela, tratou-se de uma mudança de mentalidade.

Novamente aqui cabe citar o trabalho de Silva Jr (2006) considerando que a contradição posta na USF (tal como na UNIMEP, estudada pelo autor) se mostra entre os objetivos da profissionalidade e os da empresa privada que se põe na atualidade, de forma ainda mais evidente e problemática. A forma como o Estado passa a se organizar e ser gerido após anos 1990 no Brasil, contrariando o pacto que lhe deu origem, de acordo com Locke (1973), exige das instituições de educação superior, especialmente as confessionais, como no caso da USF também sua reorganização alterando a forma de ser gerida. Caso contrário, é quase certo que estará fadada à falência ou será adquirida por grupos estritamente de interesse particular.

Parafrazeando Silva Jr. (1992, p.68), o que foi exposto até o momento nos mostra o movimento institucional da USF enquanto processo próprio de escola privada com preocupações de natureza pública que, em função das condições históricas e institucionais, verá suas preocupações se tornando mais concretas ou não na instituição.

O ex-professor R nos fala deste período de forma visivelmente desconfortável ao trazer à tona suas memórias, parecendo não desejar retomá-las. Embora o excerto que se segue da entrevista ao ex-professor seja longo, ele nos traz elementos que confirmam as afirmações que fizemos anteriormente, bem como nos permite perceber a ruptura e início de novo período na história da USF. São elementos importantes para apreendermos a cultura da organização que passa a se forjar, sem a possibilidade de negar o passado, mas construindo sobre este outra perspectiva.

Então, a administração da universidade, ainda que ela fosse uma universidade e estivesse crescendo ela tinha características de administração familiar e por quê? Porque na verdade eles eram uma família. Aquele grupo inicial [...], eles moravam juntos e, eu que convivi com esse grupo, até porque em determinado momento eu exerci [determinada função] me aproximou do grupo de cúpula lá. Mas percebia que aquele núcleo duro ali poderiam durante o dia discutir, ouvir propostas etc. mas as decisões mesmo eram tomadas no jantar, [...] na mesa do jantar familiar. Que no caso lá o que eu estou chamando de família é o grupo de freis que era o reitor, o vice-reitor, o pró-reitor administrativo, o que eles nunca abriram mão, [...]

Eu só sei que as coisas começaram a mudar e aí começaram a chegar novos freis. Se deflagrou um processo de transformação não só estrutural. Se transformou aquilo, se extinguiu as faculdades, se criaram centros. Houve uma mudança em cuja implantação também se mudou as figuras. [...] os

doze diretores de faculdade foram dispensados; pró-reitor que não fosse frei foi também dispensado [...]

Então eu não tive que passar por esse processo. Nos primeiros tempos eu encontrava gente na rua e aí diziam: “você viu que dispensaram trinta professores do Direito, 20 professores da Odontologia, trocaram o diretor da Medicina. troca daqui, dali”. Isso eu acompanhei assim, de longe, e só sabendo genericamente das coisas. [...] eu fui demitido no final de junho de 2000 [...] se instaurou um regime de terror por que eles renovaram muito; renovaram muito, o corpo docente até para poder, digamos reduzir custos [...] Por que aí, o frei Fábio já estava com uns setenta e poucos anos, já tinha passado por uma cirurgia muito grande, já tinha um tempo que estava com a saúde muito debilitada....é....ou seja, limpavam o caminho e aí veio, antes do frei Gilberto [atual reitor] teve um outro reitor muito jovenzinho, mas jovenzinho mesmo, esse eu conheci, mas também não lembro o nome [frei Altair Lorenzetti] ele chegou antes mas numa posição absolutamente subalterna lá. Um frei, jovenzinho, mas quando ocorreu o impedimento do frei Constancio quem foi alçado para o cargo de reitor foi esse jovenzinho que circulava lá, não tinha cargo nenhum, era uma espécie assim de aprendiz de feiticeiro. Estava lá e de repente o cara foi ser reitor. Eu já não estava mais lá, mas soube também que o cara fez muita besteira [...]

As informações contidas na fala do ex-professor confirmam a hipótese da professora M, que considera que havia neste período mais que uma mudança de estratégia administrativo-financeira, mas uma mudança principal que era ideológica. A demissão dos diretores, de pró-reitores “leigos” denuncia esta possibilidade, bem como, ao afirmar que “limpavam o caminho”, o ex-professor nos oferece a expressão que na cultura brasileira define muito bem as estratégias administrativas para mudanças maiores em uma instituição. Para se imprimir uma nova forma de gerir a universidade, sob novas idéias, era preciso afastar dela os que representavam a cultura construída e instituída até aquele momento.

No entanto, pouco antes de completar dois anos como reitor da USF, o Frei Altair Lorenzetti é substituído pelo atual reitor, Frei Gilberto Garcia. Embora documento algum faça referência aos motivos da substituição ou críticas à gestão do Frei Altair, os relatos citados anteriormente são suficientes para percebermos a necessidade de nova alteração na reitoria. Frente à longa história do Frei Constâncio Nogara, a estada do Frei Altair na reitoria foi extremamente curta.

Neste sentido, o raciocínio elaborado por Silva Jr. para descrever o período pré-1964 nos serve aqui para compreendermos o que ocorreu na USF neste

interstício entre uma fase e outra da história da instituição. Afirma Silva Jr. (1992, p.78) que

... uma vez esgotado o modelo de industrialização denominado ‘substituição de importações’, a industrialização brasileira, que unia classes antagônicas, estava consolidada e assim a contradição veio à tona. Tratava-se de resolvê-la, consideradas as alternativas possíveis às ideologias em conflito: a nacionalização da economia e com ela a descontinuidade socioeconômica ou o contrário – a ruptura política para a continuidade socioeconômica.

Se neste caso a saída foi o golpe militar, optando-se pela continuidade socioeconômica, na USF nos parece que a opção foi a mesma. Rompeu-se com a liderança tradicionalmente mais apoiada na confessionalidade para que houvesse continuidade da instituição enquanto empresa.

O período que se segue então, com Frei Gilberto Garcia como reitor, delimita a mais recente história da USF que se distingue dos dois momentos anteriores.

3.1.2. A USF a partir da gestão Frei Gilberto Garcia.

Parece-nos que o momento histórico entre 2000-2002 não se restringe a um hiato entre dois períodos mais consistentes, mas sim a uma preparação, com mudanças radicais na estrutura administrativa da USF que permitiriam que esta se recolocasse frente a nova ordem econômica e educacional forjada a partir de 1995.

O período atual da história da USF inicia-se então em 2002 e, talvez um marco a destacarmos e que nos interessa como elemento fundamental ao presente trabalho, é a ascensão a um alto cargo da universidade de um *frei negro*. Sabemos que, no Brasil, a presença de negros em cargos/funções de destaque é ainda muito rara. A herança escravocrata reforçada pela ideologia racista do final do século XIX e início do XX, somadas ao mito da democracia racial, impedem ainda hoje que as pessoas pertencentes a esta população (negra), mesmo quando possuem qualificação adequada, ascendam socialmente.

No caso dos religiosos católicos, de acordo com entrevista concedida a Mayrink (2007), Padre Toninho (Padre Antonio Aparecido da Silva), um dos

idealizadores das missas afros que misturam rituais católicos aos das religiões de matriz africana, afirma que ainda nos anos 1960 a entrada de negros para os seminários era proibida. Diz ele “Não se falava de negros, mas de candidatos de cor, isso apenas dez anos após a aprovação da Lei Afonso Arinos, que proibia a discriminação racial” Diz ainda padre Toninho que em assembléia geral da Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB), de 1960 foi decidido que “pessoas de cor poderiam ser aceitas, mas só depois de ‘minucioso exame’, para saber se não eram indolentes ou de temperamento não compatível com a vida religiosa, explicitamente em relação ao voto de castidade e do celibato.”

Na Universidade São Francisco, provavelmente por influência dos princípios franciscanos, pode-se perceber a possibilidade de os freis negros construírem suas carreiras acadêmicas e administrativas, aparentemente, com as mesmas oportunidades que os não-negros. Tal constatação, no entanto, parece-nos um fenômeno relativamente recente que pode estar articulado às discussões em torno das relações raciais no Brasil e à criação da Pastoral Negros com significativa participação de freis franciscanos a exemplo de Frei Davi, um dos criadores do Educafro – Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes⁵⁸. O olhar da igreja para a questão do negro se relaciona também com as proposições expostas anteriormente no presente texto em relação às Conclusões de Puebla e Medellín.

Novamente lançamos mão de observações de Padre Toninho a respeito da relação entre a Igreja e os negros. Diz ele em entrevista concedida ao Portal afro:

Em termos de igreja diria que há grandes conflitos entre o trabalho feito a partir da comunidade negra e o "staff" religioso, de modo geral. (...) o

⁵⁸ A Educafro – Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes, é uma rede de cursinhos pré-vestibulares comunitários vinculada ao Sefras – Serviço Franciscano de Solidariedade, departamento da Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil, uma associação da sociedade civil, sem fins lucrativos. A USF é também vinculada a esta Província. “A Educafro visa converter as estruturas institucionais que secularmente oprimiram o povo pobre e negro, de modo que estas instituições estejam a serviço dos excluídos”. www.Educafro.org.br Um dos seus fundadores, David Raimundo dos Santos, é frade franciscano da Ordem dos Frades Menores (OFM) na Província da Imaculada Conceição do Brasil. (<http://www.franciscanos.org.br/sefras/Educafro/historia.php>) acesso em 20/09/2008.

As origens da Educafro estão no Rio de Janeiro quando David Raimundo dos Santos, Antônio Dourado, Luciano de Santana Dias e Alexandre do Nascimento, criaram em 1993 o Pré-Vestibular para Negros e Carentes – PVNC - na Igreja da matriz de São João de Meriti. (<http://pvnc.sites.uol.com.br/historicopvnc.htm>) acesso em 20/09/2008

conflito é permanente. Em 1992, no **8º Inter-Eclesial da CEB's (Encontro das Comunidades Eclesiais de Base)**, em **Santa Maria**, no Rio Grande do Sul, houve um momento de forte conflito, quando os negros presentes, incluindo representantes dos cultos afros, tiveram que se impor. Foi um momento terrível, onde microfones eram arrancados à força e os ânimos estavam realmente exaltados. Outro exemplo foi a **Campanha da Fraternidade de 1988**, para conseguirmos que ela abraçasse a causa negra, foi necessária muita luta e pressão da comunidade. (TONINHO, 2009) grifos do original

Do que se pode depreender das afirmativas de padre Toninho a questão racial ainda se mostra um desafio para a igreja católica que, ao mesmo tempo possui grupos que tem avançado no combate ao racismo e outros que ainda resistem em reconhecer as demandas desta população. É preciso considerar ainda que, também no interior da igreja existem as disputas de poder e que, o ingresso de negros na vida religiosa pode ser vista como ameaça aos religiosos não-negros.

Tais observações são expostas no sentido de compreendermos a presença de um frei negro no cargo de maior destaque na USF, a reitoria.

Pode-se afirmar ainda que, de acordo com a história mais recente da instituição, pós-Frei Nogara, esta vem se desenvolvendo de forma atenta às novas demandas sociais, bem como do mercado, o que levou a instituição a adotar modelos de gestão empresarial distintos na década de 1990, e que pode também ter motivado a eleição de um frei negro à reitoria. No entanto, ao atentarmos para a trajetória acadêmica e profissional, seja na Ordem Franciscana ou nas instituições educacionais por que passou Frei Gilberto Garcia, podemos inferir que sua indicação e eleição para a reitoria da USF estão mais atreladas a seu perfil e competência profissional. Exemplo notório é a análise de seu currículo em que se destaca seu interesse pela área administrativa e pela economia.⁵⁹

De acordo com o próprio Frei Gilberto Garcia, o convite para assumir a reitoria da USF foi-lhe feito pelo governo provincial dos franciscanos (INFORMAÇÃO USF, nov./2002). Antes de chegar à reitoria, Frei Gilberto Garcia acumulou os cargos de Diretor-geral da Faculdade Católica de Administração e Economia – FAE, de

⁵⁹ Informações obtidas da análise do Currículo Lattes do reitor Gilberto G. Garcia, OFM. Disponível em <http://lattes.cnpq.br/5848644946192985> (acessado em fevereiro de 2009)

Curitiba e a função de Diretor do Departamento de Educação e Comunicação – DEC, da Província dos Franciscanos, órgão que desenvolve as políticas para a área de educação nas instituições de ensino mantidas pelos frades.

Minha nomeação para a reitoria [...] dá-se como o cumprimento de um projeto maior dos franciscanos de unificar operacionalmente seus dois grandes blocos educacionais, a saber: a Universidade São Francisco, de um lado, e a FAE e o Colégio Bom Jesus de outro. [...] Trata-se de um projeto ousado, que atende às tendências mais modernas da gestão das instituições educacionais: a fusão [...] a otimização de recursos e o aproveitamento por ambas as instituições daquilo que cada uma delas tiver desenvolvido de melhor. [...] unificação das políticas de recursos humanos, de avaliação institucional e de desenvolvimento institucional [...] intercâmbio entre docentes e discentes [...] possibilidade de co-edições e publicações dentro da mesma área de conhecimento, além da possibilidade de extensão de programas internacionais [...] (INFORMAÇÃO USF, nov/2002)

O que se observa a partir daqui é uma série de mudanças gradativas, que procuram envolver professores, funcionários e alunos nas discussões antes das tomadas de decisão ou sobre a tomada de decisão. A universidade reestrutura a carreira docente, reforma seu estatuto, institui nova política de avaliação interna, e passa a elaborar um novo plano de desenvolvimento. Os currículos dos cursos, em virtude das mudanças bem como da aprovação de novas diretrizes curriculares nacionais para as graduações, passam a ser reformulados e unificados para todos os *campi* (Bragança, Itatiba, Campinas e São Paulo); reorganiza-se a extensão, mantendo a forma tradicional de atenção à comunidade (função social da universidade) e ampliando novos modelos de extensão apoiados na relação acadêmica e integrando as ações extensionistas ao projeto pedagógico dos cursos de graduação e de pós-graduação. Institui-se a gestão participativa nos *campi* a partir da criação dos Diretores de *Campus*, tendo estes: autonomia administrativa, acadêmica e financeira. Dos quatro primeiros diretores, todos ‘leigos’, ou seja, não religiosos, um era negro, o professor Washington Luiz Alves Correa, diretor do *campus* de Itatiba (INFORMATIVOS USF, março/2003; ago/2003, set/2003; nov/2003; abril/2005; abril/2006).

O reitor Frei Gilberto Garcia é lembrado por alguns dos professores por nós entrevistados com apreço. A professora M primeiramente destaca seu orgulho em ter como reitor um frei negro. Afirma a professora que gostaria de ver outras escolas confessionais de outras ordens religiosas elegerem um reitor negro. Afirma que, para

ela, assim como ter um presidente que veio das camadas populares é importante simbolicamente para o país, ter um reitor negro também é para a universidade: “você reinventa uma ordem”. Mas também pondera que “[...] os freis são humanos, então os valores que estão arraigados nesta sociedade certamente também estão presentes entre estes seres humanos que, por acaso, também são freis”, afirmando que entre estes também existe preconceito racial. Para ela a marca da personalidade do Frei Gilberto é a lucidez. Afirma ainda que ele foi um jovem batalhador e chegou à reitoria por ter legitimado uma atuação competente. Também destaca sua competência intelectual discorrendo sobre algumas das palestras por ele proferidas e termina orgulhosa afirmando “puxa... então esse é o meu reitor!”.

O ex-professor R, que conviveu em alguns momentos com o ainda professor Frei Gilberto Garcia, afirma que este se destacava positivamente, tinha um diferencial. Destaca ainda o fato de este ser negro com certa ênfase ou surpresa, e indica-nos que, provavelmente, era o único frei negro naquele momento. Diz ele que “[...] era um cara muito bom. [...] trabalhava aqui no campus de São Paulo e nossos contatos eram ocasionais [...] de fato identifiquei no Frei Gilberto [...] alguém diferenciado nesta perspectiva [da cosmovisão franciscana]. Porque tem franciscanos e franciscanos.”

Importa destacarmos ainda a presença do reitor da USF – Frei Gilberto Gonçalves Garcia - na presidência da ABRUC – Associação Brasileira de Universidades Comunitárias e do CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Em início de 2008, Garcia assumiu o cargo de Presidente do Conselho Deliberativo do CRUB em substituição ao ex-reitor da UNB (Universidade de Brasília) Timothy Mulholland. Enquanto que sua eleição à Presidência da ABRUC deu-se em 2007.

A “Comunitárias”, revista da ABRUC, publicou nota em sua edição de abril de 2008 a respeito do discurso de posse de Gilberto Gonçalves Garcia, OFM, que teria afirmado que a ABRUC reúne as mais antigas escolas superiores do país e as mais tradicionais mantenedoras. Afirmou ainda que a entidade aguardava a construção de uma política comunitária transparente e ágil, e que pudesse dialogar com o governo

temas como o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, reforma universitária, Prouni (Programa Universidade para Todos), bem como sobre financiamento de pesquisas e da extensão universitária (COMUNITÁRIAS, 2008). Tal discurso demonstra o interesse da associação em participar do debate (e de decisões) de temas importantes sobre a educação nacional, na atualidade.

A revista “Comunitárias” demonstra o foco de preocupação/atenção das instituições que fazem parte da ABRUC, ou seja, as instituições comunitárias e/ou confessionais.

As mudanças realizadas na USF a partir da gestão de Frei Gilberto, tais como a revisão do tempo de duração de seus cursos decorrente da concorrência com cursos mais baratos e oferecidos de forma mais flexível (EaD), e aspectos conjunturais, podem justificar o forte interesse do presidente da ABRUC e reitor da USF por assuntos, dentre outros, como o PROUNI e a reforma universitária. Em entrevista à revista “Comunitárias” (set./out. 2007), Gilberto Gonçalves Garcia afirma que quer “intensificar a participação da ABRUC junto aos órgãos superiores na discussão de temas específicos, como educação a distância, educação tecnológica, Prouni, filantropia e educação, captação de recursos para a pesquisa e a extensão...”.

A USF vai, gradativamente, cedendo às articulações em torno da reorganização da educação superior, realizadas por força da reestruturação do aparelho de Estado pós-1995, a qual vem sendo definida na forma de diferentes programas de ação posto que as disputas entre os diferentes setores interessados não chegam a um consenso para a provação da política de educação superior. Neste jogo de forças as instituições privadas, dentre elas as comunitárias/confessionais tem peso importante influenciando a formulação e aprovação/não aprovação da legislação pertinente à educação superior.

Em início de 2009, ao acompanharmos a Semana de Planejamento na USF - Bragança tivemos a oportunidade de ouvir o Reitor Gilberto G. Garcia proferir a conferência de abertura. Nesta, chamou-nos a atenção dois momentos de sua fala: o primeiro fazendo uma digressão sobre as universidades comunitárias e suas associações chegando a atual definição na perspectiva política caracterizada como instituição pública não - estatal e, a partir desta categoria pleiteia-se uma aproximação das IES

comunitárias às Universidades Federais, definidas como públicas – estatais. Aproximação esta que se daria por meio da ABRUC e ANDIFES. O segundo momento, intrinsecamente relacionado ao primeiro diz respeito a demonstração de que o cenário educacional atual converge para o esmagamento das IES comunitárias, o que justificaria a defesa de uma nova categoria e sua articulação com as públicas estatais. Este cenário é apresentado de forma ameaçadora tendo por um lado a expansão das universidades federais (REUNI) que, de acordo com o conferencista vem ocorrendo sob intervenção político – partidária, de outro lado, a expansão das IES particulares que vem adquirindo instituições menores e mais frágeis e constituindo-se em grandes blocos presente em diferentes localidades avançando no processo de interiorização da educação superior (a exemplo do grupo Anhaguera).

Do que se pode depreender do exposto é que, como afirma Silva Jr. (2006) a natureza privada das instituições confessionais, atualmente identificadas como comunitárias, prevalece sobre sua vocação pública.

Estas e outras questões demonstram as contradições que a USF, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – passa a revelar, definindo-se, por exemplo, como instituição que se configura num setor intermediário, entre a esfera pública – estatal e a privada – mercantil.

Ademais, esta definição entre uma categoria e outra tem seu assento nas formulações de Bresser Pereira, nos idos dos anos 1990 ao preparar as condições para a reforma de Estado desencadeada no governo Fernando Henrique Cardoso. Para Bresser Pereira, o setor público não-estatal é aquele de interesse público, que pode ser subsidiado pelo Estado, em parceria com o setor privado. Assim, a educação, a saúde, a cultura, a pesquisa científica serão/são oferecidas por organizações não-estatais que não fazem parte do aparelho de Estado, mas, sendo de interesse público, tais instituições/organizações também não devem visar ao lucro (BRESSER PEREIRA, 1998, p.35), daí o termo, público não-estatal.

Ao longo da análise de vários documentos, bem como de publicações da ABRUC, percebe-se que as instituições comunitárias, dentre elas a USF, por meio de

seus dirigentes/mantenedores, procuram cada vez mais “comportar-se” como se fossem públicas estatais nas relações com o Estado, particularmente com relação a aspectos financeiros, ou seja, pleiteando repasse de verbas para a manutenção de suas atividades de ensino e de pesquisa principalmente. Durante a mencionada conferência proferida pelo reitor da USF tais questões foram mencionadas de forma bastante assertiva.

De acordo com o exposto no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI “A instituição impõe a si mesma também o compromisso e o desafio de se adequar a novos patamares de inclusão e de acesso ao saber universitário para segmentos da população historicamente ignorados e excluídos” (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 2006a, p. 14). Para tanto, importa que o Estado assegure políticas públicas de inclusão [Prouni, por exemplo], enquanto a instituição também se comprometerá a desenvolver e aprofundar diretrizes próprias que apontem para este caminho.

Há aqui dois aspectos importantes: de um lado, a atenção (de acordo com os princípios da USF) aos “ignorados e excluídos”, de outro, a forma de atender esta população, parcialmente sob a responsabilidade da USF, mas contando com políticas públicas que se estendam à instituição tomada como pública não-estatal. Como se verá adiante, há um alto índice de bolsistas presentes no curso de Pedagogia, cerca de 70% de acordo com a coordenadora do curso, dos quais, em boa parte, financiados com recursos públicos, ainda que indiretos, dentro de instituição privada. É possível afirmar que, se não fossem as bolsas de estudo provenientes do Prouni, ao menos o curso de Pedagogia teria de ser fechado. Há ainda as bolsas do Educafro. Porém, estas funcionam de forma distinta como veremos posteriormente.

Tendo em vista o exposto até aqui, podemos inferir que a instituição define sua identidade, bem como desenvolve sua cultura, de forma contraditória, sendo pública, do ponto de vista do interesse público, privada/comunitária, do ponto de vista jurídico e confessional por sua adesão religiosa. E ainda, como depende principalmente da captação de recursos financeiros por meio de mensalidades, deve colocar-se estrategicamente no “mercado educacional” que, no caso da educação superior,

apresenta-se cada vez mais concorrido. O que é possível afirmar é que não adere integralmente ao modelo atual de gestão das instituições particulares, nas quais é evidente a prioridade do lucro sobre qualquer outra finalidade da escola de nível superior, agindo indubitavelmente como empresa prestadora de serviços. A cultura institucional presente na USF, decorrente de sua história desde sua passagem aos freis franciscanos e, a própria história da Ordem franciscana conflita, neste sentido, com a pressão à adesão integral ao modelo empresarial mercantil.

Complementarmente, a Missão da USF é apresentada sob ressalva de que não compreende missão tal como as organizações empresariais, ou o conceito advindo da administração de empresas entendido como uma finalidade de lucro. Conceitua missão na perspectiva confessional e da espiritualidade, que se volta para a pessoa humana (NOGUEIRA, 2004). Assim sendo, a USF “... tem por missão produzir e difundir o conhecimento, libertar o ser humano pelo diálogo entre a ciência e a fé e promover fraternidade e solidariedade, mediante a prática do bem e conseqüente construção da paz (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 2006, p. 16).

Para Silva Jr. (2006) a contradição que se põe para o modelo confessional a impede de se tornar plenamente uma instituição universitária no sentido atribuído a esta desde a Modernidade enquanto instituição com uma função historicamente construída, autônoma e por isto capaz de potencializar a humanidade do ser social.

As análises desenvolvidas neste item certamente influenciarão a forma como a inclusão de conteúdos relativos a educação para as relações étnico-raciais se objetiva na prática escolar no curso de Pedagogia da USF.

No próximo apresentamos de forma complementar ao que se expôs até o momento, dados relativos à pesquisa desenvolvida na USF.

3.2 Aspectos relativos à Pesquisa na USF.

A USF procura desenvolver, como vimos anteriormente, a tríade ensino, pesquisa e extensão de forma articulada. Vimos com maior detalhe até aqui, em meio à reconstrução da história da USF, especialmente o desenvolvimento de suas atividades de extensão. Em virtude de apresentarmos as características e o funcionamento do curso de Pedagogia, foco de atenção deste trabalho, daremos maior ênfase a seguir às atividades de ensino e pesquisa.

Com relação à produção acadêmico-científica na USF, pudemos constatar a preocupação e interesse no desenvolvimento de espaços, tempos e condições para a produção de conhecimento e sua divulgação. A criação do CDAPH – Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação - é um exemplo deste interesse. Atualmente, o prof. Dr. Moysés Kuhlmann Júnior é o Coordenador Acadêmico do CDAPH, bem como do Núcleo de História Social da Infância; a Prof. Dr. Maria de Fátima Guimarães Bueno é a Coordenadora de gestão do acervo e professora no curso de Pedagogia, e Ana Cristina do Canto Lopes Bastos é Arquivista e também professora. O CDAPH, de acordo com informação obtida na página da web da Universidade São Francisco⁶⁰, está

... vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco, desenvolve atividades voltadas à identificação, coleta, preservação, tratamento e divulgação de acervos de natureza arquivística e bibliográfica relevantes [...] A par da trajetória e dinâmica de suas diferentes frentes de atuação, o Centro tem-se empenhado em produzir e contribuir para a consolidação de uma vigorosa política editorial, destinada a garantir o acesso e a divulgação de trabalhos fundamentais à docência e ao desenvolvimento de pesquisas em História da Educação brasileira, à memória e História da Educação brasileira, privilegiadamente do período republicano.

O site nos informa ainda que o acervo do CDAPH dispõe de documentos de origem e natureza diversas, doados ou cedidos, permutados, recolhidos ou obtidos por custódia. Dentre as principais coleções, das quais se pode depreender o interesse pela pesquisa e produção de conhecimento, destacam-se:

⁶⁰ www.saofrancisco.educ.br, acessado em maio de 2008.

- Fundo do poder judiciário da Comarca de Bragança Paulista (1798-1980)
- Fundo Ernesto Leme (1896-1986)
- Coleção Saúde e Higiene (acervo de publicações sobre Saúde Pública, Higiene e Puericultura e questões sanitárias, e ainda relacionadas à memória do ensino religioso no Brasil).
- Coleção Cultura Material Escolar (fontes para a história e memória da educação brasileira; Livros didáticos; Coleção Intelectuais Brasileiros: destacam-se publicações de intelectuais brasileiros como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Capistrano de Abreu, Alceu Amoroso Lima, Plínio Salgado, Oliveira Vianna, Gilberto Freyre, Carneiro Leão, Sérgio Buarque de Holanda, Alberto Torres, Primitivo Moacyr, Paulo Prado, Rui Barbosa, Euclides da Cunha, Francisco Campos, Jonathas Serrano, dentre outros).
- Coleção Teses e Dissertações
- Coleção de Periódicos (formada por revistas, boletins, jornais, anuários e almanaques, em sua maior parte de fins do século XIX à segunda metade do século XX, a exemplo das revistas Fon-Fon, Careta, Revista da Semana, Cultura, Excelsior, Anhembi, dentre outras, e jornais relativos à História da Imprensa em Bragança Paulista: o Guaripocaba e o Lyrio, entre outros).
- Hemeroteca (constituída por recortes de artigos de diferentes jornais e períodos).

O CDAPH tem significativa importância, como veremos posteriormente, como parte do projeto institucional da USF de caráter mais amplo, ou como apoio às práticas docentes, a exemplo do trabalho de uma das professoras do curso de Pedagogia, que estabelece uma relação próxima entre o desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula e a utilização do acervo do CDAPH, especialmente de livros didáticos. (retomaremos este aspecto no capítulo 4)

Podemos afirmar que a relação entre curso de graduação e CDAPH corresponde à forma como as atividades de articulação entre ensino e pesquisa estão

propostas no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, Projeto Pedagógico Institucional - PPI e no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia - PPPed. Deste modo, o PDI afirma a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No PPI, pode-se ler no item 4 “Diretrizes para as áreas estratégicas” (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 2006a, p. 14) que a educação na USF é tomada enquanto processo voltado à formação social, científica e acadêmica, integradas pelo tripé do ensino-pesquisa-extensão, bem como é um ato pedagógico que deve estar em consonância com as práticas sociais, culturais e profissionais sem, no entanto, se afastar da cosmovisão franciscana. O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia -PPPed, em seu item 3.13, aborda a importância da pesquisa, da pós-graduação e da extensão na visão da Pedagogia, e destaca o papel da pesquisa na formação profissional do pedagogo (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 2006b, p.67).

O desenvolvimento de tais aspectos na prática pedagógica, especialmente no curso de pedagogia, poderá ser confirmado (ou não) no capítulo 4, quando analisaremos as falas dos estudantes desse curso.

De acordo com o PDI (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 2006a), a pesquisa precisa superar a visão dicotômica entre ensino e pesquisa. Toma-se a pesquisa, portanto, como não sendo exclusividade daqueles que são pesquisadores *strito sensu*, mas que, tanto docentes como discentes devem envolver-se com ela. Com base na noção de docente-pesquisador em uma perspectiva pragmática, o PDI destaca que o educador está em constante contato com uma realidade que deve ser tomada como objeto de pesquisa; sua prática docente deve ser tomada como ponto de partida para a pesquisa, sua realidade concreta: “o saber (...) é acima de tudo, um confronto com a realidade que deve ser decifrada e reinventada a cada momento” (2006a, p.18). Se por um lado tenta resolver a dicotomia supracitada, de outro, restringe as possibilidades de investigação docente à sua prática educativa. Tal perspectiva aproxima-se da concepção de educação vigente a partir dos anos 1990, especialmente apoiada nos “quatro pilares da educação” que determinam a centralidade do “aprender a aprender” em todas as etapas da educação escolar. Neste sentido, vários autores rechaçam esta “máxima” da educação cognitivista, dentre eles Vasconcellos (1999), Silva Júnior (2002), Silva; Moreira (1995).

Com relação à pesquisa discente, ressalta-se que esta é de suma importância para a formação profissional, de modo que a USF, demonstra a partir da análise dos documentos citados anteriormente, que apóia o desenvolvimento de projetos de pesquisa de iniciação científica na graduação e na pós-graduação. A prioridade de financiamento com recursos próprios está atrelada aos princípios da instituição: “a USF sente-se compelida a assumir o seu engajamento em projetos de pesquisa com a participação de alunos (...) com as temáticas de desenvolvimento local e regional” (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 2006c, p.18).

Com relação à pesquisa docente, está previsto no PPI e no Programa Institucional de Gestão de Pessoas (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 2006b; 2006c) que a instituição adota estímulos à pesquisa aos professores não vinculados à pós-graduação *strito sensu* para que realizem tal atividade sem prejuízo do trabalho restrito ao ensino (aulas). De fato, há certo investimento da instituição, com recursos próprios e provenientes de agências financiadoras, apoiando o desenvolvimento de pesquisas, especialmente nas áreas de ciências da saúde.

Como exemplo da relação entre o CDAPH e o desenvolvimento de pesquisas por graduandos e professores, podemos citar os trabalhos de Maria de Fátima Guimarães Bueno, professora do curso de Pedagogia e Coordenadora de Acervo no CDAPH. A professora realizou trabalho de mestrado, em 1995, utilizando o acervo do poder judiciário presente no CDAPH. Posteriormente, em 2002, iniciou sua pesquisa de doutorado, defendido em 2007, utilizando-se do acervo de almanaques, anuários e revistas versando sobre “O corpo como teatro das práticas sócio-culturais: por entre as sensibilidades modernas – Bragança Paulista de 1900-1920.” De acordo com entrevista ao ‘Jornal do Meio’ (ILUSTRES desconhecidos, 2/03/2007), Fátima Bueno afirma que procurou descobrir o que estava por detrás das práticas de lazer, das relações de poder, e outras, fazendo uma releitura da história oficial da cidade, utilizando-se, dentre outros materiais, de fotografias. Afirma a professora que “De um lado ficavam os brancos, de outro os negros, assim como ricos e pobres que sempre estavam separados [...] Nos almanaques fica nítido a tentativa de apagamento das classes populares” (Jornal do Meio, 2/03/2007).

A importância do CDAPH também é destacada por alguns de nossos entrevistados. A professora M destaca que é comum as pessoas desvalorizarem as instituições privadas e que, em relação às interioranas, acham que professores e alunos são provincianos, não têm boa formação e não realizam pesquisa. Diz “Pelo contrário, aquele acervo [CDAPH] só está aqui porque os franciscanos apostaram na questão da memória, do meio ambiente, da responsabilidade social, mas não no sentido neoliberal. Tem os processos do Judiciário, administração e justiça [...]” Com isto, a professora expressa que a USF, como instituição privada e do interior, investe em pesquisa.

O ex-professor R nos fala do IFAN – Instituto Franciscano de Antropologia – ao qual o CDAPH esteve ligado na sua origem. Afirma que, no período em que esteve na USF (nos anos de 1990), a instituição apoiava e investia em grupos de pesquisa e que, de forma pioneira, alguns professores conseguiram financiamento público em um tempo que isto era muito raro em instituições privadas.

... nossa naquela época eu tive projeto de pesquisa aprovado na FAPESP. E eu lembro que quando eu comuniquei para o reitor ele fez um carnaval, divulgou para todo mundo, entendeu, assim para mostrar...Então havia esse clima, eu percebia uma certa cultura assim de discussão. Deve existir ainda lá o IFAN, Instituto Franciscano de Antropologia que tinha um grupo muito bom. O Alberto que era um ex-frei franciscano, ele tinha saído da Ordem, mas era um intelectual, doutor em Teologia pela Alemanha, o Marcos Cezar Freitas (...) também tinha uma inserção no IFAN. E aí nós promovíamos muitos eventos, levamos muita gente para falar. (...) a gente tinha permanentemente eventos, a universidade vivia um clima legal. A gente percebia que aquilo...

Porém, o ex-professor ressalta que, ao final de 1999, as mudanças que ocorreram levaram à demissão de muitos dos professores doutores envolvidos com a produção de pesquisas.

As atividades extensionistas parecem estar articuladas a uma concepção tradicional de extensão universitária, apoiada na relação entre universidade e sociedade. Neste sentido, o objetivo geral das atividades extensionistas (e comunitárias) está voltado para a relação universidade-sociedade, pela difusão e produção de conhecimento, desenvolvimento e bem-estar da comunidade interna e externa, atendimento de demandas sociais, culturais e econômicas. Tais atividades devem apoiar-se na ética, solidariedade, justiça, paz e ecologia (cosmovisão franciscana). As dimensões das práticas extensionistas se voltam à: “prática educacional capaz de

promover uma interface da universidade com a sociedade, para a reflexão, problematização e busca de possíveis respostas às questões sociais, promovendo a *inclusão social*, emancipação e cidadania; (...) desenvolvimento da transcendência, da alteridade, dos ideais franciscanos e do cuidado para com a pessoa” (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 2006c, p. 20) grifo nosso.

Com relação ao ensino, para além do que apresentamos anteriormente observando a história dos cursos de graduação da USF, estes tiveram seus currículos reorganizados a partir de 2005 com base em três eixos formativos: Ciclo Básico, Ciclo Intermediário e Ciclo Específico. Afirma-se no PPI que se prioriza a atualização constante dos currículos e dos conteúdos programáticos apoiados nas diretrizes curriculares nacionais, na avaliação institucional interna e externa (SINAES), bem como na premissa da indissociabilidade do ensino-pesquisa e extensão, associada à regionalidade, comunicação dialógica e qualidade do fazer educativo. (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 2006c).

Deste modo, podemos perceber que a USF não escapa das influências atuais sobre a forma de organizar os cursos de graduação decorrentes das determinações do Ministério da Educação, INEP, e mesmo da CAPES e CNPQ que, embora influenciem muito mais os programas de pós-graduação, não deixam de influenciar, também, os cursos de graduação. A influência, de certa forma, de organizar as instituições privadas no contexto do debate em torno da tentativa de formulação de uma política nacional para a educação superior que, não chegando a termo, impôs-se, de acordo com Grello (2008), de forma fracionada, por instrumentos vários - decretos, medidas provisórias, leis - nas últimas duas décadas, e que vêm determinando a organização e funcionamento das IES, públicas e privadas.

Mas ao mesmo tempo, como dito anteriormente, compreende-se na USF a educação como processo voltado à formação social, científica e acadêmica, integradas pelo tripé do ensino-pesquisa-extensão, e como um ato pedagógico que deve estar em consonância com as práticas sociais, culturais e profissionais, articulado à cosmovisão franciscana (solidariedade, fraternidade, paz, justiça e ecologia). Ao mesmo tempo, deve a instituição atender as demandas de mercado e lidar com as relações interpostas pelo funcionamento do Estado reformado. A organização e funcionamento dos cursos,

parece-nos, é uma articulação entre estas lógicas, ainda que de forma ambígua (imprecisa) e contraditória (conflitante).

A densidade histórica abordada ao longo do presente capítulo nos leva a indicar, de forma bastante sintética que, apesar da força que o pólo confessional, constituído por valores predominantemente progressistas, apoiados no franciscanismo e em traços da teologia da libertação o que sobressai na USF – Bragança, especialmente nos últimos anos, é o pólo privado.

Os elementos históricos e culturais apresentados neste capítulo, articulados ao que apresentamos na introdução e capítulo 1, serão fundamentais para a análise da objetivação, pelas práticas escolares desenvolvidas no curso de pedagogia da USF – Bragança, das DCN ERER, se estas estiverem de fato sendo implantadas.

4. A educação para as relações étnico-raciais no curso de pedagogia da Universidade São Francisco – Bragança Paulista.

4.1. Organização e funcionamento do curso de Pedagogia: densidade histórica e o currículo prescrito.

O curso de Pedagogia da USF foi criado em 1974, ou seja, antes de a CNSP-ASF assumir a instituição. Porém, foi reconhecido somente em 1977 (Decreto 81032/77, Parecer 2281/77 e processos CFE 5620/76, MEC 2500228/77), após a instituição transformar-se em Faculdades Franciscanas. Como vimos anteriormente, quando os franciscanos assumiram a instituição, muitos cursos ainda não haviam sido reconhecidos pelo MEC.

A Pedagogia da USF-Bragança passou por várias reorganizações curriculares, de acordo com as mudanças decorrentes de cada período da história do curso de Pedagogia, da formação de profissionais da educação, da educação superior de modo geral, bem como das realidades regionais/locais nas quais a instituição está inserida. Evidentemente, muitas destas alterações foram/são decorrentes, direta ou indiretamente, dos contextos históricos, políticos e econômicos de cada período, especialmente as reformas educacionais decorrentes das mudanças sociais, políticas e econômicas dos anos 1960-1970 e 1980-1990, períodos estes que compõem a ditadura militar e a redemocratização do país. O pós-1990 inclui outro contexto que, por um lado, é continuidade dos anos 1960 mas, por outro, apresenta rupturas especialmente quanto ao modelo de Estado que passa a se consolidar a partir da reforma gerencial dos anos 1995.

O curso foi autorizado (1974) e posteriormente reconhecido (1977) pelo CFE, oferecendo as seguintes opções:

a) licenciatura de 1º grau com habilitações em: Administração escolar e Inspeção Escolar;

b) licenciatura plena com habilitações em: magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau, Supervisão Escolar de 1º e 2º graus, Inspeção Escolar de 1º e 2º graus e Orientação Educacional.

As duas possibilidades de formação oferecidas estão articuladas às reformas educacionais ocorridas entre os anos de 1968 e 1971 que, em relação às escolas de 1º e 2º graus em ampliação quantitativa, passam a demandar maior número de professores e de especialistas em educação. Criam-se, assim, no intuito de formar rapidamente novos profissionais, as licenciaturas curtas, bem como se diversifica a formação do especialista em Educação (Pedagogo) por meio de fragmentação em habilitações específicas.

Cabe lembrar que a licenciatura plena era uma graduação com duração de em torno de quatro anos, enquanto as licenciaturas curtas tinham duração de em média dois anos. Esta organização didática dos cursos de graduação foi impressa pela lei 5540/68 que reformou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 4024/61 quanto à educação superior, que passou a ser denominada 3º grau. De acordo com Ruas (1976), os cursos de duração curta instituídos pela reforma universitária (se bem que já existiam alguns deles antes de 1968) objetivavam proporcionar formação intermediária ao nível superior “com o sentido de proporcionar habilitações técnicas diretamente dirigidas para a execução, e menos abrangentes que as de formação técnico-científica de duração plena...” (RUAS, 1976, p.156).

Este período caracterizou-se pela tecnificação de muitos cursos superiores apoiados numa ideologia de caráter positivista e pragmática⁶¹, que procurava atender as demandas do mercado e, especialmente, a expansão industrial. Esta colocava para a educação, inclusive a superior (3º grau), a necessidade de formar mão-de-obra qualificada para as indústrias, bem como formadores de mão-de-obra em nível de 2º grau, que por sua vez foi transformado, ao menos juridicamente, em curso compulsoriamente profissionalizante.

⁶¹ O positivismo, neste caso, refere-se especialmente à tese de que a ciência é o único conhecimento possível e seu método o único válido; com base na suposta exatidão da ciência esta passa a se constituir o fundamento para a ordenação social. Este forma de definição da ciência será útil à organização técnico-industrial da sociedade moderna. (Abagnano, 2000) Articulando-se a esta perspectiva, o pragmatismo na educação significará a possibilidade de se transformar os indivíduos em “solucionadores de problemas e descobridores de valores úteis, práticos e funcionais” (Antunes, 2002, p. 166) adaptado às necessidades do contexto de expansão industrial.

O currículo do curso de Pedagogia, apoiado especialmente na divisão de tarefas para o alcance de maior produtividade (Taylorismo/Fordismo) no âmbito da educação escolar, passou a dividir as funções antes concentradas em um único profissional, o Técnico de Educação (SILVA, 2006, p.10-25). É a partir do Parecer CFE 252/69 de autoria do Conselheiro Valnir Chagas que foram criadas as habilitações pedagógicas, fragmentando a formação do pedagogo e, desta forma, fragmentando o trabalho deste profissional na escola, que passa a atuar em determinadas funções correspondentes à formação em uma dada habilitação.

De acordo com Kuenzer, tal fragmentação do trabalho do especialista em educação – Pedagogo – tem origem na contradição entre capital e trabalho, e decorre não da divisão técnica, mas da “necessidade de valorização do capital, a partir da propriedade privada dos meios de produção” (KUENZER, 2002, p.49). A autora contribui para uma reflexão crítica sobre o processo de divisão em habilitações e, conseqüentemente, de funções distintas a serem desempenhadas pelo pedagogo de forma fragmentada, posto que não mais será formado, dos anos 1970 à 2000, de forma unitária. Alerta-nos que a superação deste modelo, como veremos nos idos 2000, não torna a escola e o profissional da educação menos capitalista. Assim, afirma que “a mudança no processo de trabalho, que é meio, não é suficiente para mudar a natureza do processo de valorização do capital, que é fim” (KUENZER, 2002, p.49).

Os currículos dos cursos neste período pouco se diversificam, pois estavam apoiados nos currículos mínimos determinados pelo CFE. Deste modo, os cursos de Pedagogia, de modo geral, se distinguem em virtude dos espaços e condições de formação oferecidas, a exemplo da titulação de seus professores, desenvolvimento de pesquisas, ou mesmo da metodologia empregada.

Até onde pudemos investigar, o curso de Pedagogia da USF sofrerá alteração mais significativa somente ao final da década de 1990, seja em consequência da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 e regulamentações decorrentes, seja em virtude da crise instalada na USF, analisada no capítulo anterior.

As alterações realizadas ao longo do final dos anos de 1970 e 1980 são pequenas adequações e pouco significativas em decorrência de mudanças na legislação.

É interessante ressaltar que, não somente na USF, mas também em outras instituições, o currículo do curso, até os anos de 1990, manteve forte ênfase nos Fundamentos da Educação (Sociologia Geral e da Educação, Filosofia Geral e da Educação, História da Educação Geral e Brasileira, Psicologia Geral e da Educação) e nas disciplinas voltadas à formação do pesquisador (Estatística, Metodologia de Pesquisa)⁶², além da inclusão de disciplinas voltadas à docência das disciplinas pedagógicas no 2º grau. A formação do professor para as séries iniciais e educação pré-escolar dava-se indiretamente e sem qualquer especificidade (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 2006b; SILVA, 2006; FRANCO, 2008).

O formato dos cursos da USF, durante este período, era o conhecido 3+1, ou seja, uma base de formação geral do pedagogo adicionada de um último ano de formação específica em uma dada habilitação: Administração escolar, Supervisão escolar, Inspeção Escolar ou Orientação Educacional.

Os currículos da USF Bragança voltados à Administração Escolar de 1º e 2º graus ficaram vigentes até os anos 1990 (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 2006, p.143), substituindo a habilitação em “Administração Escolar de 1º grau e Inspeção Escolar de 1º grau”. A alteração acompanha a gradativa extinção da função de Inspetor Escolar, que foi sendo assumida tanto pelo administrador escolar quanto pelo supervisor escolar.

Em 1999, algumas mudanças passam a ocorrer, não apenas no curso de Pedagogia, mas em toda a universidade, em decorrência de fatores expostos no segundo capítulo com relação à crise que a USF e outras Instituições de educação superior - IES filantrópicas passaram nos idos de 1990. A necessidade de readequação da IES ao novo cenário, bem como a aprovação da Lei 9394/96 levam os franciscanos a optarem por dobrar o número de vagas de 80 para 160 (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, Resolução CONSEPE 20/99), criando o período vespertino; passam do regime seriado anual para semestral (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, Resolução CONSEPE 55/99) e, ainda, dentro da reestruturação da universidade, deixando esta de organizar-se na forma de unidades que congregavam faculdades afins, passam a constituir Centros

⁶² De acordo Silva (2006, p. 27) com base no Parecer CFE 252/69 “a base de qualquer modalidade de formação pedagógica, a parte comum fica composta pelas seguintes matérias: sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática.”

por grandes áreas de conhecimento. O curso de Pedagogia passa a fazer parte do Centro de Ciências Sociais, Jurídicas e Administrativas.

Com relação ao currículo do curso, este deixa de oferecer a habilitação em Magistério das disciplinas pedagógicas do ensino médio (2º grau) em virtude de a Lei 9394/96 sinalizar, de acordo com determinadas interpretações, que o curso normal, de nível médio, estaria com os dias contados, posto que a lei determinava a obrigatoriedade de os professores da educação básica obterem formação de nível superior, fato que ocasionou intenso debate por alguns anos (CURY, 200-; RAINHO, 2001). Assim, pode-se ler na LDBEN 9394/96 que:

Artigo 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

A lei afirma ainda, nas disposições transitórias que: “Artigo 87 §4º - Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.”⁶³(LDBEN9396/94)

A partir de 1999, as habilitações oferecidas pela USF – Bragança são: Formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais (em substituição ao magistério das disciplinas pedagógicas do ensino médio) e Administração e supervisão escolar.

Criou-se ainda uma nova habilitação – Pedagogia para instituições não-escolares – observando-se o intenso crescimento das organizações não-governamentais e instituições outras nas quais o pedagogo supostamente teria inserção. Os novos currículos passaram a valer a partir de 2000, sendo que as turmas em andamento continuaram nos currículos anteriores.

⁶³ Tal questão tornou-se bastante polêmica ao longo dos primeiros 5 anos após a aprovação da LDB 9394/96, provocando desde o fechamento dos cursos Normais (magistério) públicos e privados, desencadeando uma corrida dos professores aos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, fazendo com que municípios e estados promovessem cursos aligeirados de formação superior, em parcerias com universidades públicas (a exemplo da UNESP- Universidade Estadual Paulista – que criou a Pedagogia Cidadã) e privadas, quase sempre cursos semi-presenciais ou à distância. Houve também muitas consultas ao Conselho Nacional de Educação por parte de instituições de ensino, sindicatos, dentre outros, sobre as possíveis interpretações do artigo 87 da LDB, até que o CNE se posicionou a favor do direito adquirido do professor formado antes da aprovação da lei.

Em 2003, os currículos aprovados em 1999 sofreram pequenos ajustes e a habilitação ‘Pedagogia para instituições não-escolares’ foi extinta em decorrência da ausência de demanda. (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 2006, p.147-8)

Os currículos do curso, reestruturados após a lei 9394/96, adequaram-se não somente à lei, mas ao debate entre os anos 1990-2000, que enfatizou a formação docente para as séries iniciais dentro e fora do curso de Pedagogia (a exemplo do curso Normal Superior). De forma distinta do período dos anos 1970-1980, o curso deixou de voltar-se à formação do especialista para caracterizar-se, cada vez mais, pela formação do professor. Se até 1999 o currículo tinha forte ênfase nos fundamentos da educação, este passou, gradativamente, a enfatizar metodologias e práticas de ensino. É preciso considerar ainda que o perfil do alunado que recorre aos cursos de Pedagogia muda após a aprovação e implementação da lei 9394/96; com o fechamento de muitos dos cursos de magistério (curso normal de nível médio), os estudantes chegam ao curso sem conhecimento específico sobre o campo da educação.

Não desconsideramos a importância das “metodologias e práticas” para a formação do profissional da educação, em especial o professor, mas, a ênfase nestas disciplinas, no contexto dos anos 1990 em diante, apresenta-se de forma desarticulada de outros componentes curriculares que possibilitam a articulação do ensino com a análise da realidade apoiada na pesquisa. Esta perspectiva termina por reduzir a formação docente em um receituário, uma lista de “como fazer”. Isto tem implicações para a implantação das DCN EREER no sentido de que, a educação para as relações étnico-raciais, considerando-se a complexidade do tema racismo, sua origem, reprodução e seu combate, por exemplo, não pode se realizar por meio da mera instrumentalização docente. Não é suficiente apresentar aos futuros professores *como* se combate o racismo na sala de aula. Compreender o que significa o racismo contra os negros no Brasil é fundamental inclusive para se reconhecer sua manifestação nas relações inter-pessoais, no material didático, nas muitas ausências e lacunas presentes na história denunciadas pelo movimento negro como mostramos no capítulo 1.

Outra mudança no perfil não apenas do curso de Pedagogia, mas das graduações de modo geral, deve-se à entrada de alunos provenientes das camadas sociais mais baixas, vindos de escolas públicas principalmente. Dado o perfil destes

alunos, a USF incluiria em vários cursos a disciplina ‘Introdução à prática de leitura e produção de textos’, como forma de amenizar as dificuldades trazidas pelos novos alunos.

Os currículos do curso de Pedagogia entre 1999 e 2004 ainda incluíram disciplinas que representaram modismos ou demandas específicas no campo da educação escolar apoiadas na densidade histórica da reforma educacional pós-1990: Avaliação do desempenho da escola; Educação inclusiva; Interdisciplinaridade e Educação e Formação do Professor Reflexivo.

A inclusão de tais disciplinas também se deve às indicações do MEC de que os cursos de Pedagogia seguissem as determinações das Diretrizes sobre Formação de Professores para a Educação Básica, enquanto não se aprovava as Diretrizes específicas do curso de Pedagogia. Diretrizes que se constituem parte integrante da reforma educacional no contexto da reforma do Estado dos anos 1990 e que seguiram muitas das proposições de agências multilaterais a exemplo do Banco Mundial, BIRD e UNESCO.

Até o ano de 2005, a Pedagogia – USF oferecia habilitações em: Supervisão Escolar dos Ensinos Fundamental e Médio, Administração Escolar dos Ensinos Fundamental e Médio e Formação de Professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Em 2005, a USF reorganizou os currículos dos cursos de graduação apoiados em três eixos: Ciclo Básico, Ciclo Intermediário e Ciclo de Especialização; e reduziu a carga horária da quase totalidade de seus cursos, exceto da Medicina.

Considerando-se o substrato histórico que determina a cultura da USF – Bragança como apresentado no capítulo 2, podemos afirmar que a instituição adere às políticas educacionais para a educação superior ao mesmo tempo, e sem contradição, que reorganiza seus cursos no sentido de ajustá-los à lógica mercantil. No entanto, isto não ocorre sem resistências como nos relata a professora Z, em relação à redução da carga horária do curso de Pedagogia. Diz ela: “nós até solicitamos, por diversas vezes que isso não fosse feito, uma vez que as Diretrizes [da Pedagogia] ainda não tinham sido homologadas...”.

As determinações institucionais levaram o curso de Pedagogia a reduzir o tempo de curso de quatro (4) para três (3) anos. Isto às vésperas da aprovação das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia que, esperava-se, manteria o curso com 3200 horas, o que significaria a necessidade de 4 anos de duração (supostamente). A solução encontrada, de acordo com a professora Z, foi separar a licenciatura do bacharelado, sendo possível cursar um ou os dois cursos. Diz a professora: “a alternativa que nós encontramos [foi] ... oferecer um curso em três anos para a formação do docente e mais um ano de bacharelado.”

O curso de licenciatura volta-se à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental, e o de bacharelado à Administração Escolar (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, Resoluções CONSEPE 57/2005; 58/2005). O primeiro efetivando-se nos três primeiros anos e, ao final dos mesmos, os alunos teriam/têm direito a certificação. Aqueles que desejassem a formação em gestão educacional (bacharelado) realizariam mais um ano de curso. Porém, o que ocorre, como veremos mais adiante, é que os alunos acabam por concluírem o curso após os três anos. Embora possam ter algum interesse em dar continuidade ao curso para obterem o bacharelado as condições financeiras precárias e a necessidade de ingresso no mercado de trabalho se impõe.

Aqui se apresenta um entrave à pesquisa no sentido de acompanharmos o desenvolvimento da disciplina “Educação não-escolar: práticas sociais e diversidade”, oferecida no oitavo semestre aos estudantes que optassem pelo bacharelado em Administração escolar. Posto que a maioria dos estudantes matriculados no curso durante o período em que estivemos fazendo a coleta de dados optou por não realizar o bacharelado, dadas as condições anteriormente apresentadas, a disciplina de nosso maior interesse não foi oferecida ao longo de nossa permanência no campo. Voltaremos a esta questão mais adiante.

Na perspectiva da professora Z, o problema maior que levou a USF a rever o tempo de duração dos cursos de graduação foi a concorrência. Em entrevista por ela concedida, a professora Z aponta em dois momentos a concorrência como fator determinante da organização dos cursos:

... Campinas [o curso de Pedagogia] está em extinção, não teve mais nenhuma entrada desde o ano passado [2007]. Então agora... é uma pena mas

a concorrência lá é muito maior. Se bem que aqui agora a gente está no mesmo nível. Nós temos aqui em Bragança 7 cursos de Pedagogia, dois presenciais e cinco a distância.

(...) Todos os cursos (...) medicina não. Eles já estavam trabalhando dentro de um limite, eles têm uma proposta diferenciada, mas os cursos de farmácia eles tão sofrendo o impacto disso agora, o curso de odontologia teve que reduzir a carga horária porque ela estava muito acima. Por que isto (...) por conta da concorrência que nós temos aqui. Desleal. O curso de pedagogia da outra instituição daqui de Bragança, com 3200 horas, ele está sendo oferecido em três anos. Como eles conseguem isso eu não sei, é um curso de três, nós continuamos com a carga horária mínima, 3200 horas em quatro anos.

A mercantilização da educação se materializa aqui, na reorganização dos cursos e, em específico, do curso de Pedagogia, colocando as condições para disputar o “mercado educacional” à frente das condições necessárias para se efetivar uma formação de profissionais da educação que não seja apoiada no trabalho útil apenas. Neste contexto, como nos lembra Silva Jr. (2003, p. 324), com base em Lukács, “... o processo econômico global, cada vez mais, socializa o indivíduo por meio de relações sociais movidas pela mercadoria...” o que acentua a reificação do humano.

A partir do ano letivo de 2007, os currículos da pedagogia (0003L) de cada um dos três campi, que eram distintos, passaram a ser unificados e organizados a partir das determinações das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, aprovadas em 2006 (BRASIL, Resolução CNE/CP 01, 2006).

Deste modo, atualmente, quatro matrizes curriculares estão em funcionamento no campus Bragança:

- a) 001-0010-R: bacharelado em Pedagogia, aprovado em 2005 e em extinção;
- b) 0001L: licenciatura em Pedagogia, aprovado em 2005 e que está em processo de extinção;
- c) 0002B: bacharelado, que se articula complementarmente ao currículo 0001L;
- d) 0003L Pedagogia, aprovado em 2006, vigente a partir de 2007.

Mais adiante, especificaremos os componentes curriculares de cada matriz.

O curso é semestral, noturno, e seus currículos 001-0010 e 0001L têm duração de 3 anos, salientando-se que este último pode ser complementado por mais um

ano, somando 4 anos para a obtenção do bacharelado (0002B). O currículo 0003L tem duração de 4 anos.

A elaboração do último Projeto Pedagógico do curso, ao longo de 2006, ocorreu, de acordo com o próprio documento, de forma participativa, incluindo docentes e representantes discentes. A organização do curso de pedagogia prevê espaços para reuniões e formação dos professores, bem como para a participação de representantes discentes (eleitos por seus pares) no Colegiado do Curso, órgão que se reúne a cada início de semestre e tem como finalidade acompanhar a implementação do projeto pedagógico do curso, propor alterações curriculares, planejar e avaliar atividades acadêmicas, dentre outras funções (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 2006b). Tais informações também foram confirmadas pela coordenadora do curso em Bragança, reforçando o disposto no texto do Projeto Pedagógico, bem como por alguns docentes. A professora ER, por exemplo, afirma que “participava dos colegiados ... sugeria coisas, quando teve que alterar o currículo...”

Com relação ao referencial teórico que embasa o projeto pedagógico do curso, este parece ser ambíguo, especialmente quanto ao que se propôs efetivamente como eixo central do mesmo, ou seja, a docência, e os diferentes posicionamentos dos autores referendados. São citados ao longo do projeto pedagógico do curso autores como José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Dermeval Saviani, Phillipe Perrenoud e Carmem S.B. Silva. Os posicionamentos de alguns destes autores com relação ao curso de Pedagogia são bastante distintos e, em certos casos, conflitantes, o que não seria problema se estivessem sendo utilizados para encetar o debate sobre o curso. No entanto, não é o que ocorre. Cada autor é utilizado para justificar determinados itens referentes ao projeto pedagógico, estando, assim, todos postos num mesmo lugar, como se fosse possível estabelecer articulações coesas e não ecléticas entre suas concepções de Pedagogia na sua condição de curso, ciência/não-ciência e profissão.

Alguns dos autores citados no projeto pedagógico, a exemplo de Libâneo, Pimenta e Silva têm posicionamento que não corresponde exatamente à organização e ao funcionamento do curso de Pedagogia reestruturado em 2006, nem aos currículos em processo de extinção na USF Bragança (FRANCO, 2008; SILVA, 1999;

PIMENTA, 1996). Embora, de modo geral, a concepção teórica sobre a Pedagogia como ciência da educação seja próxima do posicionamento assumido pelos professores da USF, a definição do curso é divergente:

Enquanto ciência da educação auxiliada por diferentes campos de conhecimento, estuda criticamente a educação como práxis social [...] vincula-se diretamente a prática educativa que constitui seu campo de reflexão, pesquisa e análise, tendo como tarefa o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho pedagógico. É ciência *da* e *para* a educação, portanto, é a teoria e a prática da educação. Tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno da educação, formula orientações para a prática a partir da própria ação e propõe princípios e normas relacionadas aos fins e meios da educação [...] o curso de pedagogia cujo conteúdo sejam estudos específicos da ciência pedagógica para formar pesquisadores e pedagogos para a escola e outros espaços educativos (MANIFESTO de educadores brasileiros, 2005, p.2) grifo do original.

A citação foi extraída do “Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia”, apresentado durante o Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – CEPFE – em setembro de 2005 e assinado por dez professores universitários, dentre eles, Selma G. Pimenta e José Carlos Libâneo. A apresentação do manifesto causou intenso debate, especialmente porque seus autores defendiam um curso de pedagogia na forma de bacharelado, retirando deste a formação docente para a educação básica. Afirmavam no documento que “não pode ser o curso de licenciatura para a formação de professores, mas o bacharelado em pedagogia, que se destina à formação de profissionais de educação não docentes (...)” (MANIFESTO de Educadores, 2005, p.3).

E ainda, há que se considerar que os autores citados no projeto pedagógico do curso estão ligados a correntes pedagógicas bastante distintas em decorrência do referencial teórico que tomam como pressuposto. Libâneo, embora tenha estado próximo da linha teórica de Saviani algumas décadas atrás, na atualidade parece-nos aderente às pedagogias do “aprender a aprender” e das competências. Por outro lado, Saviani manteve-se crítico às pedagogias liberais de modo geral e permanece fiel à uma pedagogia que deriva da perspectiva marxista.

Ao contrário da proposição dos autores do Manifesto, as DCN do curso de Pedagogia, aprovadas em 2006 (BRASIL, Resolução CNE/CP 1/2006), acabaram

por evidenciar a formação docente como eixo central do curso, e a USF, apoiada na diretriz, manterá seus cursos com eixo central na formação docente. Tal fato não significa que a formação do bacharel, especialmente a formação do pesquisador, não esteja presente tanto nas diretrizes como na matriz curricular da USF. No entanto, a ênfase está posta na formação do professor, especialmente para a educação infantil. Deste modo, a posição dos autores elencados no projeto do curso não corresponde integralmente ao perfil do curso de pedagogia desenvolvido pela USF.

A defesa de que a formação docente permaneça como eixo central no curso de Pedagogia, diferenciando-se da proposta do “Manifesto” anteriormente referido, constitui-se para nós a possibilidade de se formar o professor, no curso de Pedagogia, de forma articulada às funções específicas do especialista em educação (o pedagogo) do que decorre uma formação mais completa e complexa. Como se pode ler nas no Parecer 01/2004, que propõe a aprovação das DCN ERER:

...há necessidade... de professores qualificados... além de sólida formação na área específica de atuação... [capacitados] a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial... e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, Parecer 01/2004).

O projeto pedagógico do curso de Pedagogia – PPPed - apresenta um histórico breve sobre o longo debate em torno da elaboração e aprovação das diretrizes do curso de Pedagogia, e o reduz a duas posições, não abordando o intenso debate e trabalho de grupos de estudos e pesquisa, grupos de trabalho (GT) ligados a ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação) e ao CEPFE/UNESP (Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores), fóruns como FORPED – Fórum Estadual Paulista de Pedagogia, e associações, especialmente a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Cabe destacar que tais associações defendem o curso de pedagogia com identidade na formação docente e do gestor.

Por outro lado, embora retome de outros documentos (PDI, PPI) uma explanação sobre o cenário da educação superior no Brasil, seus problemas e desafios, incluindo-se a reforma da educação superior, não se faz uma adequada articulação entre as decorrências entre reforma universitária, reforma do Estado (1995) e as mudanças no

curso de Pedagogia. Ou seja, não há uma contextualização das mudanças ocorridas no curso de Pedagogia de forma mais ampla. Sabemos que a mudança das funções do Estado, transferidas à sociedade civil, implicaram também mudanças no paradigma de educação escolar e, neste caso, da educação superior. A forte influência dos organismos multilaterais, por exemplo, foram determinantes para que a educação fosse vista como serviço a ser prestado e gerido na lógica do mercado considerando-se o diagnóstico de que os governos não são capazes de oferecer educação de qualidade sozinhos. O artigo 7º do documento “Educação para todos: objetivos” que compõe a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, afirma por exemplo que:

As autoridades responsáveis pela educação [...] têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade de requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários [...] articulações e alianças serão necessárias [...] entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo [...] entre as organizações governamentais e não-governamentais... (UNESCO, 1998, p.7).

A responsabilidade pelo oferecimento da educação, como se pode observar na citação, passa a ser uma responsabilidade de *todos* (sic). A ausência de contextualização histórica, política e econômica no texto do projeto pedagógico do curso, parece encobrir a adesão da USF ao modelo de educação instituído pela política de educação em geral e da educação superior em particular.

Como podemos assegurar a formação de “professores qualificados” e com “formação sólida” como requer o Parecer CNE 3/2004, citado anteriormente, em meio à perspectiva de adesão acrítica e a-histórica revelada na análise do PPPed?

Neste sentido, ao longo da entrevista com a professora Z, embora esta demonstre ter pleno domínio das questões legais referentes não só ao curso de Pedagogia, mas às graduações de modo geral, provavelmente em decorrência de sua experiência profissional, esta não faz generalizações quanto ao contexto das reformas na educação superior, nem da sociedade ou do Estado, mesmo quando instigada por nós.

A análise do projeto pedagógico do curso nos mostra, em diversos momentos, o quanto o curso está aderente, do ponto de vista formal, à política de educação superior contemporânea, o que, por um lado, não poderia ser diferente, de outro, há formas de se fazer esta aderência. Cabe analisar, por meio da prática escolar,

como isto se objetiva, especialmente no que tange ao tema de nosso interesse, ou seja, a educação para as relações étnico-raciais. Porém, pudemos observar ao longo da história da USF descrita no capítulo anterior, que sua cultura é ora de adesão, ora de resistência em relação às determinações provenientes do Ministério de Educação e/ou de seus órgãos. Mas podemos também afirmar que, de 2000 em diante, a instituição tem sido aderente às políticas determinadas pelo MEC, bem como tem se colocado, por meio de suas lideranças, especialmente do reitor Frei Gilberto Garcia, enquanto possíveis parceiros no desenvolvimento de políticas públicas, manifestando inclusive o interesse em participar de decisões deste âmbito, como vimos no capítulo 3. A defesa de que as instituições comunitárias definidas pela categoria pública não-estatal sejam reconhecidas é um forte indicador da intencionalidade da USF no atual contexto.

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia ainda nos traz alguns outros elementos importantes. Alinhado à concepção de Pedagogia presente nas Diretrizes Curriculares do curso (BRASIL, Resolução CNE/CP 01/2006), afirma ser esta a Ciência da Educação, campo de conhecimento que se ocupa da educação em sua complexidade e que tem como objeto de estudo a prática educativa que se realiza na sociedade (e, portanto, não está restrita à escola). Partindo desta concepção, definiu-se o perfil profissiográfico da pedagogia da USF (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 2006b).

Assim, os objetivos postos para o curso se voltam à formação do pedagogo, compreendido como profissional da educação que deve estar “munido de conhecimentos teóricos e práticos que possibilitem uma compreensão ampla da organização do trabalho educativo no âmbito escolar ou em instituições educativas, tendo a docência como base da sua formação e identidade profissionais...” (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 2006b, p.51). E ainda, destaca-se a formação profissional para: organizar o trabalho pedagógico, produzir e difundir o conhecimento científico no campo educacional, promover o desenvolvimento integral do ser humano “para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e fraterna” (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 2006, p.51).

Ora, como contribuir para a construção desta sociedade apoiados nos paradigmas de formação de professores preponderantes na atualidade? Como assegurar

uma formação humanizadora quando o pólo mercadológico se sobrepõe ao confessional como analisamos no capítulo anterior. E ainda, como neste contexto podemos propor uma educação para as relações étnico-raciais que não signifiquem apenas a “inclusão” dos negros na sociedade como conceitua Martins (2003). Ou seja, compreendendo que o incluído é aquele foi ou permitiu ser integrado, aderiu ao sistema, à economia bem como aos valores que lhes correspondem.

A definição do perfil profissiográfico da pedagogia não somente atende as DCN de Pedagogia, mas também a missão da USF, o que demonstra o movimento de permanência de determinados valores que se constituíram na cultura da instituição e que se manifestam, intencionalmente ou não, nas práticas escolares. No entanto, é preciso observar como essa prática escolar se objetiva no fazer dos docentes, levando em alguma medida os estudantes a desenvolverem-se enquanto seres humanos justos, solidários e fraternos, de acordo com os valores franciscanos (o “ser mais”), considerando a força exercida pelo pólo mercantil na instituição. Mais adiante, verificaremos esse movimento articulando as falas de educadores e educandos, conteúdos e metodologias.

Dentre os objetivos específicos, apresentados no projeto pedagógico do curso, destaca-se a formação docente (Educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental) articulada à gestão do trabalho pedagógico, relacionadas à excelência acadêmica, postura ético-política e à construção de competências ao desempenho da docência. Busca-se formar o gestor educacional capaz de organizar e gerir sistemas, unidades, projetos ou experiências educacionais, com competências para a produção do saber científico e tecnológico, para atuar em diferentes espaços educativos e para realizar atividades complementares relacionadas às novas demandas sociais, entre outras competências. (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 2006b)

Do que se pode apreender até aqui, constata-se que há contradições entre alguns aspectos relativos à missão da USF e à forma como se definem os currículos com a dinâmica de revisão constante, tal como Silva Jr. e Ferretti (2004) critica nos trabalhos de Beltrán Llavador e San Martín Alonso⁶⁴ o questionamento das estabilidades e formas regulares do capitalismo, a sua relação com as carreiras profissionais instáveis e a

⁶⁴ BELTRÁN LLAVADOR, F.; SAN MARTÍN ALONSO, A. Diseñar la coherencia escolar. Madrid: Morata, 2002.

organização de currículos que se ajustam de acordo com as demandas do setor produtivo, caracterizando-se mais em um projeto (caráter processual) do que em programa.

No entanto, é preciso verificar se na prática isto se efetua, posto que na instituição há quatro matrizes curriculares em funcionamento, ao mesmo tempo. Parece-nos que há pequenas mas significativas distinções entre elas, salvo em relação à separação da licenciatura e do bacharelado evidenciada nas matrizes 0001L e 0002B. A inclusão-exclusão de determinadas disciplinas que constituiriam o “núcleo duro” da formação do pedagogo, mas que são subtraídas para adequar os currículos, a exemplo da “História da Educação Brasileira”, “Introdução a Formação Profissional”, “Metodologia da Pesquisa nas Ciências da Educação” e, curiosamente, “Psicologia da educação 2” constituem as mudanças mais significativas entre a matriz 001-10 e as demais. Cabe enfatizar que, a formação docente como eixo fundamental do curso, tem se apoiado, na maioria das vezes, na perspectiva das teorias cognitivistas. Fato que é determinado pela adesão das políticas educacionais, desde o início da década de 1990, pelo menos, às recomendações de organismos internacionais aderentes a esta perspectiva que, de acordo com Rossler (2004, p. 77), defende “... o lúdico em detrimento do intelectual; o aprender (sozinho) em detrimento do ensino e do estudo sistemático; o pragmático em detrimento do teórico; a utilidade em detrimento da erudição; [...] o método em detrimento do conteúdo...”.

Tal perspectiva, como afirmamos em vários momentos, de forma sedutora, enfatizam a prática apontando (pseudo) soluções para os problemas complexos da escola na sociedade capitalista. Observaremos melhor estes aspectos posteriormente, ao apresentarmos as matrizes curriculares e seus componentes.

Ainda com relação à exposição das DCN de Pedagogia no projeto pedagógico do curso, indicando os objetivos postos para a formação do Pedagogo na USF, temos que: “Espera-se também que o Pedagogo possa promover o diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas de **diferentes etnias e culturas**, atuando como **agente intercultural**” (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 2006, p.54) grifos nossos.

Atuar como agente intercultural pode ser considerado uma forma de estabelecer intercâmbios entre diferentes culturas; relaciona-se assim à perspectiva multiculturalista que, não possui uma única forma de ser definido e posto em prática especialmente quando orientador de políticas públicas. Para Padilha, a educação intercultural significa “agir num espaço em que experiências culturais diferentes se encontram em diálogo para realizar um trabalho reconstrutivo de conhecimentos, na perspectiva do encontro de várias pessoas e de várias ciências que também se entrecruzam, como acontece com a própria cultura das pessoas” (2004, p.239).

Candau (2003) afirma que o termo intercultural é muitas vezes empregado como sinônimo de multiculturalismo. Entretanto, o primeiro é comumente empregado na Europa e o segundo nos Estados Unidos. Para a autora, a interculturalidade está associada ao direito à diversidade, a luta contra todas as formas de discriminação e de desigualdades sociais, na tentativa de “promover relações dialógicas e igualitárias entre as pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes” (CANDAU, 2003, p.3).

Esta tem sido a forma como predominantemente se tem proposto a prática da educação para as relações étnico-raciais, no entanto, como assevera Padilha (2004), é preciso estar atento em relação às propostas multiculturalistas que pretendem combater as desigualdades sociais mas, não avançam na direção de propostas verdadeiramente transformadoras daquilo que dá origem a tais desigualdades. Esta é uma questão que nos preocupa pois nas DCN EREER está claramente apoiada na perspectiva multicultural, bem como as DCN de pedagogia que, como se pode constatar até aqui, é a norma legal que orienta o curso de Pedagogia da USF. Como poderemos pensar a contribuição da formação inicial dos profissionais da educação para o rompimento com a ideologia racista partindo dos preceitos que tem orientado as políticas educacionais de modo geral e da formação dos profissionais da educação em particular?

O texto do projeto pedagógico, a partir do momento que passa a expor competências e habilidades, a matriz curricular e outros aspectos a estes relacionados, reproduz extensos trechos relativos às Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia

(BRASIL, Resolução CNE/CP 01/2006), especialmente o artigo 6º, que define a organização do curso a partir de três núcleos de estudos: básico, de aprofundamento e diversificação e o de estudos integrados. Destaca-se que estes três núcleos se inter-relacionam vertical e horizontalmente, garantindo a integração dos conhecimentos. Para além da estruturação do curso indicada pelo referido artigo, há que se ressaltar aqui a presença de termos e concepções que expressam a proximidade entre as diretrizes de Pedagogia e as de relações étnico-raciais, como se pode ler a seguir.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um **núcleo de estudos básicos** que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, [que se desenvolverá] por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...]

II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural. (BRASIL, Resolução CNE/CP 01/2006, citado em UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 2006b, p.55) **negritos do original, grifos nossos.**

As DCN de Pedagogia, ao definirem os três núcleos a serem considerados na organização do curso de Pedagogia, terminaram por indicar a possibilidade de uma estruturação curricular não-linear, não-disciplinar. Cabe ressaltar, no entanto, que apesar desta possibilidade, o curso de Pedagogia da USF manteve a estrutura didática organizada por meio de disciplinas, muito embora se faça um esforço para que estas sejam trabalhadas de forma interdisciplinar ou, pelo menos, integradas de alguma forma.

Exemplo deste esforço foi a organização de atividade apresentada em 2008 pelas turmas de 1º e 3º semestres (ingressantes em 2008 e 2007, respectivamente) na forma de uma peça teatral sobre a vida e obra de Paulo Freire, e que envolveu as disciplinas: “Sociologia da Educação” e “Estudo do Homem Contemporâneo” (3º semestre), “Escola e contexto” e “Leitura e produção de texto” (1º semestre).

Outro aspecto importante para os objetivos deste trabalho, presente no excerto extraído das DCN de Pedagogia, é a frequência com que os termos *diversidade* e *multiculturalidade* aparecem. Já na introdução do artigo 6º pode-se ler “respeitadas a diversidade nacional” e, pouco depois, no inciso I podemos ler que o núcleo de estudos básicos deve considerar a “diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira” para a seleção dos conhecimentos a serem estudados ao longo do curso de Pedagogia. O inciso I relaciona doze itens a serem considerados na organização do núcleo de estudos básicos no curso de Pedagogia, destacados a seguir:

- a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não escolares;
- c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não escolares;
- d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
- e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
- g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
- j) **estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;**

- k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional (BRASIL, Resolução CNE/CP 01/2006) Grifos nossos.

As DCN de Pedagogia foram aprovadas após extenso e intenso debate em dezembro de 2005 e homologadas apenas em 2006. De outro lado, as DCN para a Educação das Relações Étnico-raciais foram aprovadas em 2004. Porém, um ano antes, a lei 9394/96 havia sofrido alteração decorrente da lei 10639/03 que determinou a inclusão nos currículos das escolas do ensino fundamental e médio o estudo de História e Cultura afro-brasileira e Africana. Consequentemente, o movimento negro, bem como seus representantes ocupando alguns cargos no governo federal especialmente, a exemplo de secretaria do MEC, SECAD e SESu, esperavam que a lei determinasse não somente a inserção dos conteúdos de História e Cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas da educação básica, mas também na educação superior, especialmente nos cursos de formação dos profissionais da educação (professores e especialistas).

Esta demanda começou a ser sistematizada nos eventos por nós analisados, dentre outros, e que ocorreram em 1987 e 1995 na Universidade Federal de São Carlos e na Fundação Carlos Chagas, respectivamente, como analisamos no primeiro capítulo deste trabalho. Ambos os eventos destacaram a necessidade de se capacitar os educadores para o ensino de cultura africana e história dos afro-brasileiros. Entretanto, à aquela época a ênfase se colocava para a capacitação dos professores e não para a formação inicial. Na introdução deste trabalho mostramos como as pesquisas acadêmicas relacionadas ao tema formação de professores e relações raciais predominantemente assentava-se na capacitação de professores e não em formação inicial.

Podemos inferir que, naquele contexto, o movimento negro tinha mais fácil acesso aos espaços de capacitação dos professores do que aos de formação inicial. Na atualidade, no entanto, a ênfase na capacitação se mantém, mas deve ser analisada sob outra ótica. A lógica do Estado reformado de terceirização de suas funções repassou para organizações não-governamentais principalmente, a tarefa de formar os professores em serviço. Corrobora para esta forma de ação do Estado o diagnóstico de que este,

sozinho, não é capaz de oferecer “educação para todos” e precisa buscar “alianças” ou parcerias para fazê-lo. É evidente que tais proposições estão relacionadas às determinações de organismos multilaterais citados em outros momentos. Por fim, a que se lembrar que também os recursos financeiros para a capacitação de professores são alocados de forma a favorecer as instituições públicas, mas não estatais. Não é o caso de desenvolvermos este aspecto aqui⁶⁵.

O que pudemos observar é que os conteúdos relacionados tanto no artigo 26 A da LDBEN 9394/96 (incluído pela lei 10639/03) quanto os dispostos nas DCNERER (BRASIL, Resolução CNE 01/2004) passaram a ser incluídos, ao menos no projeto pedagógico do curso de Pedagogia, a partir da aprovação das DCN de Pedagogia. Como apresentamos na introdução do presente trabalho, a escolha da USF como campo de investigação decorreu de evidências em sua matriz curricular de que nesta universidade se estava trabalhando institucionalmente com a implantação das DCN ERER, especialmente ao verificarmos a existência de disciplinas relacionadas à *diversidade cultural* presentes nas matrizes curriculares 0003L e 0002B. O que se pode verificar, todavia, é que o curso está implantando, ao menos do ponto de vista formal, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia e não as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais.

As disciplinas, suas respectivas ementas e conteúdos, se incluem temas relacionados à educação das relações étnico-raciais, é pelo fato de as DCN de Pedagogia destacar a sua necessidade a exemplo do que vimos em seu artigo 6º anteriormente. Considerando-se que as DCN ERER foram aprovadas em 2004 e, antes desta, foram incluídos os artigos 26 A e 79B na LDBEN 9394/96 em decorrência da lei 10639, aprovadas em 2003, somente após a aprovação das DCN de Pedagogia em 2006 é que se observa a inclusão dos temas referidos.

É interessante observar que, um ano após identificarmos a USF – Bragança como local para o desenvolvimento deste estudo outras várias instituições passaram a incluir temas relacionados à educação para as relações étnico-raciais posto

⁶⁵ Sobre este tema consultar Haddad, 2008 citado na nota de número 7.

que deveriam cumprir o prazo de reestruturação de seus cursos de pedagogia em virtude da aprovação de suas diretrizes curriculares.⁶⁶

Podemos observar, ainda que nas referências bibliográficas do projeto pedagógico do curso de Pedagogia da USF não há qualquer referência às DCNERER. Mas, evidentemente, as DCN do curso de Pedagogia, (BRASIL, Res.CNE/CP 01/2006) constam das referências. Também alguns professores que participaram da reformulação das matrizes curriculares nos últimos anos confirmaram nossa afirmativa. A professora Z, por exemplo, ao ser questionada sobre a inclusão das DCN ERER no atual PPPed afirma que “ela [as DCN ERER] não interferiu exatamente na elaboração [...] na verdade, praticamente a mudança que ocorreu [da matriz curricular] foi pós-diretrizes de Pedagogia”.

O artigo 6º das DCNs de Pedagogia, tal como alertamos anteriormente, utiliza, por diversas vezes, os termos relações étnico-raciais, diversidade, diversidade social, diversidade social e cultural e multiculturalismo, como observamos nos excertos supracitados referentes aos núcleos de estudos, de aprofundamentos e de estudos integradores.

No núcleo de aprofundamento, o termo *diversidade social e cultural*, como vimos no excerto supracitado, é empregado na relação com os estudos sobre avaliação, elaboração de materiais didáticos, processos de aprendizagem, dentre outros.

No sentido de melhor percebermos os aspectos apresentados até aqui referentes à organização curricular do curso de pedagogia da USF, passamos a apresentar um quadro destacando as quatro matrizes curriculares vigentes durante a realização do presente trabalho.

Procuramos organizar o quadro de forma a evidenciar a recorrência de disciplinas nas quatro matrizes, demonstrando que, apesar de ser meta da instituição a constante atualização dos currículos dos cursos, a coordenação da Pedagogia vem mantendo um mesmo currículo, com pequenas alterações, ao longo dos últimos quatro anos. O eixo na docência, fundamento dos três cursos em andamento, é o ponto forte de suas matrizes curriculares, demonstrando que a identidade do curso está posta na

⁶⁶ Dentre as instituições que passaram a incluir na matriz curricular disciplinas relacionadas à educação étnico-raciais estão a: Universidade Presbiteriana Mackenzie, Universidade São Camilo, UniABC; UniSantana; dentre outras.

docência para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, como se estabeleceu nos últimos anos o debate em torno do curso especialmente apoiado pela ANFOPE e que se fez presente no texto das DCN de Pedagogia.

O cumprimento das normalizações derivadas da política educacional nacional é um traço da cultura desta instituição, desde que foi assumida pelos freis franciscanos em 1976. As três notas “A” que o curso acumula nas avaliações nacionais promovidas pelo INEP, por meio do SINAES, certamente estão relacionadas também a esta característica da USF. A forma como as normalizações são cumpridas revelam a maior ou menor aderência, por diversos motivos, de uma instituição às políticas determinadas pelo Estado. No caso da USF, considerando-se seus traços culturais, detalhadamente expostos no capítulo anterior, podemos inferir que o cumprimento das normas e a aderência às políticas educacionais, demonstra o interesse de aproximação com as instâncias governamentais da instituição, por meio de seus dirigentes. A reivindicação pelo reconhecimento da categoria “pública não-estatal” por parte reitor da USF e presidente da ABRUC pode ser tomado aqui como exemplo.

Semestre	Disciplinas			
	Comuns aos currículos 0001L, 0002B e 0003L	0001L	0002B	0003L
1º	Escola e contexto Estudo da formação da sociedade contemporânea Filosofia Fund. da ed. Infantil Leitura e produção de textos I	Projetos do laboratório de pedagogia I		
2º	Filosofia da educação História da educação Leitura e produção de textos II Metodologia da educação infantil Psicologia do desenvolvimento infantil.	Projetos do laboratório de pedagogia II		
3º	Fundamentos e metodologia do ensino de educação física Psicologia da educação Sociologia da educação Teoria e prática da educação infantil	Fundamentos e metodologia do ensino de artes Projetos do laboratório de pedagogia III	Teoria e prática da alfabetização	
4º	Didática Estrutura e funcionamento de educação brasileira Estudo do homem contemporâneo Projetos em educação infantil Estágio supervisionado em educação infantil I	Teoria e prática da alfabetização Projetos do laboratório de pedagogia IV		Práticas de leitura e escrita
5º	Ética na educação Fundamentos e metodologia do ensino de história e geografia Fundamentos e metodologia do ensino de língua portuguesa Fundamentos e metodologia do ensino de Matemática I	Estágio supervisionado em educação infantil II Projetos do laboratório de pedagogia V.		Fundamentos e metodologia do ensino de artes
6º	Fundamentos e metodologia do ensino de ciências da natureza Fundamentos e metodologia do ensino de matemática II Gestão e organização do trabalho pedagógico Pesquisa em educação*	Projetos do laboratório de pedagogia VI: orientação para trabalho de conclusão da licenciatura		* e projetos de trabalho de conclusão de curso Projetos Interdisciplinares para o ensino fundamental

7º		Não há.	Educação e tecnologias Educação inclusiva Pesquisa e prática educativa I Psicologia e comportamento humano nas organizações	Currículo e avaliação educacional Estágio supervisionado em adm. escolar Políticas públicas de educação Supervisão e coordenação pedagógica
			Gestão educacional: princípios e métodos Trabalho de conclusão de curso em pedagogia I	
8º			Currículo e avaliação educacional Estágio superv. em Adm. escolar Políticas públicas de educação Pesquisa e prática educativa II	Educação e tecnologias Educação inclusiva Trabalho de conclusão de curso em pedagogia II Introdução à língua brasileira de sinais – libras Educação de jovens e adultos Ensino-aprendizagem de línguas orais e espaços visuais para surdos.
			<u>Educação: práticas sociais e diversidade cultural</u> (No 0003L houve a inclusão do termo “Educação não-escolar”, porém a ementa é idêntica.	

Quadro 1: Matrizes curriculares 0001L, 0002B, 0003L⁶⁷

⁶⁷ Legenda: Em azul as disciplinas comuns aos currículos, mas ministradas em semestres diferentes.

Em verde, disciplinas comuns a dois dos currículos, coincidindo o semestre em que são ministradas.

A disciplina destacada em vermelho é a de nosso maior interesse pela especificidade de seu conteúdo voltado às diversidades. No entanto, esta não será oferecida em 2009 em virtude de a matriz 002B ter o 4º ano como opcional e, por não ter um número suficiente de alunos interessados, a instituição não abrirá a turma para complementação dos estudos. A disciplina também faz parte da matriz 0003L, mas será oferecida apenas no 2º semestre de 2010. Deste modo, não será possível, no decorrer do desenvolvimento de nossa pesquisa, a observação do desencadeamento desta disciplina.

	Disciplinas comuns as matrizes 0001L, 003B e 0003L	Disciplinas específicas da matriz 001 - 10
1º	Filosofia Fundamentos da educação infantil História Geral da Educação Leitura e Produção de Textos	Introdução a Formação Profissional
2º	Filosofia da Educação Fundamentos e metodologia do ensino de educação física Metodologia da Educação Infantil Psicologia da Educação I	Optativa I Historia da Educação Brasileira
3º	Didática Fundamentos e Metodologia do Ensino de Artes Fundamentos e Metodologia do Ensino de História e Geografia Sociologia da Educação Teoria e Prática da Educação Infantil	Psicologia da Educação II
4º	Educação e Tecnologias Estrutura e Funcionamento da Educação Básica Estudo do Homem Contemporâneo Fundamentos e metodologia do ensino de Ciências da Natureza Projetos em Educação Infantil Teoria e Prática da Alfabetização	
5º	Estágio Supervisionado em Educação Infantil Ética na Educação Fundamentos e metodologia do ensino de Língua Portuguesa Fundamentos e metodologia do ensino de matemática	Metodologia da Pesquisa nas Ciências da Educação

6º	Educação Inclusiva Organização do Trabalho Pedagógico Pesquisa em Educação e Projetos de Conclusão de Curso	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental Princípios e Métodos de Administração Escolar
7º	Currículo escolar Estágio supervisionado em Administração escolar Fundamentos e Métodos da supervisão escolar Políticas públicas em educação	Estatística aplicada à educação
8º	Educação e avaliação Educação não-formal Gestão educacional Optativa II (educação de jovens e adultos) Trabalho de conclusão de curso	

Quadro 2: Matriz curricular 001-010

Podemos perceber que as matrizes curriculares 0001L e 0002B têm disciplinas comuns que deixaram de existir na matriz atual, aprovada em 2006 sob a influência das DCNs de Pedagogia. A matriz 0001L tem a duração de 3 anos, formando o licenciado em Pedagogia; a matriz 0002B complementa a 0001L quanto à formação do bacharel, formando o Administrador escolar. É possível, opcionalmente, após o término da licenciatura (0001L), cursar mais um ano e concluir o bacharelado.

Ao final de 2008, formou-se a última turma com base na matriz curricular 001-010, a qual tinha uma duração de 8 semestres (4 anos). No entanto, manteve-se boa parte das disciplinas que a compunha nas matrizes curriculares mais recentes, o que confirma nossa análise de que as mudanças curriculares ocorridas no curso de Pedagogia da USF nos últimos anos são pouco significativas e não alteraram o eixo central deste, ou seja, o foco na docência. No entanto, esta matriz (001-010) manteve, juntamente com a formação do docente (ao menos aparentemente), uma formação mais sólida no que denominamos *fundamentos da educação*. E ainda, oferecia de forma integrada à formação docente e a do pesquisador da educação, a formação do administrador e supervisor escolar/educacional, ao menos do ponto de vista formal.

A matriz que mais se aproxima desta, extinta desde 2009, é a matriz 0003L, como se pode perceber ao observarmos os dois quadros expostos anteriormente. Por outro lado, a matriz 0003L, por ser a mais recente, incorpora a legislação atual, a qual determinou, seja por meio das DCN de Pedagogia, seja por leis outras, a inclusão de conteúdos (na forma de disciplina ou não) referentes a: língua brasileira de sinais (Libras) e diversidade cultural.

É importante destacar que na matriz 01-010, bem como nas 02B e 03L, a disciplina Educação Inclusiva passou a integrar o curso, salvo na matriz 0001L.

Destacamos, ainda, que uma primeira análise dos quadros apresentados permite-nos inferir que as únicas disciplinas voltadas para a educação para as relações étnico-raciais, como apontamos anteriormente, são: *Educação: práticas sociais e diversidade cultural* e *Educação-não formal: práticas sociais e diversidade cultural*. Estas são, inclusive, as disciplinas que nos levaram à escolha da USF para a realização de nossa pesquisa. Tais disciplinas respondem ao tema “diversidade cultural” indicado anteriormente, mas não puderam ser observadas, como afirmamos em outros momentos,

em decorrência de não terem sido oferecidas no período em que realizamos a pesquisa de campo.

A diversidade cultural presente nas matrizes curriculares do curso de Pedagogia da USF – Bragança decorre das DCN de Pedagogia que, como vimos, foram influenciadas pelas DCN EREER. O tema aparece tanto na forma de uma disciplina, quanto na forma de conteúdo que transversalmente perpassa outras disciplinas do curso como veremos ainda neste capítulo.

De acordo com Silvério (2006, p. 11) não há uma única forma de compreender diversidade que pode ser relacionada à perspectiva do direito à diferença. Sua difusão no Brasil, de acordo com o autor, estaria relacionada à luta anti-racista dos negros especialmente após o final da década de 1970 como vimos no decorrer do capítulo 2. Gomes (2006) também concorda com a perspectiva de que a diversidade cultural está relacionada ao direito à diferença, ao respeito às identidades raciais, étnicas, de gênero e outras. Mas é Munanga que nos alerta que “em nome do respeito às diferenças e às identidades que algumas nações européias legitimam o direito de discriminar os imigrantes de países não ocidentais” (1990, p.54).

A inserção da disciplina ou de conteúdos relacionados à diversidade cultural requer, portanto o conhecimento de seus vários significados, implicações e conseqüências, decorrentes do tipo de abordagem empregada bem como seu uso. Não se pode esquecer que as relações entre as diferentes culturas, estejam estas articuladas à classe, raça, gênero ou outra categoria, são perpassadas por relações de poder, especialmente no contexto da sociedade capitalista.

Estes são aspectos relevantes para se refletir sobre a educação das relações étnico raciais na formação dos profissionais da educação como propõe as DCN EREER. Como se pode perceber pela breve exposição sobre o tema, é preciso propiciar as condições para a sua análise crítica sob o risco contribuirmos para um novo *Apartheid*⁶⁸.

A análise das ementas das disciplinas do curso de Pedagogia da USF também nos sugere que outras disciplinas poderiam tratar dos temas indicados pelas

⁶⁸ Bernd (1994, p.60) define apartheid como “política segregacionista que corresponde a uma separação rigorosa dos ‘diferentes’.” A palavra apartheid, do holandês, significa separação. O regime de segregação na África do Sul durou de 1948 a 1990.

DCN ERER, embora não indiquem, de forma explícita, o tratamento de questões relativas às relações étnico-raciais ou à história e cultura africana e afro-brasileira.

O foco de nosso trabalho, ou seja, perceber *se* e *como* as DCN ERER estão sendo implantadas no curso de Pedagogia, e os possíveis resultados decorrentes, nos induz a conhecer melhor os sujeitos que, na cotidianidade (HELLER, 1970), possibilitam (ou não) que a implantação ocorra no curso. Ou seja, que realizam a objetivação dos conteúdos relacionados às DCN ERER com todas as possibilidades e limites que se sabe entre a distância da reforma (DCN ERER) e sua efetivação em cada instituição, neste caso a Universidade São Francisco. Ao tomarmos como referência a categoria prática escolar (SILVA JR, 2003; 2004), temos como suposto que faz-se necessário tanto conhecer a densidade histórica da instituição em questão (o que foi feito no capítulo 3) como os “agentes construtores da escola” (SILVA JR., 2003, p.304), professores e estudantes.

4.2 Os agentes construtores: quem são os professores e estudantes do curso de Pedagogia – USF Bragança

O curso de Pedagogia da USF Bragança contava com dezesseis professores no momento em que realizamos a pesquisa de campo (2007-2008)⁶⁹. A Coordenadora do curso também exerce função docente e os demais professores estão, em sua maioria, envolvidos com atividades de pesquisa, extensão ou funções administrativas outras.

A maior parte dos professores atua em dois dos *campi* da USF nos cursos de Pedagogia: Bragança Paulista e Itatiba. Eventualmente, professores lotados em outras unidades/cursos atuam também no curso de Pedagogia. No entanto, para os objetivos deste estudo, optamos por trabalhar apenas com o corpo docente permanente do curso de Pedagogia do campus Bragança.

⁶⁹ De acordo com as informações constantes no site da USF (www.saofrancisco.edu.br), bem como as cedidas pela professora Rita Zenorini, coordenadora do curso de Pedagogia – temos o seguinte corpo docente e respectiva titulação: Adriana Martins Garcia – Mestre; Carlos Augusto Mota Calabresi – Mestre; Eleusa Maria Ferreira – Mestre; Eliane de Souza Ramos – Graduada; Eliete Aparecida de Godoy – Doutora; Giovana Azzi de Camargo – Mestre; José Dujardis da Silva – Mestre; Liana Eppinghaus Barbalho da Silva Teles – Mestre; Luiz Alberto Favret - Mestre; Maria de Fátima Guimarães Bueno – Doutora; Mônica de Avila Todaro – Mestre; Neide de Brito Cunha – Doutora; Regina Célia Grando – Doutora; Rita da Penha Campos Zenorini - Doutora (coordenadora do curso); Tânia Regina Pascutti Zacharias – Especialista; Waldemar Pancieira Milanez – Mestre.

A partir da aplicação de questionários, pudemos levantar alguns dados que consideramos significativos. Da totalidade dos professores (16), obtivemos retorno de 13 questionários, ou seja, de 81%.

Os dados nos mostraram que há um equilíbrio entre o número de professores por faixa etária, o que pode proporcionar um intercâmbio de experiências de modo geral, entre diferentes gerações. O mesmo não se pode dizer em relação ao sexo, já que a maioria dos docentes é composta de mulheres, 77% contra 23% de homens.

Com relação à titulação do corpo docente, 53% dos professores são mestres, seguidos de 38% de doutores. Dentre os doutores, prevalece a faixa etária entre 40 e 50 anos, sendo que boa parte dos demais professores está realizando o doutorado ou está se preparando para o ingresso. Os dados aqui apresentados estão disponíveis no apêndice na forma de gráficos.

Com relação à raça/cor dos professores, a maioria se auto-declarou branca/o. Duas professoras podem ser consideradas negras, uma se auto-declarou preta, e outra, parda. Considerando o exposto no primeiro capítulo do presente trabalho, é possível inferir que a inexpressiva presença de professores negros (preto + pardo) decorre de um longo e complexo processo histórico que vivenciamos no Brasil e que ainda se reflete nas taxas de escolaridade da população negra. Por outro lado, parece-nos relevante destacar que a única professora que se autodeclarou preta possui doutorado pela UNICAMP, sendo uma exceção frente ao perfil de escolaridade da população negra na sociedade brasileira. Esta professora será uma de nossas principais interlocutoras sobre a implementação das DCN ERER na USF.

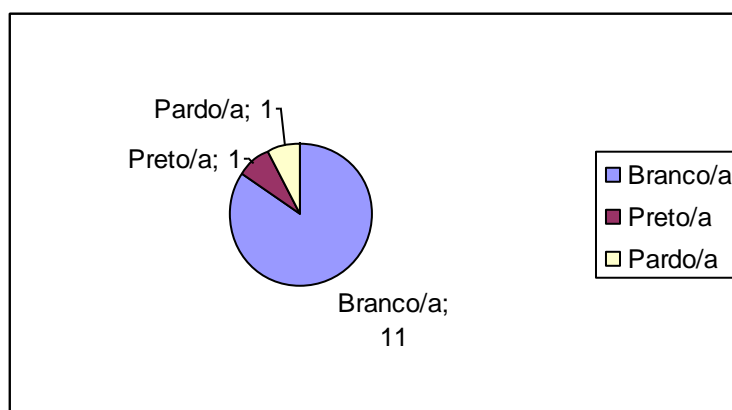


Gráfico 1: Perfil dos professores por raça/cor

Cabe ressaltar, ainda, que oito professores estão na instituição há pelo menos dez anos e, no máximo, 22 anos. Os demais ingressaram na USF entre os anos 2000 e 2007. Disto decorre que parte significativa dos docentes contribui para o substrato histórico que compõe as culturas da instituição, como também que suas práticas escolares são resultantes destas. Fato este que se revela especialmente nas declarações das professoras Z e M. Para Z, que está há quase duas décadas na instituição, os elementos constitutivos do funcionamento da instituição estão muito presentes, enquanto que para a professora M, há dezenove anos na USF, os valores franciscanos (entre outros) parecem sobressair-se em suas falas e práticas. Ambas retratam nas entrevistas concedidas amplo conhecimento da história da USF, dos problemas por que passou a instituição e as mudanças que se seguiram com muita propriedade, o que se pode observar no capítulo 3, em que estas foram nossas principais informantes.

Em relação aos estudantes, a caracterização apóia-se nos dados extraídos dos questionários aplicados às quatro turmas do curso de pedagogia, somando 98 estudantes respondentes, e nas entrevistas realizadas com um grupo de oito estudantes selecionados a partir da análise dos questionários.

Há entre os estudantes predominância do sexo feminino, característica comum aos cursos de Pedagogia no Brasil; a faixa etária predominante está entre os 21 e 25 anos; os estudantes são predominantemente brancos, têm renda familiar de até 5 salários mínimos e são majoritariamente provenientes de escola pública estadual. O número de bolsistas é bastante alto, especialmente da Educafro (abordaremos esta organização no capítulo 5).

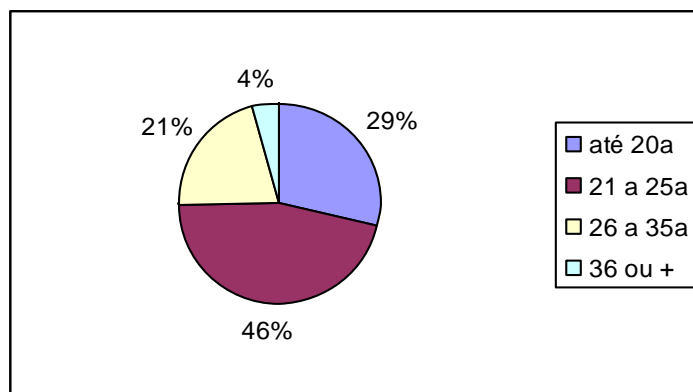


Gráfico 2: Faixa etária dos estudantes respondentes.

Como se pode observar no gráfico 2, quase metade dos estudantes estão entre os 21 e 25 anos. Se somarmos a estes os jovens de até 20 anos, temos um percentual de 75% de estudantes com até 25 anos realizando o curso de pedagogia da USF - Bragança.

Quanto à renda familiar, uma primeira observação a ser feita é a possível confusão dos respondentes entre o significado de renda familiar e salário individual de cada respondente, especialmente para a indicação de renda familiar de até 3 salários mínimos. Cabe destacar, no entanto, que mesmo com a possibilidade de erro, a média salarial ou de renda familiar entre a maioria dos estudantes é relativamente baixa se consideramos as necessidades decorrentes da realização de um curso de nível superior. 34% dos respondentes recebem ou têm renda familiar de até três salários mínimos, e 38% entre três e cinco salários mínimos. Tal fato pode explicar o alto índice de bolsistas no curso de Pedagogia, como se pode constatar nos gráficos 10 e 11 que veremos nas páginas seguintes. Destacamos, ainda, o pequeno percentual de 4% de estudantes com renda familiar superior a onze salários mínimos.

Como já afirmamos, o perfil do curso de Pedagogia é predominantemente feminino⁷⁰ e na USF - Bragança isto não é diferente. O percentual de mulheres presentes no curso é de 97% entre as respondentes. Os estudantes Rafael e Danilo, exceções no curso, homens brancos entre 25 e 30 anos, em entrevista afirmam

⁷⁰ Carvalho (1996) afirma que desde as primeiras décadas do século XX o magistério foi se delineando como um campo de trabalho feminino. Em 1990 a presença feminina na docência nas séries iniciais do ensino fundamental no estado de São Paulo superava os 90%. Em cargos diretivos, a exemplo da supervisão de ensino, a presença feminina ultrapassava os 70%, do que pode presumir que a frequência nos cursos de formação de profissionais da educação a presença feminina é majoritária.

que foram vítimas de preconceito ou de “olhares desconfiados”. Para ambos é comum a idéia de que os homens que buscam o curso de Pedagogia são homossexuais, o que gera desconfiança ou preconceito por parte das colegas do sexo feminino. Porém, os estudantes afirmam que, passados os primeiros meses, não mais tiveram problemas com as colegas e passaram a ser respeitados. Neste sentido, em resposta a uma das questões do questionário, uma estudante se refere ao preconceito em relação às mulheres, ao curso e os estereótipos. Diz ela: “nós mulheres somos vítimas [de preconceito] (...) o curso (...) é um curso pobre (...) e só para mulheres, o homem (...) é maricas...”

Como afirma Torres (2003) em relação a discussão sobre as desigualdades sociais, considerando-se as relações de poder, deve-se articular categorias a exemplo de raça e gênero. A fala da aluna demonstra a sobreposição de discriminações que se relacionam a gênero, sexualidade e ainda classe. O estigma de “curso pobre” pode ser interpretado em relação à forma hierarquizada como são classificadas as ciências, considerando-se o curso como “fácil” de conteúdos pouco abstratos em contraposição às ciências exatas (duras), por exemplo. De outro lado, o estigma nos parece estar também associado à menor concorrência, consequência de uma relação muitas vezes paritária entre o número de candidatos e o de vagas oferecidas, mesmo em universidades públicas. Este fato determina uma maior possibilidade de acesso de estudantes de classes mais baixas, do que se pode presumir ser um “curso pobre, de pobre”. No caso do curso de pedagogia da USF, como veremos no gráfico 5, nas próximas páginas, o número de bolsistas é bastante alto, o que se relaciona com as condições econômicas dos estudantes.

As diferenças e preconceitos revelados na fala da estudante também podem ser interpretados como elemento significativo a ser discutido no desenvolvimento do curso; e que mostram nada mais do que a realidade posta na sociedade brasileira.

O perfil dos estudantes por raça/cor/etnia revelou-nos, inicialmente, um baixo percentual de negros (pretos + pardos) no curso. No entanto, se consideramos a população negra na região bragantina, é possível afirmar que o percentual de negros/as no curso é similar ao desta população na região. Assim, de acordo com dados obtidos no

site do LAESER⁷¹ – Laboratório de Análises Econômicas, históricas, sociais e estatísticas das relações étnico-raciais - a população negra na região bragantina em 2000 era de 18%, sendo que o percentual de estudantes negros/as no curso de Pedagogia (gráfico 4) respondentes aos questionários aplicados coincide com os 18%. Também coincide o percentual de população branca na região bragantina e a presença desta população no curso em análise. A única população não representada no curso é a indígena. Embora o gráfico 3 identifique essa população como inexistente isto ocorre em razão de uma inconsistência estatística. O número absoluto de indígenas na região de Bragança Paulista em 2000 era de 549 pessoas, de acordo com dados extraídos do LAESER (ver nota de rodapé)

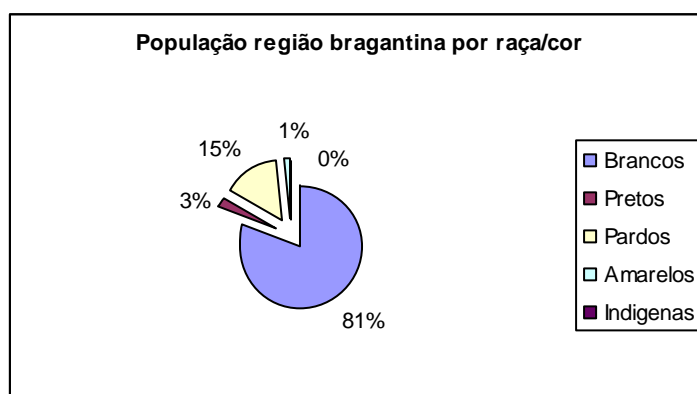


Gráfico 3: População da região bragantina por raça/cor. Fonte: LAESER/IBGE

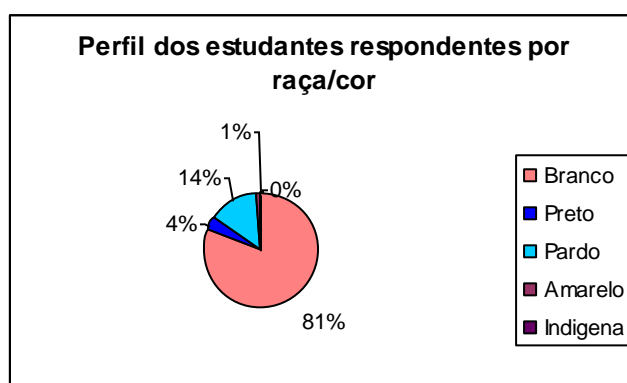


Gráfico 4: perfil dos estudantes respondentes por raça/cor

⁷¹ LAESER – laboratório de análises estatísticas, econômicas e sociais das relações raciais. www.laeser.ie.ufrj.br (acesso em 15/09/2008)

Mas se a presença de estudantes negros no curso de Pedagogia se equivale ao da população negra na região (dados de 2000), de acordo com a professora M, até antes do Educafro – Educação e Cidadania de afro-descendentes e Carentes (curso pré-vestibular) e do PROUNI – Programa Universidade Para Todos, praticamente não havia estudantes negros na USF. A professora afirma que “agora, você entra e você está com o Haiti em sala. É como no primeiro ano de Pedagogia [turma 2008].” Afirma, ainda, que a USF foi a primeira instituição privada a filiar-se ao PROUNI e onde tiveram início as primeiras bolsas da Educafro; lembra que, para o setor administrativo, as bolsas não são uma boa estratégia, mas diz que:

[...] isto é uma universidade confessional franciscana. E daí o que acontece? Quem administra você vê na pró-reitoria comunitária e na administrativa, tem que viabilizar a sobrevivência financeira da instituição [...] tem que atender as demandas do MEC [...] as demandas que vêm da ordem [franciscana] – quem tira o Educafro daqui? O administrativo tira o Educafro? (professora M)

Por outro lado, diz a professora Z “... sabe que na verdade eu nunca atentei para isto? Eu penso que sempre tivemos a presença de alunos negros (...) agora esse número aumentou, eu não sei precisar para você (...) na verdade eu nunca olhei para isso.” A fala da professora nos sugere que esta não está sensível à desigualdade e que a ausência de estudantes negros nos cursos de educação superior não se apresenta como um problema a ela.

Particularmente em relação às licenciaturas, a presença de bolsistas provenientes da Educafro na USF é um compromisso entre essas duas instituições vinculadas à Ordem Franciscana. De acordo com o sociólogo JC (negro, professor universitário), por nós entrevistado, as universidades estão sofrendo para manter as licenciaturas, mas para os franciscanos trata-se de um ideário “eles têm o compromisso de manter. Falando com um frei, ele dizia: tem que manter, eu brigo (...) porque eu quero mudar a escola.” Diz ainda: “para todos nós, franciscanos, hoje é assim, os que estão na militância ... nessa luta, o curso de pedagogia é uma exigência ética ... se tem ou não tem recurso, isso não se discute... é um compromisso ... e ponto final.”

Entretanto, como discutimos anteriormente, a contradição confessional-privada, no contexto atual, acentua cada vez mais o pólo mercantil da instituição que,

neste caso tenderá ao fechamento de cursos que no mínimo, não se auto-mantiverem. Vimos no início deste capítulo que um dos principais problemas para o curso de Pedagogia (e outros) nas palavras da professora Z é a concorrência, especialmente com cursos oferecidos na modalidade a distância. Exemplo de que o pólo mercantil se sobrepõe ao confessional é o fechamento do curso de pedagogia do campus Campinas na USF.

Neste sentido, é provável que o alto índice de estudantes provenientes de escolas públicas (municipais e estaduais) no curso de Pedagogia se explique, também, pela possibilidade de estes terem acesso a bolsa de estudos tais como PROUNI e Educafro. Fato que tem assegurado a existência do curso inclusive.

De acordo com as respostas dos estudantes aos questionários, 83% são provenientes de escola pública.

Na percepção da professora M, no entanto, estes estudantes provenientes da escola pública que ingressam com bolsa Educafro são a “nata da escola pública”. Diz ela: “essa moçada, vem e arrebenta (...) e quem são eles? A nata da escola pública, quem ainda teve condições de enfrentar a coisa porque, às vezes, por condições de trabalho, família, [outros] não conseguiu passar pela Educafro.”

A fala da professora M nos remete ao livro de Sowell, “Ação afirmativa ao redor do mundo” (2004) com quem embora tenhamos divergências sobre a forma como analisa as ações afirmativas temos que concordar que, em certa medida, as ações afirmativas podem criar uma nova divisão no interior dos grupos minoritários ou desiguais favorecendo aos que estão em situação menos desvantajosa nestes grupos. É o que nos parece ser o caso relatado pela professora. Chegam à Educafro e, posteriormente à educação superior aqueles que, sendo pobres e/ou negros, tiveram como transpor dificuldades que outros não conseguiram seja por que trabalham em atividades ou horários que os desfavoreceram, a família não os apóiam, etc..

Mesmo considerando-se que estes bolsistas sejam a “nata da escola pública” de acordo com a professora Z, os currículos da USF e, em particular, do curso de pedagogia, passaram a incluir a disciplina “Leitura e produção de texto” porque, de acordo com ela “o nível dos alunos que chegam na universidade é muito deficitário.”

O índice de bolsistas no curso de Pedagogia, como afirmamos em outros momentos é alto. De um total de 98 estudantes respondentes à pesquisa, temos 58

bolsistas, o que significa que mais da metade dos estudantes são bolsistas. O maior número de bolsas no curso de Pedagogia é relativo ao Educafro, ou seja, 29%. Porém, de acordo com informações da coordenadora do curso, Rita Zenorini, o total de bolsistas é próximo de 74% no curso.

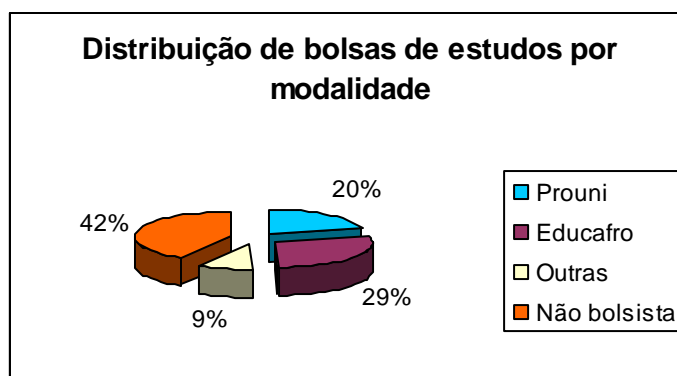


Gráfico 5: Distribuição de bolsas de estudos por modalidades.

Para a professora Z, se não fosse pelas bolsas oferecidas, o curso de Pedagogia de Bragança teria tido o mesmo destino do curso de Campinas – o fechamento. No entanto, há que se considerar os aspectos expostos por JC (negro, professor universitário) anteriormente sobre o compromisso dos franciscanos em relação à manutenção de cursos de licenciatura, em especial, o de Pedagogia, bem como a relação contraditória entre o pólo confessional e o mercantil.

Tendo apresentado o perfil dos estudantes e professores do curso de Pedagogia da USF- Bragança, passaremos à análise da implantação das DCN ERER no curso, articulando as respostas aos questionários respondidos por estudantes e professores, as entrevistas realizadas com ambos os segmentos e os elementos constitutivos do currículo proclamado do curso. Consideraremos como norteador de nossas análises o substrato histórico que fomos revelando ao longo deste e dos capítulos anteriores, no intuito de identificarmos as práticas escolares relativas especificamente à educação para as relações étnico-raciais nesta instituição.

Os estudantes e professores foram selecionados para a realização das entrevistas a partir da análise dos questionários. Nosso propósito era realizar entrevistas com estudantes dos dois grupos que estavam terminando o curso: as turmas ingressantes em 2005 e 2006. No entanto, algumas dificuldades se colocaram: a proximidade com o

final do semestre e o início das provas, a ausência de disponibilidade de tempo dos estudantes, em sua maioria trabalhadores e, alguns, residentes nas cidades vizinhas à Bragança Paulista e, ainda, a dificuldade de comunicação entre pesquisadora e os estudantes. Assim, as entrevistas realizadas se colocam dentro do limite e do alcance das condições concretas de sua realização. Foram entrevistados oito (8) estudantes da turma de 2006 e apenas uma da turma de 2005. Esta última turma também mostrou-se bastante resistente à participar das entrevistas.

Em relação aos professores, o principal obstáculo para a realização das entrevistas foi o fator tempo. Foram entrevistadas quatro (4) professoras. Serão consideradas, em alguns momentos, anotações de caderno de campo relacionadas a conversas informais e a observação de aulas de duas professoras que tiveram suas disciplinas e nomes entre os mais citados pelos estudantes nos questionários e entrevistas como sendo as que trabalham com os temas aqui investigados.

Os entrevistados serão identificados por nomes fictícios, mantendo sua identidade de gênero e auto-identificação por raça/cor, categorias que consideramos relevantes e que implicam, em alguma medida, nas respostas dadas. Como vimos na introdução do presente trabalho, de acordo com Torres (2003) a articulação de raça e outras categorias possibilita perceber determinadas diferenças entre categoria e intra-categorias: negros e não-negros de mesma classe social, por exemplo. Foi respeitada a identificação por auto-declaração dos estudantes. No entanto, cabe lembrar que, **Danilo**, por exemplo, é miscigenado; a mãe é negra e o pai, branco; os irmãos são, segundo ele, de pele escura; ele “saiu” branco, como o pai, inclusive com os olhos claros. Pele clara, cabelos claros, carapinha. Ele se reconhece afrodescendente, mas não se vê como negro. **Eugênia** se auto-declara preta, mas prefere o termo negro referente à raça, discordando da categoria cor. **Janaina** é filha de uma mulher negra com homem branco e considera-se negra/parda. Ela faz algumas disciplinas com a turma de 2005 para incorporar o bacharelado ao curso. Ela e **Júlia** (branca) cursaram a disciplina “Inclusão” no 2º semestre de 2008. Eugênia, a única entrevistada da turma de 2005, também cursou esta disciplina. **Rafael** é branco. Ele e Danilo são os únicos rapazes de uma das turmas de Pedagogia. **Carina**, **Claudia** e **Roberta**, as três auto-declaradas brancas, foram entrevistadas juntas, numa espécie de grupo focal em virtude das disponibilidades de horário de cada uma. A entrevista seguiu o mesmo roteiro das demais, intercalando as

respostas de cada uma, muitas vezes de forma complementar ou discordante. **Maria** se auto-declarou parda (cor). Afirma que os pais são pardos e não se reconhece como negra (raça).

A forma de se auto-declarar revela entre os estudantes entrevistados a dificuldade de alguns definirem sua identidade racial. Seja em virtude da forma como no Brasil, ao longo de séculos, as relações raciais se constituíram, como vimos no capítulo introdutório e em parte no capítulo 2, seja em virtude dos debates que se desenvolveram nos anos recentes e que retomaram a distinção entre quem é negro e quem é branco no Brasil (SCHWARTZ, 2009). Parece-nos que a maior dificuldade se põe para os que poderiam ser considerados pardos, ou seja, os que são miscigenados e que, não possuem uma predominância de traços físicos (fenótipo) que lhes possibilite se auto-identificar indubitavelmente como negros.

É possível estabelecer uma relação entre o exposto e o que afirma Santos (2002, p. 158) se remetendo a Freyre:

Freyre critica o arianismo e toda a teoria de superioridade racial, por outro, ele valoriza o branqueamento da pele como símbolo de desenvolvimento cultural. [...] separa os melhores negros (os de pele mais clara) dos piores negros (os de pele mais escura) ... Freyre desliza de um ponto a outro gerando novos mitos com o uso de velhos preconceitos.

Santos (2002) conclui que a partir do ideário elaborado à época de Freyre o ser mulato (pardo, se nos referirmos às categorias por nós empregadas neste trabalho) significa o ajustado, “é o falso negro” o “branqueado”.

Seria o mulato (ou o pardo) o “incluído” na perspectiva de Martins (2003)?

Ao se auto-declarem os estudantes também demonstram a não compreensão ou discordância sobre o uso das categorias por nós empregadas. Perguntas sobre o que é cor ou a raça surgiram em meio as entrevistas. A confusão entre o termo negro (raça) e preto (cor) também aparece nas falas dos estudantes. A estudante Maria (parda), por exemplo, afirma que “porque parda, não? Não é isso? Parda não é nem tão... escura e nem tão clara... não me acho tão clara, branca, tem gente que é mais branca do que eu.”

Mas o que nos parece que está em jogo aqui é, na verdade, o racismo incorporado na sociedade brasileira. Identificar-se como negro (ou pardo, ou preto)

significa colocar-se no lugar reservado aos “excluídos” socialmente (MUNANGA, 2002; SILVÉRIO, 2004). Ou seja, significa estar à margem em razão da cor (fenótipo). Tal como afirmava Nogueira (1985) o preconceito no Brasil é de marca, referindo aos traços fenotípicos. A estudante Maria (parda) exemplifica nossa análise, em toda a entrevista, ao se referir aos negros ela diz “eles”, não se incluindo neste grupo racial apesar de afirmar ser parda. Diz ainda “não sofro preconceito... [para] uma pessoa negra o preconceito é bem marcante.” Maria tem a pele clara, cabelos lisos, boca e nariz finos. Ao final da entrevista ela revela: “... meu pai deve ter alguma descendência indígena... tem o olho meio assim, japonês... minha mãe, eu não sei por que tem os olhos verdes, mas ela é morena...”

A discussão sobre tais temas na formação de profissionais da educação poderia contribuir para a alteração das ideologias racistas que ainda se manifestam na sociedade brasileira?

4.3 A formação para a educação das relações étnico-raciais no curso de pedagogia: o currículo vivido na prática escolar X o prescrito.

O que pudemos demonstrar até aqui é que as DCN ERER, na verdade, são bem pouco conhecidas pelo corpo docente, incluindo-se a coordenadora do curso. No entanto, não se pode negar a existência do desenvolvimento de temas e conteúdos relacionados às DCN ERER no curso de Pedagogia da USF - Bragança. Como vimos no início deste capítulo, o curso de Pedagogia foi reorganizado e seu projeto pedagógico revisto à luz das DCN de Pedagogia aprovadas em 2006. As DCN de Pedagogia incorporaram conteúdos relativos à DCN ERER aprovadas dois anos antes. Sabemos que a presença de aspectos relativos às diretrizes sobre educação para as relações étnico-raciais às DCN de Pedagogia decorre especialmente pela presença de uma relatora comum a ambas as diretrizes, a Prof. Petronilha B. G. e Silva, representante do movimento negro à época, no Conselho Nacional de Educação.

Há ainda uma inegável manifestação da cultura da instituição (USF) sobre o currículo prescrito e vivido na prática escolar no curso de Pedagogia em análise, do que decorre, a nosso ver, a preocupação com grupos minoritários, excluídos, com a diversidade e, principalmente, em relação aos pobres e aos jovens (em virtude da opção

preferencial pelos jovens e pelos pobres assumida pela igreja católica nas Conferências de Medellín e Puebla). Tais questões estão, inclusive, de alguma forma, expostas na missão da universidade.

Porém, como veremos neste sub-capítulo, o desenvolvimento de temas e conteúdos relacionados às DCNERER ou, mais especificamente, à educação para as relações étnico-raciais, aparece de forma ambígua, ou mesmo contraditória, na perspectiva de estudantes e professores. O que nos parece é que a objetivação na prática escolar reflete as contradições, as permanências e algumas resistências que se mostram no substrato histórico que compõe a cultura desta instituição. É preciso considerar, portanto, o conjunto de elementos apresentados nos capítulos anteriores e como professores e estudantes são inseridos neste, o que, conseqüentemente determina o horizonte de possibilidades de suas práticas escolares.

Neste sentido, o fragmento de texto extraído de artigo de Silva Jr. (2003, p.309) contribui para uma melhor compreensão do que estamos apontando. Afirma o autor que:

Na cotidianidade da escola, ainda existem diversas culturas entrecruzando-se, produzindo uma especificidade para a cultura escolar, a esfera da vida cotidiana e sua estrutura constituem mediação imprescindível e inalienável para entender-se a concretização das reformas educacionais (...) alguns traços do horizonte de possibilidades dessa prática [escolar] no *ethos institucional* escolar em mudança, assentado no processo mercantil em curso desde as transformações das formas históricas do capitalismo a partir da década de 1970.

Vimos no segundo capítulo do presente trabalho alguns dos aspectos citados pelo autor relacionados especialmente às formas históricas do capitalismo nas últimas décadas. Feita esta introdução, passamos à análise do currículo do curso de Pedagogia em questão.

De modo geral, em relação às contribuições do curso para a reflexão sobre temas como desigualdades econômicas e sociais, discriminações relativas a gênero; raça/cor/etnia; diversidades culturais e regionais na perspectiva dos estudantes que responderam ao questionário aplicado são de que este “contribui amplamente”.

Também em relação à discriminação racial, 51,5% dos respondentes afirmaram que o curso “contribui amplamente” para este debate e 39,3% responderam que “contribui parcialmente”. Quanto às contribuições para o debate sobre diversidades culturais e/ou regionais, 62% responderam que “contribui amplamente”.

As respostas à pergunta 12 do questionário “Em seu curso os professores abordam temas relativos à discriminação, preconceito, racismo?” foram afirmativas para 83,8% dos estudantes, sendo que a turma ingressante em 2006 (currículo 001L) foi unânime quanto à resposta afirmativa. Como veremos mais adiante, a turma ingressante em 2006 cursava, em 2008, a disciplina “Fundamentos e Metodologia do Ensino de História e Geografia”, o que, certamente, influenciou a resposta afirmativa sobre a inclusão dos referidos no curso.

Ao indicarem as disciplinas que abordariam os temas discriminação, preconceito e racismo, há variações para cada turma de acordo com o semestre letivo e o estágio em que se encontram no curso. Outro componente que interfere nas informações dadas pelos estudantes é a memória. Os estudantes, ao preencherem os questionários, verbalizavam que não se lembravam naquele momento das disciplinas que haviam cursado anteriormente. Dentre as disciplinas mais citadas estão:

História da Educação (16%);

Fundamentos e Metodologia do ensino de História e Geografia - FMHG (22%);

Ética na educação (17%);

Educação Inclusiva (11%).

A disciplina “História da Educação” é referida por três turmas (2005, 2006 e 2007), “Ética e Educação” e “Educação Inclusiva” por duas turmas (2005 e 2006), sendo que esta última integra apenas o currículo 01 - 010, turma de 2005, mas que foi também oferecida a algumas alunas da turma de 2006 que, ao optarem por realizar o bacharelado, acabaram por migrar do currículo 01L para o 01 - 010 fazendo algumas adaptações, dentre elas, a frequência à disciplina “Educação Inclusiva” em 2008.

A disciplina “Fundamentos e Metodologia do ensino de História e Geografia”, a mais citada pelos estudantes, foi citada apenas pela turma de 2006 que, no momento da aplicação dos questionários, como afirmamos anteriormente, estava cursando a disciplina.

Outras disciplinas citadas são: Estudo Homem Contemporâneo – EHC, 6%; Sociologia da Educação, 9%; Escola e Contexto, 8%; Projetos de Laboratório, 9%; Filosofia da Educação, 9%; Psicologia da Educação, 6% e Fundamentos e Metodologia

da Educação Infantil, 5%. Outros 21% dos estudantes referem que “várias, todas ou a maioria” das disciplinas realizam a discussão dos temas indicados.

É interessante destacar que a disciplina “Escola e contexto” é uma das poucas que em seu plano de ensino relaciona conteúdos sobre diversidade e multiculturalismo, mas que não é indicada de forma significativa pelos estudantes. Curiosamente, a professora que ministrou esta disciplina no período em que permanecemos em campo foi uma das poucas a não entregar-nos o questionário direcionado aos professores seja por questões contingenciais, esquecimento ou perda do questionário, ou ainda por ter decidido não respondê-lo (o que era um direito dos participantes da pesquisa) para não evidenciar seu posicionamento em relação aos temas abordados na disciplina sob sua responsabilidade.

Lembramos, ainda, que a escolha da USF Bragança para a realização do estudo de caso incluía, dentre alguns critérios expostos na introdução deste trabalho, a existência de uma disciplina específica relacionada aos temas das DCN ERER, a saber, “Educação: práticas sociais e diversidade cultural/Educação não-escolar: práticas sociais e diversidade cultural”. No entanto, esta disciplina não foi ministrada para nenhuma das turmas do curso de Pedagogia entre o período de 2005 e 2008. A disciplina seria ministrada em 2009 se um número determinado de estudantes da turma de 2006 tivesse optado por complementar o currículo 0001L com o bacharelado (0002B). Porém, frente ao pequeno número de estudantes com interesse pelo bacharelado, foi feito um arranjo que lhes possibilitou migrar para o currículo 01 - 010. Assim sendo, a disciplina deixou de ser oferecida, posto que não consta do currículo 01 - 010.

Manifesta-se aqui o critério gerencial mercantil, ou seja, para a instituição a relação custo-benefício, torna inviável a abertura de uma turma formada pelo pequeno número de estudantes interessados na continuidade do curso, complementando-o com o bacharelado. A saída encontrada, a migração dos estudantes de uma matriz curricular para outra, embora mais viável do ponto de vista financeiro para a instituição não demonstrou ser uma alternativa para todos os estudantes interessados.

Como se pode observar na matriz curricular aprovada em 2006 (0001L), a disciplina passa a ser obrigatória e será oferecida no primeiro semestre de 2010 para a

turma de 2007, fato que extrapola as possibilidades de acompanhamento da mesma no decorrer do desenvolvimento do presente trabalho.

Passamos então à análise das disciplinas mais referidas pelos estudantes na tentativa de identificarmos como temas relacionados às DCN ERER estão sendo implantados no curso de Pedagogia da USF – Bragança.

4.3.1 Analisando as disciplinas mais referidas.

Das disciplinas mais citadas pelos estudantes, ou seja, “História da Educação” (16%), “Fundamentos e Metodologia do ensino de História e Geografia” (22%), “Ética e educação” (17%) e “Educação Inclusiva” (11%), as três primeiras são comuns a todas as matrizes curriculares em funcionamento no curso. O que nos possibilita afirmar que, se de fato desenvolvem conteúdos relacionados à educação das relações étnico-raciais, podem influenciar a formação de todos os estudantes que passam pelo curso de pedagogia da USF Bragança. Passamos, portanto, a analisar cada uma destas disciplinas.

A disciplina “Fundamentos e Metodologia do Ensino de História e Geografia” - FMHG - apesar das alterações por que passou sua ementa nas mudanças das matrizes curriculares nos últimos anos, manteve basicamente o mesmo conteúdo. Dentre eles destacamos “Análise do programa de História e Geografia proposto pelos PCNs e seu tratamento nos livros didáticos avaliados pelo MEC”. Entre os objetivos da disciplina estão a “análise e avaliação de projetos pedagógicos e materiais (didáticos e paradidáticos) destinados ao ensino e pesquisa nas séries iniciais do Ensino Fundamental de História e de Geografia” e, ainda, “Contextualizar no panorama global temas da atualidade, tais como: diversidade ambiental, violência, exploração econômica, multiculturalismo, exclusão de minorias, questões relacionadas a gênero...”⁷²

⁷² GR00447 - FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA (01L e 2B) EMENTA: Aprendizagem, desenvolvimento e construção do conhecimento nas ciências humanas. Objetivos, métodos, técnicas e recursos didáticos para o ensino de História e Geografia. Desenvolvimento de habilidades e aquisição de competências. Análise dos programas de História e Geografia propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e seu tratamento nos livros didáticos avaliados pelo MEC. Contribuições das Ciências Humanas para a formação do aluno no Ensino

Acompanhando algumas das aulas desta disciplina, pudemos observar o trabalho da professora no sentido de proporcionar condição para análise e discussão de materiais didáticos (livros) publicados entre as décadas de 1970 e 1990, levando os estudantes a perceberem o tipo de abordagem de temas relacionados aos negros, às mulheres e aos indígenas por meio dos textos escritos e imagens. Também o modelo de família burguesa foi questionado durante as aulas.

A análise deste material foi realizada em dois momentos: em grupo, pelos estudantes fora de sala de aula, e em sala de aula, a partir da apresentação da análise elaborada por cada grupo e debate mediado pela professora. O trabalho foi precedido pela leitura e discussão de textos relacionados ao higienismo e eugenia, especialmente abordado a partir de textos de Cynthia Greive. A estudante Julia (branca) nos diz que: ... A Cynthia [Greive] Veiga foi na disciplina (...) que a professora (...) adotou. Eu gostei muito dessa autora, dela e da Marilena Chauí⁷³.

Julia afirma ainda que:

Ela [Cynthia Greive] também traz sobre o ensino na escola, ... os médicos iam passando pela escola, a escola também era uma forma de controle com relação à saúde. Em que eles verificavam as unhas, se estavam de cabelo cortado, em relação às roupas se estavam alinhada. Então eu achei bastante interessante este ponto. A gente consegue ver, aquilo que eu te falei que está imbricado o preconceito racial e isso vem historicamente. (...) eu fiquei horrorizada, eu não sabia, eu não tinha tomado essa consciência. Mas também a partir dessas duas autoras [Greive e Chauí] eu consegui ampliar a minha visão com relação a isso.

Fundamental. OBJETIVOS: Analisar diferentes perspectivas teórico-metodológicas da História e da Geografia, visando a formação de docentes capacitados ao ensino e pesquisa nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Formar e habilitar o futuro docente para a análise e avaliação de projetos pedagógicos e materiais (didáticos e paradidáticos) destinados ao ensino e pesquisa nas séries iniciais do Ensino Fundamental de História e de Geografia. Desencadear reflexões acerca da interface entre ensino e pesquisa. Contextualizar no panorama global temas da atualidade, tais como: diversidade ambiental, violência, exploração econômica, multiculturalismo, exclusão de minorias, questões relacionadas a gênero, dentre outros, sob uma perspectiva transdisciplinar; Formar profissionais críticos, criativos, flexíveis e responsáveis para a realização de diferentes atividades, capacitados tanto para o trabalho em grupo quanto individual, em espaços de educação formal ou não, e para atuarem com ética, paridade e independência em equipes multiprofissionais.

⁷³ Os textos referidos constam, na verdade, da bibliografia da disciplina “História da Educação Brasileira”, que é ministrada pela mesma professora de “Fundamentos e Metodologia de Ensino de História e Geografia”. Os textos são: de Marilena Chauí, Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000; de Cynthia Greive Veiga (et al.) 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Como vimos no capítulo 2, Dávila (2006) em seu livro “Diploma de brancura” analisa as práticas educacionais empregadas na escola, especialmente no Rio de Janeiro, durante a Velha República.

Para Dávila (2006, p. 31), a eugenia, conteúdo das aulas da disciplina em análise, “foi uma tentativa científica de ‘aperfeiçoar’ a população humana por meio do aprimoramento de traços hereditários – noção popular por toda a Europa e Américas no período entre guerras.” O autor lembra ainda a aderência de Freyre a esta ciência, como era reconhecida nas primeiras décadas do século XX. A fala de Júlia também articula-se às denúncias feitas pelos integrantes do movimento negro da década de 1940, como vimos no segundo capítulo.

De acordo com Maria, a professora M

passou filmes também que eram para gente relacionar... [com] preconceitos. Eu lembro que tinha alguma coisa ligada, aquele filme dos robôs, ... era alguma coisa assim, a sociedade é muito materialista, ela quer coisas novas e conforme elas vão querendo coisas novas os velhos vão ficando para trás, eles vão sendo excluídos.

Neste fragmento de entrevista à estudante Maria é possível apreender que a professora M não focaliza a discussão sobre o preconceito na questão racial, ou seja, o preconceito contra o negro exclusivamente. É possível perceber que as relações antagônicas entre as classes sociais estão presentes no exercício proposto aos estudantes. É interessante observar na fala de Maria o questionamento sobre o consumismo “a sociedade... ela quer coisas novas” e o processo de “exclusão” dos que não se encaixam mais na “sociedade... materialista”.

Danilo (branco) se refere à nossa presença nas aulas de FMHG. Afirma que “você frequentou aula da [professora M] e você sabia que estava sendo abordado isso...” referindo-se ao tema por nós investigado. Ele diz que a professora solicitou que realizassem um trabalho relacionado a preconceitos, confirmando a informação oferecida por Maria anteriormente. Diz ele:

Ela [a professora M] trabalhou o preconceito na questão do filme ‘Robôs’, mas aí estava mais relativo à pobreza do que ao racismo, embora tenha pedido para estudar mesmo a lei [refere-se à lei 10639/03] (...) Eugenismo, higienismo e o filme, mas o filme em si falava de questão econômica.

Como se pode observar, a fala de Danilo corrobora a de Maria, bem como nossa análise anterior de que as relações entre classes sociais foram debatidas em articulação com os conteúdos preconceito, eugenia, higienismo.

Gusmão (2003) destaca a importância dos educadores aprenderem a trabalhar com as diferenças culturais, étnicas e de classe. Todavia, é preciso lembrar o que afirmamos em outros momentos sobre o conceito de diferença, bem como a forma como são empregadas, seja políticas públicas seja nas estratégias de sala de aula.

A finalização do trabalho de análise dos livros didáticos incluiu a entrega de texto elaborado por cada grupo contendo a descrição dos livros, a análise apoiada no pensamento de alguns autores indicados e pesquisados e o posicionamento do grupo frente ao exposto.

O período republicano, como vimos nos capítulos anteriores, buscou apagar o passado escravagista do Brasil utilizando-se da estratégia do branqueamento valorizando a cultura européia especialmente. No caso da educação escolar o currículo das escolas (prescrito ou não) foi fortemente afetado por esta ideologia. A estratégia tem reflexos que podem ser percebidos ainda hoje, a exemplo do desconhecimento sobre o papel dos negros como sujeitos da história, do desenvolvimento do país, seu protagonismo no processo abolicionista. Os livros didáticos, como puderam constatar os estudantes nas aulas da professora M, ou negligenciavam de diferentes formas a presença do negro ou o apresentavam de forma estereotipada, nas gravuras, nas ocupações a que estavam relacionados dentre outras.

A esse respeito os seminários ocorridos na Fundação Carlos Chagas e UFSCar, em 1987 e 1995 respectivamente, abordados por nós em outros momentos, sistematizaram as denúncias de militantes do movimento negro sobre essa questão. Silva (1997) é uma das importantes referências sobre o estudo acerca do racismo nos livros didáticos.⁷⁴

Ainda durante as aulas ministradas pela professora de “Metodologia de Ensino de História e Geografia”, durante o segundo semestre de 2008, organizou-se um debate com a participação de alguns convidados, entre estes, uma professora da área de História, um frei ligado ao CDAPH e foi-nos solicitado que também participássemos. O debate foi motivado por um tema que surgiu em uma das aulas sobre o papel da família

⁷⁴ O Parecer CNE 03/2004, a respeito da edição de livros e materiais didáticos indica a necessidade de que se “corrijam distorções e equívocos” relacionados a história, cultura e identidade dos negros.

e da escola em relação à resolução de problemas com alunos na educação básica, como nos contam as alunas Claudia e Carina.

Claudia (branca): ...no caso da [professora de FMHG]..., foi o que ela fez ... todo aquele trabalho dentro da sala, porque começou por mim eu acho que na sala de falar, (**Carina**: Negócio da favela, e tal), de uma pergunta que (**Carina**: Aí na hora eu mesma já respondi que eu morava perto, daí a [professora] já adorou e ela já pegou isso). Então eu acho que ela já mudou eu acho que todo o conteúdo dela, às vezes da disciplina, por causa dessa discussão que foi gerada mesmo na sala, então não depende da disciplina, depende mesmo do professor

O debate buscou discutir concepções de família, classe social, preconceito e discriminação de diferentes ordens na perspectiva dos estudantes, de um frei franciscano, de uma professora de História e desta pesquisadora, mediado pela professora de FMHG.

Duas questões devem ser aqui ressaltadas: de um lado, a professora aproveita uma experiência da estudante com dificuldade em lidar com alunos provenientes da periferia e que revela preconceitos e estereótipos relacionados à classe social a que pertenciam tais alunos, afirmando esta, por exemplo, que os pobres não têm uma estrutura familiar. A mesma questão se colocava em relação à raça/cor. De outro, a estudante, ao lembrar o processo que desencadeou o debate, se dá conta de que sua demanda somente poderia ser atendida e transformada em conteúdo por esta professora. O que a leva a afirmar no excerto citado anteriormente que “não depende da disciplina, depende mesmo do professor”.

Mas, no caso da disciplina FMHG, o que se pode observar é que os conteúdos da disciplina estão relacionados com os objetivos: “Contextualizar no panorama global temas da atualidade, tais como: [...] violência, [...] multiculturalismo, exclusão de minorias, questões relacionadas a gênero [...] (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 2006, p.) e posto em prática pela professora. Para esta, não há um currículo fechado, o que explicaria sua flexibilidade para incorporar uma questão que emerge na sala de aula e relacioná-la aos conteúdos da disciplina. Em entrevista, a professora em questão afirma que em relação ao planejamento este “é uma coisa muito interessante, porque plano de trabalho para a fábrica dá (...) porque parafuso, não é (...) agora, gente é diferente (...) procuro fazer o plano de forma mais ampla possível...” (professora M)

Para a professora da disciplina

(...) não adianta chegar aqui e ficar dando receitinha de como dar aula, tem que falar como é que essa ferramenta [PCNs] foi feita, (...) ler pelo menos os PCNs porque o professor constrói conhecimento em sala de aula, e eu tenho absoluta certeza de que isto acontece... tem que ler, e essa é a parte complicada, porque às vezes, na Metodologia, você tem colegas e você tem alunos que esperam que você vai dar [receita]. Lembra aquele caderninho que a normalista tinha? O caderninho da receita: como fazer os alunos entenderem...

A professora parece trabalhar em uma perspectiva que não se restringe a instrumentalização dos futuros profissionais da educação. Afirma que é preciso que os alunos leiam, tenham autonomia de pensamento,

...para que possam andar com as próprias pernas, porque senão a tendência é que a gente repita aquilo que a gente aprendeu na escola (...) discutir os PCNs, explicar que tem limite, mas que a elaboração deles pressupôs muita discussão, muito embate... não foi nada assim, paritário.

Aproveita ainda para criticar a junção de história e geografia nos PCNs e, conseqüentemente, na disciplina Metodologia de ensino, o que recuperaria os “Estudos Sociais” dos tempos da ditadura militar. Sua principal crítica neste sentido é a perda da especificidade de cada área, o que nos leva a inferir que condena o esvaziamento de conhecimentos proporcionado pelas reformas curriculares dos últimos anos no Brasil, das quais os PCNs são um marco.

Com relação às DCN ERER, reconhece a importância da lei, mas observa dois movimentos: um mais normativo, que sistematiza a lei e a impõe; outro que, desde os anos 1970, a partir dos movimentos sociais, em especial o movimento negro, teria gerado a demanda pela lei. Diz ela: “você pode ter uma legislação também de cima para baixo, mas ela é fruto de luta.”

Mas para a professora, a aprovação da lei também não foi de todo desinteressada: “ninguém fez isso porque é bem intencionado. É fruto de luta e se é fruto de luta para você ter adesão para você ter isso efetivamente valendo tem que discutir isso...” Como vimos no primeiro capítulo, o movimento negro percorreu um longo caminho, objetivado nos jornais da “imprensa negra”, nas ações da Frente Negra Brasileira – FNB – e do Teatro Experimental do Negro – TEN – até chegar à proposição formal e aprovação de leis como a 10639/03 e a Resolução CNE/CP 01/2004 que instituiu as DCN ERER. Por outro lado temos que considerar em que contexto ocorreu a aprovação destas leis, ou seja, de reforma do Estado e de intervenção consentida de

organismos multilaterais especialmente nas reformas educacionais dos últimos vinte anos.

A estudante Júlia confirma a atenção da professora M em relação ao estudo de temas relacionados à questão étnico-racial e outros. Afirma neste sentido que:

... a inclusão, eles trabalharam nisso, no sentido das diferenças, eles levaram em conta a questão das diferenças, e isso inclui muito o negro. Mas que há essa questão com o negro, com o preconceito foi a partir da aula da professora [de FMHG] que deu um enfoque maior.

Outra disciplina, entre as mais referidas pelos estudantes, é “História da Educação” e que, de acordo com a análise dos dados obtidos a partir dos questionários e entrevistas, foi/é ministrada pela mesma professora de “Fundamentos e Metodologia de Ensino de História e Geografia”.

De acordo com Rafael (branco), a história da educação parte de um contexto muito eurocentrado “Porque antes era Europa e depois propriamente vindo para o Brasil, comparando o Brasil com a Europa, a burguesia, porque antes a escola era burguesa...” Mas em sua fala pode-se perceber que também “outras histórias” são abordadas no curso: “... a classe média começou a estudar; as mulheres, aquele negócio de escolas só para mulheres e escolas só para homens”. Ao ser questionado sobre a questão de gênero, afirma que este foi um tema discutido: “Sim. Gênero sim.”

Considerando que o projeto pedagógico do curso de pedagogia, apoiado em suas diretrizes curriculares, ao menos do ponto de vista do prescrito, adere a perspectiva intercultural e à diversidade, parece-nos que, pela fala de Rafael há uma preocupação em abordar as diferenças também na perspectiva de gênero. Também é interessante observar que a fala do estudante indica que conteúdos relacionaram classe social, “a classe média começou a estudar”, a gênero, “escolas só para mulheres e escolas só para homens”.

Também Eugênia (negra) nos traz elementos que apontam para o ensino da “História da Educação” não eurocentrado:

No curso não foi muito discutido. (...) a única aula que eu tive realmente que discuti bem foi a aula da história da educação que foi com a M, em que ela abrangeu um pouco essa área, mas nada tão profundo porque nem tinha tempo pra isso.(...) Mas no curso mesmo o subsídio para eu estar trabalhando com a cultura afro, com essas coisas eu não tive muitas coisas Eu tive história da educação, como surgiu a educação com o pessoal, com os negros, né? (...) Na história da educação estava mesmo no plano [de ensino]. Estava

no plano tanto que ela trouxe textos para gente, a “História do Brasil em 500 anos”...

De acordo com o Parecer CNE 03/2004 (BRASIL, 2004), quanto ao ensino de História Afro-brasileira e africana, é importante afirmar que não propõe alterar o foco etnocentrado, de raiz marcadamente européia, “por um africano, mas ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.”

Eugênia foi a primeira aluna do curso de Pedagogia a desenvolver um trabalho de final de curso⁷⁵ (TCC) sobre a questão racial, mais especificamente sobre a Educafro, e afirma ter encontrado muita dificuldade para trabalhar com o tema, seja pelas lacunas que identificou na própria formação, seja pela ausência de literatura de apoio disponível na biblioteca da instituição. Apesar da observação da estudante, identificamos que a biblioteca da instituição possui um acervo pequeno mas significativo em relação ao tema *relações raciais*.

A disciplina “História da Educação”, para a turma de Eugênia, ingressante em 2005, foi ministrada pela professora M, bem como “História da Educação Brasileira”, que deixou de existir nos currículos 01L, 2B e 3L.

A ementa da disciplina “História da Educação” para a matriz curricular 01L e 2B é a mesma para o novo currículo, 3L. No entanto, a relação de conteúdos possui algumas diferenças. O programa para o ano de 2006 incluía o tema “O mundo moderno ocidental: mudanças sociais e pedagógicas” e se desdobrava em quatro subtemas, dentre eles: culturas indígenas e processos de educação informal, escravidão, patriarcalismo e educação. Também incluía o tema “A consolidação do Estado Liberal Burguês e a educação”, desdobrado em três subtemas, dentre eles: “sobre a universalização da educação e práticas de exclusão” e “o imaginário republicano: civilização, modernização, ciência, educação e controle social”.

Lembramos aqui Gramsci, por mediação de Buttigieg (2003) em seu artigo “Educação e hegemonia” que afirma ser o estudo da história (dentre outros conhecimentos), para o autor, de grande importância para se conhecer a si mesmo ser senhor de si, diferenciando-se. Para isto faz-se necessário conhecer também a história

⁷⁵ A partir de levantamento de trabalhos de conclusão de curso – TCC – disponíveis no LAPED – Laboratório de Pedagogia – constatamos a ausência de trabalhos relacionados às relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e/ou africana bem como temas próximos, tais como diversidade e outros.

do outro. Gramsci estaria se referindo a burguesia principalmente como “o outro” a ser conhecido, examinando sua história e analisando minuciosamente as instituições e atividades a partir das quais esta classe se constituiu como civilização hegemônica (p.44). O exposto nos leva a considerar a centralidade do estudo da História que, na perspectiva de Gramsci, ao valorizar o estudo sobre a história do “o outro” revela-se a possibilidade da transformação.

No entanto, segundo os estudantes que cursaram esta disciplina em 2006, ocorreram muitos problemas no desenvolvimento da disciplina até que a professora R. assumisse. Posteriormente, a professora M teria trabalhado em outras disciplinas as lacunas deixadas à época por outra docente. Deste modo, a disciplina oferecida à turma de 2006 não teria contribuído para a abordagem das relações étnico-raciais, nem para outras questões.

O plano da disciplina do ano de 2005, por outro lado, apesar de não ter explícito em seu programa, tal como o plano de 2006, temas que possivelmente abordem as questões relativas à educação dos negros e aspectos relacionados a exclusão-inclusão, traz em seus objetivos um ponto significativo: “refletir sobre o papel da educação em contextos sociais de profundas desigualdades.”

Mas é principalmente o relato da professora da disciplina que nos mostra sua preocupação com a diversidade, as minorias e as desigualdades, mas de forma crítica e questionadora. A professora afirma, por exemplo, que “a origem social da gente se desvela na hora que você seleciona material, a maneira como você escolhe os artigos, nos embates que você tem com os alunos...”. Ou seja, a substância história que coloca as alternativas e as escolhas e revela o horizonte de possibilidades da prática escolar desta professora.

Relata-nos, ainda, a professora em relação à sua prática que “... poderia estar discutindo isso e isso, mas eu trabalho com a questão... se eu trago um texto para falar da educação da mulher e da criança na colônia... Eu já tive alunas que se sentiram incomodadas para falar de homossexualidade, da questão do negro,... da mulher...”.

De sua fala é possível extrair alguns dos conteúdos que, embora não estejam descritos no plano de aula, são trabalhados por ela. O que nos possibilita afirmar que sua fala pode ser por nós tomada como a objetivação de sua prática escolar.

Em relação à sua metodologia, parece-nos que, em primeiro lugar, não é aderente às propostas pedagógicas relacionadas com o “aprender a aprender”, ou mesmo à pedagogia das competências. Na disciplina “Fundamentos e Metodologia do Ensino de História e Geografia”, vimos que essa mesma professora se recusa a apresentar “receitas de aula”. Diz ela: “Tem dia que eu converso algumas coisas, hoje eu resolvi que eu vou dar uma aula e tem que ler o texto. Não tem democracia, tem que ler o texto, senão.... não vou dar conta de chegar na Escola Nova e eu preciso chegar lá...senão chega em Metodologia e vai babar...”

A professora refere-se a conhecimentos que serão necessários para que, posteriormente, os estudantes possam compreender outros conhecimentos relativos a “Fundamentos e Metodologia do Ensino de História e Geografia” e relacioná-los aos temas desenvolvidos nesta disciplina. A crítica da professora, exposta em entrevista, é que alguns alunos, como também seus pares, a pressionam para que desenvolva seu curso de forma mais prática, instrumental, enquanto ela busca, como apontamos anteriormente, não recorrer às “receitas”. Parece-nos que sua prática se encaminha na direção de uma perspectiva transformadora. Como nos alerta Silva Jr. (2003, p.312), a educação precisa ser tomada como atividade que forma o ser social intensificando sua condição humana, elevando-o, de forma que possa ir além da sobrevivência na sociedade atual.

Neste sentido, a professora M afirma que “é preciso trazer o maior número de subsídios... colocar questões tem tensões, às vezes as pessoas acham que você está ‘tratorando’, então, tem que ir e vir.” A professora se refere especialmente aos temas que traz para sala de aula: a questão do negro, da mulher, do homossexualismo etc. Ela reconhece que, por vezes, só lhe resta a terapia, posto que “não dá para obrigar o outro a pensar...”

O “ir e vir” parece-nos serem os momentos de tencionar e ceder, uma metodologia que reconhece que os estudantes, embora estejam no mesmo espaço-tempo no momento da aula, não o vivenciam igualmente. Para esta professora, cada aluno é um aluno, cada turma é uma turma, assim “lidar com a dor vai da história de cada um” e as respostas em termos de apropriação de conhecimentos são perpassadas por estas histórias individuais, mas que também são coletivas.

Nossas observações de algumas das aulas desta professora nos mostraram que em sua prática escolar se revelam duas fortes culturas: a da instituição, a partir de falas que se articulam aos valores franciscanos relacionados à busca da transformação da sociedade a partir da formação de professores críticos, bem como busca propiciar possibilidades para que os estudantes sejam protagonistas.

Por outro lado, a objetivação das aulas está carregada da formação da historiadora, e seu interesse e produção acadêmica relacionados a temas como corpo, discriminação e patrimônio cultural, bem como seu posicionamento não conformado às concepções conservadoras, patriarcais que, contraditoriamente, se põem em sua vida cotidiana, na USF, lugar onde o catolicismo é elemento cultural predominante, assim como também na cidade de Bragança Paulista (HELLER, 1970).

Sua prática também parece ir na contramão, em vários momentos, da concepção metodológica proposta e predominante para os cursos de Pedagogia de modo geral e para o da USF, em particular explícita nas DCN de Pedagogia e em tantos outros documentos relacionados à política educacional no Brasil, principalmente a partir dos anos 1990. Ou seja, a perspectiva construtivista, a pedagogia das competências e do “aprender a aprender” (DELORS, 2006; FACCI, 2004; DUARTE, 2004).

A disciplina “Ética na educação” foi ministrada pela professora AG. em 2008. A disciplina apresenta-se intrinsecamente relacionada com seu trabalho de doutorado realizado na UNICAMP sobre a questão do juízo moral e as relações raciais, apoiada no referencial piagetiano quase que exclusivamente. Neste sentido, a relação entre estereótipos raciais e o desenvolvimento do juízo moral está bastante presente nesta disciplina, muito embora os alunos estabeleçam uma relação entre os conteúdos trabalhados e o preconceito racial especificamente, mas sim com o preconceito de forma mais ampla. É o que se pode apreender das falas de Carina e Janaina reproduzidas a seguir.

De acordo com Carina (branca), teria sido nas aulas de “Ética na educação” que, pela primeira vez, ela teria tido a oportunidade de discutir o tema preconceito. Diz a estudante: “Acho que foi a primeira vez assim que a classe discutiu esse tema (...) e acabou sendo a primeira e a última”. Ela afirma que, ao apresentar juntamente com outras colegas um trabalho sobre o tema nas aulas de “Ética na

educação”, os vários tipos de preconceito vieram à tona “... explodiu a história de criança, de tudo, de preconceito sexual, racial, de índio, de tudo”.

Percebe-se que a apresentação do trabalho realizado pelas alunas colocou em evidência as várias formas de preconceito e discriminação. Porém, parece que não foi dedicado tempo suficiente para uma análise mais demorada e, portanto, aprofundada, que possibilitasse discutir, dentre outras questões, a origem primeira destes preconceitos. Podemos inferir que há uma tendência no curso de se tratar as diferenças, os preconceitos, a diversidade enfim de uma forma homogênea. Queremos com isto indicar a possibilidade de se naturalizar o preconceito, como se este fosse inerente ao ser humano e, conseqüentemente, concebê-lo como tendo uma única origem e forma de manifestação.

Novamente cabe atentar para a necessidade de se organizar a formação inicial de profissionais da educação de forma consistente e apoiada em concepções pedagógicas que ofereçam reais condições para que os estudantes conquistem autonomia intelectual e não sejam meros reprodutores de informações.

Janaina (parda) também se refere às aulas de “Ética na educação” afirmando que:

(...) a gente estudou a questão do sócio-moral com a [professora AG] e que trabalhou um pouco com a diversidade. [...] essa coisa da moralidade dentro da sala de aula, da ética. [...] trouxe a questão do respeito. Eu não me lembro se chegou a falar alguma coisa que tem que respeitar por ser negro, mas o respeito ao colega, isso trouxe [...]. Se posicionar também no lugar do outro, esse tipo de coisa. [alteridade]

Danilo (branco) também se refere às aulas de “Ética na educação”. Para este aluno, o estudo de história do afrodescendente está ausente no curso, que diz que “... de nenhuma disciplina eu vi essa temática da afrodescendência, da história do afrodescendente (...) eu não vejo o meu curso [Pedagogia] se importar com a história de ninguém. Nem do negro, nem do branco, nem do japonês. [...]” Apesar desta constatação, ele afirma que a professora AG. “... citou, por exemplo, umas coisas na aula de ética, mas assim, não fazia parte do conteúdo, o assunto surgiu e ela, sendo negra, tem algum conhecimento disso.” (Danilo, branco)

O aluno não considera que a discussão sobre preconceito racial ocorrida nas aulas de “Ética na educação” decorresse do planejamento da professora para a

disciplina e, ainda, associa a abordagem não intencional do tema ao pertencimento racial da professora. Há aqui alguns equívocos. Se de um lado o aluno reconhece um momento de abordagem do tema no curso, de outro não reconhece que este teria sido previamente planejado e que a professora, para além de sua identidade étnico-racial, tem domínio do conteúdo especialmente em decorrência de estudos de pós-graduação por ela realizados.

Eugenia (negra), aluna da turma de 2005, afirma que:

... quando a [professora AG.] deu aula (...) deu sobre a moral, sobre a moralidade. Em nenhum momento ela falou a parte racial. Ela falou sobre a moralidade, (...) era muito boa a aula dela, a gente abrangeu mais assim a indisciplina em sala de aula, (...) Da parte racial mesmo em si não...

A análise do plano de ensino desta disciplina evidencia a ênfase nos conteúdos relacionados ao desenvolvimento da moralidade; entre os objetivos, espera-se que os estudantes possam “refletir sobre as relações interpessoais estabelecidas no espaço escolar e suas influências no desenvolvimento moral da criança” e, ainda, que possam “analisar os procedimentos de educação moral que auxiliam o educador na construção de um ambiente cooperativo na escola”. Relacionados a tais objetivos, a ementa indica os seguintes conteúdos: “O ambiente cooperativo e a postura do professor. A (in)disciplina. A ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Procedimentos da educação para a autonomia...”, entre outros.

Na perspectiva da professora AG, em resposta ao questionário aplicado por nós, esta considera estar contribuindo para a inclusão dos temas relacionados à DCNERER ao desenvolver os temas transversais (PCNs) “Ética” e “Pluralidade cultural” a partir dos seguintes conteúdos - respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade. A professora nos indica, ainda, que, para tal tarefa, utiliza os textos dos PCN – Temas Transversais sobre Ética e Pluralidade Cultural, bem como o texto “Trabalhando com o preconceito e a discriminação na sala de aula”⁷⁶, entre outros.

Analisando a produção acadêmica desta professora, podemos afirmar que, para ela, o desenvolvimento dos conteúdos na disciplina contribui para a reeducação das relações étnico-raciais.

⁷⁶ SOUZA, I. S. Trabalhando com o preconceito e a discriminação na sala de aula. In: SILVA, D.J.da, LIBORIO, R.M.C. (orgs.) Valores, preconceitos e práticas educativas. SP: Casa do Psicólogo, 2005. p. 205-222. Citado em resposta ao questionário pelo professor AG.

No entanto, não nos parece que a disciplina “Ética na educação” aborde criticamente os conteúdos citados, nem mesmo o referencial teórico indicado. Pelo contrário, as evidências sugerem que há valorização do construtivismo e dos PCNs.

Embora na perspectiva da professora a disciplina contribua para o rompimento com as práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas na escola por meio do desenvolvimento de atitudes solidárias e cooperativas, de nosso ponto de vista, a corrente pedagógica na qual se apóia (construtivismo) coloca o limite e o alcance desta possibilidade de forma muito restrita.

De acordo Facci (2004, p.102-3), os defensores do “... escolanovismo tinham como crença que a escola poderia ser um instrumento adequado para a criação de uma sociedade solidária e cooperativa...” e que “Piaget, no campo da psicologia, por meio de sua teoria deu sustentação científica a essa escola...”.

Facci nos mostra a falácia do construtivismo ao enfatizar que é possível construir uma sociedade solidária e fraterna desenvolvendo na escola a cooperação e a autonomia dos indivíduos, porém, sem considerar as bases históricas da sociedade. “... é como se a escola, por si mesma, pudesse resolver os problemas produzidos pelo contexto político-econômico. (FACCI, 2004, p.103)

Na disciplina “Educação inclusiva”, presente no currículo 01-010, não há conteúdo discriminado no programa que sugira aproximação imediata com educação para as relações étnico-raciais. Mas na ementa reformulada para os currículos 0002B e 0003L encontramos conteúdos que podem indicar alguma contribuição para o estudo da educação das relações étnico-raciais, a saber: “reflexões sobre a inclusão [...] A singularidade do sujeito no contexto escolar [...] contextos socioculturais e aprendizagem [...] (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 2006). Mas são os objetivos da disciplina que melhor explicitam possíveis contribuições:

Estudar e refletir sobre os significados e os sentidos da inclusão e da exclusão social. Analisar as implicações da noção de Educação Inclusiva, considerando-a como parte integrante de uma problemática social mais ampla que a escolar. [...] Discutir a diversidade no processo de aprendizagem, bem como procedimentos educativos diversificados. [...] (USF, 2006) grifo nosso

A professora ER. (parda), responsável por esta disciplina, afirma que a desenvolve não de forma focada nas deficiências, apesar das solicitações dos estudantes de que ela o faça, mas do ponto de vista do conceito ampliado de educação inclusiva.

Diz ela que “... quando a pessoa vem para a disciplina, eles esperam que você vai estudar deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência de surdez e deficiência física, aí tem que começar a trabalhar [que] na verdade vai muito além disso, a questão da inclusão, da exclusão.”

Para Martins (2003, p. 19) o “conceito” de exclusão, na verdade, não pode existir em uma sociedade capitalista; trata-se de uma anomia da sociedade contemporânea. O autor, em seu livro “A sociedade vista do abismo” afirma que o excluído, “...é apenas um rótulo abstrato que não corresponde a nenhum sujeito de destino [...] o discurso sobre a exclusão é o discurso dos integrados, dos que aderiram ao sistema, tanto à economia quanto aos valores que lhes correspondem” (MARTINS, 2003, 31).

Na perspectiva do autor o discurso da exclusão-inclusão revela a aceitação da sociedade tal como ela é, o desejo de incluir ou de ser incluído se põe para a sociedade existente, ou seja, “no que permanece, e não no que muda e, sobretudo, no que pode mudar.” (MARTINS, 2003, p.37) Assim, trata-se de um discurso conservador.

Tendo em vista o exposto podemos nos perguntar em que medida os processos de branqueamento operantes na primeira metade do século XX principalmente, não são agora retomados no discurso da inclusão. Os “incluídos” de hoje, podem ser comparados ao “mestiço” no passado recente? O “incluído” pode ser a re-atualização da lógica de ajustamento à sociedade que valorizou o mestiço apoiada nas teorias de Freyre como analisa Santos (2002)?

A disciplina é, então, desenvolvida por esta professora na perspectiva de que a escola não foi pensada para incluir a todos de fato e de direito. Afirma neste sentido que a escola: “Ela privilegia algumas situações, ela privilegia um modelo de família, costumes, valores e coloca como padrão, e os livros trazem isso...”. A professora tem como expectativa que os estudantes se interessem por discutir as questões relacionadas às diferenças, e que estas, e não as várias deficiências e as formas de trabalhar na escola com cada uma delas, devem ser o foco de atenção da disciplina.

A professora ainda nos informa que, na sua perspectiva, “não adianta você ficar trabalhando por categorias e sujeitos (...) não é disto que a escola precisa.”

Em seu processo de trabalho no desenvolvimento da disciplina, procura discutir a questão da diferença a partir da compreensão “do que é ensinar e o que é aprender”.

Ao propor a discussão sobre o significado de ensinar e aprender, procura promover a discussão sobre as diferenças no sentido de que:

Tem o pobre, tem o branco, tem o albino, tem o que usa óculos, tem o gordo, tem o magro, tem o negro, tem o ruivo e como é que a gente lida com tudo isso dentro da sala de aula? Em meio a essas... sempre surge a questão do negro. Embora eu nunca enfatize a questão da pessoa negra, nesse sentido, porque a questão é a diferença e tentar ver se você amplia esse universo. E a gente tem uma história de pessoas, dos negros que ela não pode ser negada e tem que ser considerada e tem suas especificidades, mas a gente precisa olhar pelos outros também.

A ênfase nas diferenças, de um lado, diluem o debate sobre as relações étnico-raciais colocando a relação entre negros e brancos sob a mesma ótica das relações entre gordos e magros, os que usam óculos e os que não usam, como se estas relações tivessem significados semelhantes. Por outro lado, a questão das diferenças parece ser tratada enquanto problema relacionado a elementos estéticos e/ou culturais e, quando implicam em desigualdades, são abordados desconsiderando-se a história.

Não pudemos identificar, nem na fala da professora, nem no plano de ensino, uma distinção entre diferença e desigualdade. Entendemos que, ao abordamos as relações étnico-raciais, não estamos analisando apenas diferenças estéticas e/ou manifestações culturais desvinculadas do contexto histórico que lhes dão origem, mas relações de poder, hierarquias que partem de determinados pressupostos, historicamente constituídos, que determinam a hegemonia de determinado grupo ou classe. Tais questões, na contemporaneidade, somente podem ser explicadas pela história, no contexto do capitalismo.

Em última análise, pela tradição marxiana, podemos afirmar que as relações econômicas geram tais desigualdades. No caso do racismo, como vimos na introdução e no capítulo 1, este tem certa autonomia em relação aos processos que lhe deram origem, passando a constituir-se na esfera cultural, o que nos possibilita compreender, e somente a partir deste suposto, porque alguns autores afirmam que o racismo seria determinante das relações sociais desiguais, a exemplo de Silvério (1999).

Para Silva Jr. (2003), por exemplo, entre outros autores, a inclusão do debate sobre as diferenças entra nos currículos escolares principalmente a partir de

reformas educacionais dos anos 1990 apoiadas em documentos elaborados pela UNESCO (tal como abordamos no capítulo 2), a exemplo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Tais reformas não têm qualquer intencionalidade de conduzir a educação escolar de forma a potencializar o ser social para si. Pelo contrário. De acordo com análise de Silva Jr. e Ferretti (2006) e Silva Jr. (2003), buscam constituir uma outra sociabilidade de interesse do capital, que se encontra centrada no individualismo, na cidadania produtiva e útil ao mesmo tempo que solidária, por meio da atuação “cidadã” em organizações que substituem o Estado.

Tanto para esta disciplina quanto para a anteriormente analisada, “Ética na educação”, cabe a análise de Silva Jr. (2003, p.314), que reproduzimos a seguir:

A educação [proposta na Declaração Mundial sobre Educação para todos] é identificada como a aprendizagem com base nas teorias cognitivas onde a história parece não ter lugar, como se observa nos documentos oficiais da reforma do Ministério da Educação, possibilitando, assim, à ciência assumir predominantemente a dimensão política no processo de formação.

Como alertamos no segundo capítulo do presente trabalho a partir da leitura de Valente (2002), é preciso cuidar para não cairmos no relativismo cultural focalizando “o outro” a ponto de fragmentarmos espaços políticos e o próprio sentido de sociedade. Não se quer com isto afirmar que não seja importante discutir, na formação de profissionais da educação, a questão das diferenças; o que se deseja apontar é o limite deste conceito e sua distinção em relação ao que produz e reproduz desigualdades sociais. O conceito de diferença apóia-se no conceito de identidade que, embora importante a nosso ver, não é suficiente para explicar a existência de desigualdades sociais e, mais ainda, para apontar as formas de sua superação. Lembramos ainda o alerta de Munanga (1990) em relação aos usos do conceito de diferença e de identidade que podem reverter em ações discriminatórias.

Ainda em relação a esta disciplina, consideramos interessante destacar as falas de algumas estudantes em relação à apropriação dos conteúdos abordados. Janaina (parda) afirma que: “esse semestre eu tive uma disciplina (...) a **educação inclusiva**. E nessa disciplina também a gente **chegou a comentar sobre o tema**, sobre o assunto”. Janaina afirma, ainda, que:

Foi excelente! E ela trabalhou muito essa questão de fazer a gente pensar, refletir, então ela levou muitos textos, levou livro, a gente fez trabalhos,

apresentação. A gente discutiu muito em sala de aula. [...] **a gente leu um livro da Montoan** que falava, a gente falou muito de **integração e exclusão**, que são duas coisas diferentes. Falamos muito sobre o ensino e aprendizagem ou aquela coisa do individuo, de respeitar o tempo de cada pessoa. A gente abordou uns temas assim ... como se a gente tivesse em situações, **pensar como pessoas com deficiência**, como a gente agiria nessa situação, sabe? A gente estudou também as leis, a constituição, a lei nacional de **educação inclusiva**, a Salamanca.

[...] fala mais dos deficientes. Mas só que assim, quando a gente estudou a disciplina a gente estudou de uma forma geral, **porque a inclusão é assim; tem o gordo, tem o negro, tem o aluno que não toma banho, que vai com mau cheiro pra escola e que a gente tem que trabalhar isso também. Então a inclusão com os deficientes físicos é um gancho**, mas a gente trabalhou no geral, no contexto geral.

A fala da aluna legitima a descrição da professora ER, citada anteriormente, sobre sua prática e revela, ao mesmo tempo, o interesse e a apropriação de conhecimentos pela estudante. Porém, não se percebe uma postura crítica em relação aos conteúdos ou mesmo sua contextualização. Pelo contrário. Parece-nos uma apropriação acrítica, o que não possibilita ir além das aparências, da mera mudança de atitudes sem transformação dos valores que lhe dão origem. Deste modo a disciplina pode estar contribuindo para a perspectiva assinalada por Martins (2003), ou seja, a inclusão na sociedade atual, de forma conservadora.

Eugênia (negra), por outro lado, diz que:

...nós tivemos aulas com a [professora ER] em que nós vimos muito bem essa parte da **diferença, do preconceito** mesmo, mas só que assim, focou mais a **deficiência**, o deficiente físico (...) ela usou muito (...) aquele autor, **Morin**, ela trabalhou muito com ele, **ele fala bastante sobre a diversidade**, ela trabalhou muito assim, no geral mesmo (...) como eu falei pra você, **racial, coisa de racial mesmo, fiquei 4 anos na faculdade e se eu vi uma coisa assim foi na história da educação, e foi pouco ...**

Eugênia faz parte de uma turma que é referida por alguns dos professores do curso como “difícil” e, em especial, a professora ER menciona em entrevista que não era reconhecida neste grupo-classe como docente, posto que atuou na condição de intérprete de uma aluna deficiente auditiva. A professora destacou a resistência das estudantes tanto em receber a colega deficiente, quanto a intérprete que, de acordo com sua avaliação, era vista como uma “espiã” da coordenadora do curso. Assim, para a professora ER, a experiência em vivenciar a inclusão, neste caso, não favoreceu o estudo e compreensão dos conteúdos relacionados à disciplina “Educação Inclusiva”. Pelo contrário. Para ela, as resistências se acirraram.

Em relação às demais disciplinas comuns às quatro matrizes curriculares em análise, citadas pelos alunos, podemos destacar, por exemplo, que na ementa de “Sociologia da Educação” (CH1242 – currículo 01-010), dentre os conteúdos arrolados, lemos “alienação e preconceito”, “relações de poder”, “diferentes escolas e realidades sociais” e, ainda, “relações entre conteúdos socioculturais, deficiência e rendimento escolares”, conteúdos que, dependendo do docente, especialmente podem contribuir para o debate sobre a educação para as relações étnico-raciais. Porém, a ementa da disciplina foi alterada nos currículos 0003L, 002B e 0001L, desaparecendo os conteúdos destacados aqui.⁷⁷

Sobre a disciplina “Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira”, podemos inferir que, de acordo com o plano de ensino, o conteúdo “A legislação educacional e seus fundamentos” deve abordar as leis recentemente aprovadas, a exemplo da lei 10639/03 que alterou a Lei 9394/96. Como apresentamos em outros momentos do presente trabalho, a referida lei incluiu na LDBEN os artigos 26 A e 79B, que tratam da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e determinam a inclusão do Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar, respectivamente.

Neste sentido, nossa inferência se confirma objetivada na fala de Rafael (branco):

A gente pegou da internet, tinha que falar sobre a lei. (...) Agora que eu lembrei! (...) é professor de lei. Ele pediu para a gente pegar essa lei na internet, estudar em cima dela (...) porque ela é um inciso novo (...) na lei [LDBEN 9394/96]. Em cima disso era para a gente fazer um novo trabalho, (...) mas que não tinha nada a ver com preconceito (...) (**Rosana**: você se lembra como ele abordou essa questão da lei?) Só falando da lei especificamente. (**Rosana**: só falou da existência?) Só a existência, falou que é nova e tal, que agora é obrigado (...) mas não entrou em detalhes (...) Ele até brincou: “eu deixo para a professora de história [da educação]”...

⁷⁷ **GR00844 - SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO. EMENTA:** Origens da Sociologia e da Sociologia da Educação. As principais correntes sociológicas. Análise de temas educacionais. **OBJETIVOS:** Conhecer as tradições sociológicas como explicações diferenciadas da realidade. Refletir sobre as teorias estabelecendo relações entre autores diversos, a sociedade e a educação. Fazer uso da análise sociológica como instrumento de compreensão e de tomada de decisão frente a questões educacionais. Reconhecer que a ação desenvolvida na escola e na sociedade pode ser transformadora, contribuindo para superar problemas da educação e para o amadurecimento do processo democrático.

A disciplina “Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira” é um espaço privilegiado para a discussão da educação para as relações étnico-raciais na perspectiva das políticas educacionais. No entanto, do que se pode inferir a partir dos dados empíricos da pesquisa, este não é o caso da Pedagogia da USF.

Em relação às disciplinas “Educação: práticas sociais e diversidade cultural” ou “Educação não-escolar: práticas sociais e diversidade cultural” que integram apenas os currículos 0002B e 0003L, apesar do acréscimo do termo “não-escolar” ao título da última, a ementa é a mesma para ambas.

Ementa: Estudo de práticas educacionais implementadas por diferentes entidades sociais (tais como: associações de classe, de gênero, étnico-culturais, religiosas, meios de comunicação etc.). Alternativas para minimizar a situação de vulnerabilidade social (violência, discriminação, abuso sexual, miséria, evasão escolar etc.) de parcela da população brasileira. (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 2006)

Em relação aos objetivos destas disciplinas, temos:

Estudar a diversidade cultural e as práticas educativas em diferentes organizações. Contextualizar no panorama nacional situações de vulnerabilidade social como a violência, a discriminação, o abuso sexual, o preconceito, entre outras. Propiciar o estabelecimento do compromisso ético-político do educador para o planejamento de práticas educativas transformadoras. Pesquisar e analisar experiências e programas sociais bem sucedidos. Elaborar projetos educativos para situações reais ou virtuais. (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 2006)

As disciplinas, pelo que se pode observar na ementa e objetivos, contemplam conteúdos relacionados à educação das relações étnico-raciais ao destacarem a diversidade cultural, o termo “étnico-cultural”, bem como as situações de vulnerabilidade social e, dentro destas, a indicação da discriminação como conteúdos a serem abordados.

Do ponto de vista do currículo prescrito, pode-se afirmar que, nesta perspectiva, o currículo do curso de Pedagogia incorpora, em certa medida, os conteúdos relativos à educação das relações étnico-raciais. Todavia, como vimos na primeira parte deste capítulo, o projeto pedagógico do curso não contemple as DCN ERER, mas sim as DCN de Pedagogia. Esta última, por sua vez, como apontamos em outros momentos, foi influenciada pelas DCN ERER.

Tais disciplinas, como observamos em outros momentos, não foram oferecidas no curso durante o período abarcado pela presente pesquisa. Deste modo, sua análise ficou restrita ao currículo prescrito.

Tendo analisado algumas das disciplinas que compõem o curso de Pedagogia da USF – Bragança sob a ótica de professores e alunos, do currículo prescrito contraposto ao vivido, pudemos evidenciar, respaldados na categoria prática escolar, as formas como os estudos correspondentes a educação para as relações étnico-raciais vêm sendo desenvolvidos no curso de Pedagogia da USF – Bragança. Há que se destacar que, como afirmamos anteriormente, no curso de Pedagogia, embora este aborde conteúdos relacionados às relações étnico-raciais, esta prática não decorre de uma implantação das DCN ERER, mas das DCN de Pedagogia.

O que se pode depreender do exposto e analisado no presente capítulo, é que um conjunto de fatores levou à inclusão de temas relacionados à educação das relações étnico-raciais mas não a implantação das DCN ERER.

Dentre estes fatores podemos apontar: a missão da USF descrita em vários de seus documentos (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO 2006, 2006a; 2006b; 2006c), a cultura da instituição, marcada pela contradição entre os pólos comunitária/confessional e o pólo privado/mercantil, a reorganização do curso de pedagogia sob influência das DCN de Pedagogia, influenciada por sua vez, pelas DCN ERER.

Também influenciaram na inclusão do referido tema a prática escolar de algumas das professoras do curso, por nós investigadas e que revelam a influência da cultura da instituição bem como suas concepções pedagógicas certamente apoiadas em suas visões sobre a sociedade. Estas professoras buscam desenvolver conteúdos que contribuam, na perspectiva destas, para a formação de profissionais da educação autônomos, críticos, capazes de desenvolverem suas práticas pedagógicas de forma a não reproduzirem desigualdades sociais, ou que não marginalizem os considerados diferentes.

Tendo considerado neste capítulo os atores imediatamente relacionados com o curso de Pedagogia em análise, passaremos, no próximo capítulo, a analisar um dos importantes atores que, de acordo com nossas hipóteses iniciais, poderiam ter interferido na inclusão dos conteúdos relacionados à educação das relações étnico-

raciais no curso em questão – o movimento social negro – que, neste caso, se manifesta na forma de uma organização não – governamental (ONG) denominada Educafro.

5. A Educafro e a implantação das DCN ERER no curso de Pedagogia da USF – Bragança Paulista.

Uma das hipóteses iniciais deste trabalho, formulada especialmente com base em nossa prática docente em uma universidade confessional na cidade de São Paulo, era a de que, de modo geral, o movimento negro, representado por estudantes negros principalmente, teria um papel primordial na efetiva implantação das DCN ERER. Entre os anos de 2001 e 2006, vivenciamos a forte pressão de estudantes para que, inicialmente, alguns professores e, posteriormente, a instituição, incluísse temas relacionados às relações étnico-raciais e ao estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana no curso de Pedagogia.

Tal pressão se dava tanto individualmente, na relação professor-aluno, quanto por meio de um grupo de estudantes, a maioria negros e que se organizaram na instituição como um núcleo de estudos e de militância. O grupo tornou-se o principal responsável por ações e eventos relacionados à população negra, especialmente no mês de novembro, em razão das comemorações do Dia da Consciência Negra. (MONTEIRO, 2006; 2009)

Este grupo contribuiu intensamente para a inclusão do tema educação das relações étnico-raciais, no curso de Pedagogia influenciando a aprovação de disciplina relacionada à diversidade e relações étnico-raciais, quando da revisão do currículo do curso de Pedagogia e demais licenciaturas ao final de 2006.⁷⁸

Neste sentido, ao identificarmos a USF como instituição franciscana conveniada à organização não-governamental Educafro, inferimos que a militância de seus integrantes poderia ser determinante ou, pelo menos, influente na adesão da USF às DCN ERER.

Para que possamos analisar o papel da Educafro em relação à implantação das DCN ERER no curso de Pedagogia da USF – Bragança Paulista faz-se

⁷⁸ Participaram ativamente das atividades descritas os estudantes Gildean (Panikinho), Ana Flávia, Valéria, Arildo (Ari), Patrícia Pio, Elisabete (Betona), Carolina (Carol), Valdimere (Val), Andréia (DéiaCriola), todos estudantes negros, ativistas; bem como os professores João Clemente de Sousa Neto, Marian Dias, João do Prado de Carvalho, Luis Fernando Bahia, Olavo Soares, que passaram a incluir nas disciplinas ministradas por cada um conteúdos indicados pelas DCN ERER.

necessário conhecermos, ainda que brevemente, que sua história bem como seu funcionamento.

5.1. Educafro: breve histórico.

A Educafro – Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes - é uma rede de cursinhos pré-vestibulares comunitários vinculada ao Sefras – Serviço Franciscano de Solidariedade, departamento da Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil, uma associação da sociedade civil, sem fins lucrativos. Também a USF, como vimos no segundo capítulo, está vinculada a esta Província. A Educafro foi criada e é liderada por Frei David, e “visa converter as estruturas institucionais que secularmente oprimiram o povo pobre e negro, de modo que estas instituições estejam a serviço dos excluídos” (www.Educafro.org.br). As origens da Educafro estão no Rio de Janeiro, quando Frei David Raimundo dos Santos, Antônio Dourado, Luciano de Santana Dias e Alexandre do Nascimento criaram, em 1993, o Pré-Vestibular para Negros e Carentes – PVNC - na Igreja da matriz de São João de Meriti (<http://pvnc.sites.uol.com.br/historicopvnc.htm>).

Um dos fundadores do PVNC, Alexandre do Nascimento, em seu trabalho de mestrado (1999), apresenta um histórico sobre o processo de criação da PVNC e as razões da dissidência que levou à saída de Frei David do grupo e à fundação da Educafro.

De acordo com Nascimento (1999), a idéia do pré-vestibular nasce das discussões realizadas entre 1989 e 1992 na Pastoral Negros de São Paulo. Afirma o autor que

... o primeiro resultado concreto desse debate [na Pastoral negros] foi a concessão de 200 bolsas de estudos pela PUC-SP (...) destinadas para estudantes participantes do movimento negro. (...) No final de 1992, iniciaram-se, na Igreja Matriz de São João de Meriti, as discussões e articulações para a organização de um curso na Baixada Fluminense, para capacitar estudantes para o vestibular da PUC-SP e das Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro (NASCIMENTO, 1999, p.78).

Nascimento (1999) analisa também outros pré-vestibulares que classifica como populares e que se distinguem dos demais cursos pré-vestibulares particulares,

voltados, na maioria das vezes, à classe média e com caráter exclusivamente preparatório para os vestibulares das universidades públicas principalmente. Os pré-vestibulares populares que surgiram nos anos 1990, estudados pelo autor, têm como um de seus diferenciais a preocupação com processos que o autor denomina de “conscientização” das camadas populares e, também, de afirmação e/ou valorização da identidade racial e/ou étnica, principalmente em relação aos cursos voltados à população negra.

O PVNC expandiu-se rapidamente no Rio de Janeiro, especialmente em virtude dos primeiros resultados: em 1993 conseguiram que seus alunos fossem aprovados na Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Universidade Federal Fluminense - UFF e na Pontifícia Universidade Católica – PUC-RJ (NASCIMENTO, p.78).

De acordo com a Carta de Princípios do PVNC analisada por Nascimento (1999, p.80), este curso pré-vestibular faz uma “opção política pela Universidade e Escola Públicas, gratuitas e de qualidade”. O que, posteriormente, com a criação da Educafro, não deixa de ser um princípio, no caso do Núcleo Bakita, da Educafro e que funciona nas dependências da USF, a opção recai sobre a instituição privada, especialmente a USF.

Cabe lembrar que a Igreja Católica, bem como outras instituições religiosas, possui uma rede de escolas privadas, dentre as quais: as PUCs – Pontifícias Universidades Católicas e a Universidade São Francisco – USF. Desde a década de 1990, as instituições privadas de ensino superior vem buscando saídas para enfrentarem o processo de mercantilização, como discutimos no capítulo 3. É neste contexto também que foi criada a ABRUC, associação majoritariamente constituída por instituições confessionais e/ou comunitárias que passaram a se auto-identificar, nos últimos anos, como públicas não-estatais. Porém, apoiados em Silva Jr. (2006, p.52), consideramos tais instituições privadas públicas, posto que nestas prepondera o pólo privado.

Neste cenário, o surgimento de cursos pré-vestibulares como a Educafro assegura, em alguma medida, a “inclusão” de alunos provenientes das camadas mais baixas, nas instituições privadas.

Assim, embora o propósito do PVNC seja propiciar o acesso de determinadas populações à educação superior pública, dentre outros objetivos,

observamos, na fala de frei David citada por Nascimento (1999), que sua visão sobre os objetivos do PVNC inclui também as instituições privadas. Diz ele:

...colocar nas universidades públicas e **particulares com bolsas**, alunos dos núcleos que, além do saber acadêmico, tenham desenvolvido um bom saber no campo da cidadania e da cultura, passando pelos direitos humanos, constitucionais, trabalhistas, etc... (Frei David Raimundo dos Santos, fundador do Pré-Vestibular para Negros e Carentes e Coordenador do Núcleo da Igreja da Matriz, São João de Meriti, citado por NASCIMENTO, 1999, p.82-3) grifo nosso.

Ainda de acordo com Nascimento, tomando por base as observações de Manoel Ribeiro, ex-professor do PVNC, havia uma luta por hegemonia política “a partir da percepção da existência de dois campos ideológicos no interior do Pré-Vestibular para Negros e Carentes: Campo Negro-Eclesial e Campo Amplo” (NASCIMENTO, 1999, p.83).

O campo Negro-eclesial, representado aqui por Frei David, valorizaria o espaço eclesial como central e relaciona o pré-vestibular à igreja, negando, de certo modo, a idéia de que fosse um movimento social autônomo. Por outro lado, o Campo Amplo é caracterizado como não ligado a instituições, autônomo, integrado por pessoas com tradições religiosas e políticas diferentes, e que militam em diferentes movimentos sociais (SANTOS, 2007).

O que se observa é que o PVNC passa a ser, cada vez mais, um espaço de disputas e conflitos internos. De acordo com Diogo Justino (2002, s/p), esses conflitos e disputas darão origem a Educafro.

(...) fundada por uma liderança dissidente do PVNC, o Frei David Raimundo dos Santos que divergiu com outras lideranças do PVNC e acabou fundando a Educafro em 1997. (...) Estas disputas internas foram motivadas por diferentes projetos políticos e ideológicos que dividiu o movimento (...) de um lado, um grupo que se articulou em torno de um formato eclesial, liderado por Frei David, e o outro que defendia a autonomia organizativa em relação às igrejas e punha a construção de um aparato institucional .

Quando a Educafro é criada, afirma-se, o objetivo de se “converter as estruturas institucionais que secularmente oprimiram o povo pobre e negro” e, ainda, que estas instituições devem estar “a serviço dos excluídos”. Esta afirmação, que orienta as ações da Educafro, do ponto de vista do que está prescrito apóia-se na visão da Igreja Católica, especialmente em decorrência das Conferências de Medellín (1968) e Puebla

(1979), que passaram a direcionar a prioridade da instituição para os pobres, como afirmamos nos capítulos anteriores. Porém, se na origem do PVNC os interesses de seus fundadores convergiam, logo depois se evidenciam os antagonismos.

Em artigo intitulado “Como a Igreja tratou os negros e negras nestes 507 anos?”, frei David R. dos Santos mostra, de forma clara e objetiva, a relação entre a igreja e os colonizadores, por exemplo, e que apenas após a Conferência de Medellín e Puebla “a proposta passou a ser evangelizar a partir da situação concreta e histórica do povo oprimido e excluído (...) principalmente negros e índios” (SANTOS, 2007, s/p).

No sentido de alcançar este propósito, bem como a “conversão das estruturas institucionais” parece-nos que a ênfase da Educafro se volta à “inclusão” do “povo pobre e negro” nas instituições privadas, com destaque às católicas.

Em relação ao funcionamento da Educafro, pode-se dizer, de maneira resumida, que se trata de um curso pré-vestibular voltado para afrodescendentes e carentes que funciona fundamentalmente com base no trabalho voluntário. Os estudantes que participam do curso contribuem com uma pequena quantia por mês que cobre as despesas com material didático principalmente. O valor da contribuição é de cerca de 10% do salário mínimo. Os educadores são, na maioria das vezes, estudantes universitários que passaram pelo curso pré-vestibular e usufruem de bolsas de estudos dos convênios estabelecidos entre a Educafro e instituições privadas de ensino superior ou que estão cursando universidades públicas (estatais).

As bolsas de estudos são estabelecidas por meio de convênio entre as instituições privadas de educação superior e a Educafro, e se constituem em descontos de 100% a 50% nas mensalidades. O número de bolsas a serem concedidas depende do convênio estabelecido com cada instituição. A responsabilidade na concessão das bolsas é, portanto, das Instituições de Ensino Superior e a seleção dos bolsistas, da Educafro.

Os candidatos às bolsas de estudo na USF devem ser aprovados e classificados no exame vestibular e obter aproveitamento de, no mínimo, 75% nas disciplinas cursadas a cada semestre, como condição para manutenção da bolsa durante todo o curso. Para se obter bolsa 100%, ou seja, integral, o candidato deve ter participado do curso pré-vestibular oferecido pela Educafro, participar do vestibular interno de Cidadania, e ter condições financeiras correspondentes ao que a ONG denomina *carentes*. O candidato deve obter uma carta de encaminhamento da Educafro

para ter direito à bolsa. As bolsas integrais na USF estão condicionadas à apresentação de candidatos às bolsas de 50% na proporção de 2/1, ou seja, para cada dois bolsistas 50%, será concedida uma bolsa integral (100%)⁷⁹.

Aqui começam alguns problemas que têm implicações na implantação das DCN EREER ou de conteúdos relacionados a estas, no curso de Pedagogia em análise.

Os estudantes indicados para as bolsas de 50% de desconto nas mensalidades não têm qualquer obrigação em realizarem o curso pré-vestibular. Como pudemos identificar, em entrevista com coordenadores e educadores-voluntários da Educafro em Bragança⁸⁰, denominada Núcleo Bakita, que funciona nas dependências da USF, é que, na maioria das vezes, os interessados na bolsa de 50% procuram a organização apenas para obter informações acerca do desconto e para pegar a carta de encaminhamento. De acordo com a coordenadora 1 (branca, não universitária), que atua no Núcleo Bakita da Educafro, “tem bolsista que só vem no dia da entrega da carta de bolsa”.

Na maioria das vezes, o aluno bolsista parcial (50%) não frequenta qualquer atividade promovida pela Educafro como confirma a Coordenadora 1 (branca, não universitária): “o 100%, ele tem essa formação de cidadania, de valores, o 50% ele já não tem (...) vem com o intuito só da bolsa”.

Ela explica que “a gente depende dos 50%. Porque a gente não exige do bolsista 50%? Porque depende dele a existência do cursinho, então quanto mais 50%, mais bolsas de 100%.” Observa-se que o objetivo é obter bolsas integrais, das quais dependem a existência do pré-vestibular. Parece-nos que há aqui um distanciamento dos valores que deram origem ao PVNC.

Nenhum dos entrevistados - coordenadoras e educadores-voluntários, - do Núcleo Bakita da Educafro, tece crítica à esta forma de convênio. Pelo contrário, há

⁷⁹ Informações obtidas em entrevista aos coordenadores e professores voluntários da Educafro em Bragança Paulista, núcleo Bakita e na Resolução CSAU10/2005, USF.

⁸⁰ Inicialmente havíamos agendado uma entrevista com a coordenadora do núcleo Bakita, mas, ao chegarmos ao local, encontramos a coordenadora reunida com um grupo de professores-voluntários e outros coordenadores que se propuseram a participar da entrevista. Assim, embora utilizemos o termo *entrevista*, acabamos por realizar uma espécie de grupo focal com a participação de sete (7) pessoas, sendo que duas identificaram-se como coordenadoras, e os demais como professores voluntários. Todos, com exceção de uma das coordenadoras, são estudantes na USF e possuem bolsa Educafro 100% ou 50%. Todos fizeram o cursinho e as aulas de Cidadania. Três deles se auto-declararam brancos, e os demais negros (dois pretos e três pardos). (anotações do diário de campo)

manifestações à favor deste destacando o quanto a Educafro (o núcleo Bakita) contribui com a USF, por exemplo, no sentido de divulgá-la. Em relação à forma de funcionamento do sistema de concessão de bolsas pela instituição, a Coordenadora 1 diz: “não acho errado, eu acho justo.”

Neste sentido, entendem tratar-se de uma espécie de troca de favores entre a organização e a instituição de educação superior - IES. A coordenadora 1 afirma que “um acaba ajudando o outro a crescer” e ainda, de forma mais contundente diz que “a gente acaba ajudando a faculdade a se elevar em termos financeiros por causa da 50% [das bolsas] ... mas o foco da Educafro é a [universidade] pública.” (sic)

Reiteramos que embora a missão da Educafro esteja relacionada também em criar oportunidades de ingresso aos negros e carentes nas universidades públicas, o Núcleo Bakita, quase que exclusivamente, os prepara para a universidade privada, em especial, à USF. Como vimos, a Coordenadora 1, em citação anterior diz que o foco da Educafro é a universidade pública, mas na prática, não é o que observa.

A relação entre a Educafro e as instituições privadas de ensino superior é evidente nos mostrando mais uma vez o quanto as instituições confessionais vem atuando respaldadas pela lógica mercantil que, neste caso, está sendo “convertida” e posta ‘à serviço dos “excluídos”’.

O voluntário 4, negro, estudante universitário, afirma que “a formação da Educafro [...] não visa só a [faculdade] particular [...] ele [o estudante] tem que prestar o ENEM, ele tem que tentar universidade pública, a gente tem aluno que [...] é do Prouni.” Mesmo fazendo menção à exigência de que os estudantes do cursinho façam as provas do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio - não podemos relacionar esta prática ao ingresso à educação superior pública, posto que, cada vez mais, este exame vem sendo utilizado pelas instituições privadas em substituição ao vestibular tradicional. E ainda, logo depois, o voluntário afirma que há bolsistas do Prouni provenientes da Educafro. Ora, o Prouni – programa universidade para todos, pode ser analisado como uma política pública voltada à educação superior privada embora o atual governo o apresente como é um benefício para a população pobre e negra.

Apesar da premissa neoliberal que determina o Estado mínimo e não interventor no mercado, esse programa apresenta-se como uma intervenção no “mercado educacional” criando mecanismo para salvaguardar as instituições privadas

como, ao mesmo tempo, transfere, ainda que indiretamente, recursos públicos para o setor privado.⁸¹

Em relação ao foco na formação cidadã, declarada por uma das coordenadoras do núcleo Bakita, embora essa seja uma preocupação presente, nota-se que parcela significativa dos bolsistas, especialmente os com bolsa parcial (50%), não tem qualquer obrigatoriedade em participar das atividades promovidas pelo núcleo voltadas à esta formação.

Como vimos anteriormente, uma das características do cursinho popular, de acordo com Nascimento (1999), é a formação para a “conscientização” e “valorização/fortalecimento da identidade”. Aos que participam do curso pré-vestibular da Educafro e pretendem usufruir de bolsas integrais a frequência às aulas de “Cultura e Cidadania” é obrigatória. Nestas aulas, discutem-se temas como: as desigualdades sociais, a questão do negro no Brasil, a discriminação de gênero, entre outras. O caderno de “Cultura e cidadania” de 2008, por exemplo, abordou temas relativos à: violência doméstica e gênero, juventude negra, o negro e a mídia, responsabilidade das universidades com a inclusão social e étnica, lei 10639/03, repressão aos movimentos sociais.

A Educafro organiza, ainda, um “vestibular” interno, denominado “vestibular de cidadania”, relacionado aos temas estudados nas aulas de “Cultura e cidadania”. De acordo com informações presentes no *site* da organização, “a nota de Cidadania é parte fundamental no processo de seleção de bolsas da Educafro”. (www.Educafro.org.br)

Danilo, branco e estudante do curso de Pedagogia, bolsista Educafro, é bastante crítico em relação à organização que lhe confere acesso a 100% de bolsa. Diz ele que:

A cada 6 meses você tem que ouvir que você esta na faculdade porque eles te deram uma bolsa. E ai você tem que fazer uns trabalhos pra eles, tem que sair gritando na rua como se fosse uma coisa de interesse seu. Então na verdade é uma coisa camuflada. Ai você vê no jornal “passeata Educafro”, tantos milhões de pessoas e mais da metade só esta ali por que tem uma bolsa. Precisa fazer um relatório de que você esteve ali senão você perde a bolsa, entendeu? Então os temas estudados na Educafro foram realmente à força. Por exemplo, essa opinião que eu dei aqui que eu sou contra as cotas, se eu desse na Educafro não tinha bolsa. Se eu falasse na Educafro que eu sou contra as cotas acabou a minha bolsa. Então a Educafro força um pouco.

⁸¹ Para melhor conhecer o funcionamento do Prouni ver Medida Provisória n.213, de setembro de 2004.

A fala de Danilo é bastante rica. Se inferimos inicialmente que a Educafro, por meio de seus integrantes e do trabalho que realiza contribuiria para a implantação das DCN ERER no curso de Pedagogia e outros, pode-se perceber na fala de Danilo, que esta contribuição não se confirma. Danilo destaca ainda um aspecto relevante; as passeatas promovidas pela Educafro, que na visão do estudante são obrigatórias, estão quase sempre relacionadas à defesa de cotas nas universidades públicas. No entanto, os estudantes obrigados a participarem destas estão, a exemplo de Danilo, nas instituições privadas, usufruindo do sistema de bolsas de estudos.

5.2. Possíveis contribuições à educação das relações étnico-raciais.

Apesar do caráter eminentemente político e engajado que os cursinhos pré-vestibulares populares possuem e, incluindo-se a Educafro, no Núcleo Bakita, o posicionamento político e a militância parecem ter pouco embasamento do ponto de vista do conhecimento mais aprofundado e menos ideológico sobre temas como cotas, política da educação superior e outros. A respeito das cotas para negros nas universidades a Coordenadora 2, negra, estudante universitária, observa que:

...esse é um lado que é necessário também, para ver se a oportunidade chega. É um resgate de um espaço que é um direito nosso principalmente nas universidades públicas por que ela é para pobres, como a gente, e talvez se não se fizesse isso não se colocaria o negro na universidade. Então partiu para esse meio, mas poderia ter pensado uma forma melhor, (...) para não levar tanto para um meio de exclusão, então, eu sou a favor e sou contra. Sinceramente eu sou a favor e sou contra, a favor por causa da oportunidade para os negros e contra por causa da exclusão.

A fala da coordenadora 2 demonstra o desconhecimento sobre as qualidades da universidade pública por um lado e de outro a ambigüidade de posicionamento em relação às cotas. Seu conhecimento a respeito da educação superior pouco contribui para a formação dos futuros estudantes que passam pelo Núcleo Bakita.

O fato de a Educafro utilizar majoritariamente voluntários, quase sempre estudantes bolsistas, pode ser questionado em relação à capacidade destes sujeitos, por mais boa vontade que tenham em preparar os pré-vestibulandos para os cursos de educação superior, seja em relação aos conteúdos de modo geral ou em relação aos procedimentos de ingresso.

O voluntário 4, negro, considera cotas uma forma de discriminação, porém apresenta alguns argumentos que não aparecem na fala de seus pares. Diz ele:

...na verdade, isso seria uma forma de discriminação (...) mas acho que é uma coisa necessária, todo mundo sabe que os antepassados dos negros (...) ficou marcado, é uma coisa que foi passando de família para família, de geração em geração (...) não tem mesmo [oportunidades], antigamente o filho do patrão, do dono, do branco, estudava várias coisas, mas o negro continuou assim (...) o branco, parece que é sua obrigação estar ali enquanto a gente [os negros] não tem uma formação para isso (...) então não deixa de ser uma discriminação, mas tem que ter para igualar.

O estudante universitário e voluntário 4 é um dos poucos que defende de forma mais objetiva e assertiva o sistema de cotas. A forma ambígua e contraditória como o debate sobre cotas, por exemplo, é desencadeado no Núcleo Bakita tem reflexos no curso de Pedagogia em análise.

Entre os noventa e oito (98) estudantes do curso de Pedagogia que responderam ao questionário aplicado, vinte e nove (29) afirmaram serem bolsistas da Educafro. Destes, quinze (15) se posicionaram contra cotas, ou seja, aproximadamente 52%. É preciso lembrar que, apenas os bolsistas 100% são obrigados a participarem das aulas de cidadania e a frequentarem o cursinho sendo que nestes espaços tem a oportunidade de entrar em contato com temas relacionados à “exclusão”, diversidade, cotas, direitos humanos, sociais e outros.

Assim, ao observamos separadamente os estudantes com bolsas integrais (100%) e parciais (50%), temos respostas distintas para o tema *cotas*. Dentre os dez (10) estudantes com bolsas integrais (100%), oito (8) declararam-se a favor de cotas, enquanto que entre os dezenove (19) estudantes com bolsas parciais (50%), apenas seis (6) eram a favor. Ou seja, 80% e 31% respectivamente. Para os voluntários da Educafro, esta diferença poderia ser explicada pela pequena presença de bolsistas negros, ou seja, para eles, se houvesse mais negros bolsistas, estes certamente defenderiam *cotas*.

Ora, a defesa às políticas afirmativas, a exemplo de cotas nas universidades, não é inerente ao negro.

O que se pode observar nas justificativas dadas às respostas dos estudantes à pergunta “Você é a favor de cotas para negros?”, no questionário aplicado, é que os argumentos utilizados pelos bolsistas 100% e 50% não são tão distintos, já que ambos partem, por exemplo, da premissa de que todos têm direitos iguais para apoiarem ou não cotas. Também não há diferença significativa entre as respostas de estudantes negros e não-negros.

Porém, nota-se nas justificativas dos bolsistas 100% (que passaram pelas aulas de “Cidadania e cultura”) respostas um pouco mais bem elaborada e que reproduzem as idéias dos voluntários do núcleo Bakita, inclusive os equívocos relatados anteriormente. A seguir poderemos verificar como esta afirmação se objetiva nas respostas dos estudantes.

Entre a turma de Pedagogia ingressante em 2007, por exemplo, nove (9) estudantes são bolsistas Educafro, sendo que, destes, cinco (5) são a favor de cotas e são bolsistas 100%. Outros quatro (4) bolsistas 50% são contrários a cotas. vejamos algumas das justificativas dadas por estes estudantes à pergunta anteriormente indicada, “Você é a favor de cotas para negros?”:

A aluna B., parda, bolsista 50%, afirma ser voluntária na Educafro e contrária a cotas. Ela não justifica sua resposta. A aluna V., preta, bolsista 50%, também não é a favor de cotas, e justifica que “tanto o negro quanto o branco, ou de qualquer outra raça tem capacidade de entrar na faculdade. Cotas demonstram pedido de piedade aos negros.” Também F., branca, bolsista 50%, é contrária a cotas e afirma que “todos temos direitos iguais, sendo brancos ou negros, todos temos a mesma capacidade.” A aluna M., branca, bolsista 50%, também segue a resposta das demais colegas, mas é mais explícita em sua justificativa: “... cotas de certa forma é um tipo de racismo, (...) não deve haver cotas para eles [negros], mas sim capacidade que muitos negros, brancos, amarelos, enfim, temos.”

Por outro lado, todos os bolsistas 100% respondentes ao questionário, nesta turma, declararam ser a favor de cotas. A estudante K., branca, justifica sua resposta afirmativa dizendo que “todos temos os mesmos direitos perante a sociedade”; J., parda, diz que “acredito que oportunidade só acontecerá a partir do momento em que forem reconhecidos o valor que o negro tem.” L., amarelo/oriental, justifica sua resposta afirmativa argumentando que “nas grandes faculdades estaduais (públicas) onde deveria ter pessoas pobres, ou seja, de menos condições financeiras, há somente filhos de classe média alta, ou seja, os ‘filhinhos de papai’, filho de juiz, deputado etc..” A aluna R., branca, afirma que é a favor de cotas porque faz parte “da família Educafro e ela luta por cotas há muito tempo.” Por fim, C., branca, afirma que é a favor de cotas por que “todos têm direitos iguais para estudar.”

Os argumentos utilizados pelos estudantes da turma de 2007 em relação às universidades públicas (estatais), foram os mesmos citados entre os voluntários da Educafro, especialmente a concepção de que são para os pobres. Esta concepção demonstra pouco ou total desconhecimento sobre a educação superior, sua origem, seu funcionamento, seus princípios e valores. É interessante observar, ainda, que a crítica se põe sobre a universidade pública e não sobre a sociedade desigual na qual se insere.

As respostas aos questionários e às entrevistas também demonstraram pouco conhecimento sobre políticas de cotas, seu funcionamento e critérios para seleção de cotistas. Os estudantes objetivam em suas falas a compreensão de que as cotas são exclusivamente para negros quando, na verdade, parte significativa das cotas em universidades públicas, federais e estaduais, refere-se a diferentes combinações dos critérios raça/cor/etnia, ser proveniente de escola pública e condição sócio-econômica. Assim, as categorias - negros, indígenas, estudantes provenientes de escolas públicas e de baixa renda - estão presentes, de alguma forma, na maioria dos programas de cotas, inclusão ou ações afirmativas.

É importante apontar, ainda, que o tema “cotas”, para além do posicionamento dos estudantes, a favor ou contra, é indiscutivelmente um tema polêmico. Tal polêmica gera, em meio aos estudantes e professores, a oportunidade da discussão sobre as relações raciais no Brasil e pode abrir um leque de possibilidades para a melhor compreensão dos determinantes de desigualdades sociais, trazendo para a sala de aula seus supostos.

Políticas de Cotas podem ser tomadas, portanto, como tema desencadeador do debate sobre relações étnico-raciais nos cursos de educação superior. É neste sentido que a Educafro poderia contribuir para a educação das relações étnico-raciais no curso de Pedagogia e outros, por exemplo. No entanto, o que se pode apreender da análise dos questionários e das entrevistas realizadas é que os voluntários da Educafro, tomados aqui como militantes em uma ONG que está bastante envolvida com o movimento negro, bem como, o professor universitário, como mediadores deste debate, nem sempre estão preparados para conduzir a discussão de modo adequado.

Falta a este debate, muitas vezes, aprofundamento, o que se revela nas falas de nossos entrevistados que, salvo exceções, não se dão conta do que produz as desigualdades sociais e raciais, bem como os limites e possibilidades dos programas de

ação afirmativa. Há alguma percepção de que as ações afirmativas são consequência de demandas históricas do movimento negro, mas nenhuma em relação à sua relação com o cenário de intervenção de agências multilaterais nas políticas educacionais brasileiras, como apontamos no primeiro capítulo deste trabalho.

O Núcleo Bakita da Educafro e o curso de Pedagogia da USF - Bragança, pelo exposto, não tem realizado um processo formativo que permita aos estudantes apreenderem de forma complexa os significados das políticas de ação afirmativa, com destaque, as cotas.

Deste modo, se o tema se revela, como afirmamos anteriormente, propulsor da discussão ou desenvolvimento de temas relacionados à educação das relações étnico-raciais, neste sentido, esta potencialidade do tema não se efetiva no curso em análise.

A estudante Eugenia, preta, bolsista 100% Educafro, nos traz, em sua fala, a objetivação de que alguns professores não possuem conhecimento para a discussão sobre cotas. Diz ela:

Na minha sala Rosana, teve uma vez uma discussão sobre as cotas e na minha sala acho que todo mundo foi contra as cotas, todos foram contra, até eu. Acho que foi na aula da [professora de sociologia da educação], ela estava falando e eu acho que até ela é meio assim contra. (...) ela acha que é assim, que tem umas coisas que deveria ser mais estudados, mais pesquisados para estarem inserindo as cotas. [...] eu acho assim, a visão dos professores, [...] eles não têm uma idéia, dá uma impressão que eles não têm, sabe? Eles não têm noção também. Eu acho que eles são assim como eu, meio cru no assunto (...)

Nas aulas do curso de Pedagogia, também se perde, a oportunidade de adensar a discussão aproveitando as possibilidades que se colocam em determinados momentos e mesmo a presença marcante de bolsistas no curso. Estes, aliás, como vimos, se colocam como contrários às políticas de cotas e/ou não se reconhecem como cotistas. Para alguns, o momento da entrevista, por exemplo, é revelador desta sua condição. É com surpresa que alguns se perceberam na condição de cotistas, posto que criticaram essa política/programa pouco antes. Os estudantes com bolsas da Educafro, à favor de cotas especialmente, não manifestam seu posicionamento em sala de aula

No momento da realização das entrevistas, líamos para os estudantes as justificativas por eles dadas em resposta a questões objetivas dos questionários e solicitávamos que as explorassem mais ou que elaborassem melhor seus argumentos.

Esse movimento de se colocar diante de si mesmo (de sua resposta a determinadas questões) ou de ser confrontado pela pesquisadora a partir das respostas dadas no questionário levou alguns estudantes a refletirem sobre seus posicionamentos.

Maria (parda), bolsista 100%, declarou-se contra cotas no questionário, mas, durante a entrevista, ao ser solicitada a aprofundar sua justificativa a tal resposta, afirma que: “... quando eu escrevi isso... hoje também eu vejo que a educação deveria ser prevista não só para os negros, mas para todo mundo. Agora eu vejo que a educação para o pobre é bem mais difícil, acho que não dá para entrar todo mundo na faculdade não.”

A estudante revê seu posicionamento ao se dar conta de que ela, por sua condição econômica, por sua origem racial e por ter cursado escola pública, não teria condições de realizar um curso superior se não fosse pela passagem pelo curso pré-vestibular (Educafro) e obtenção da bolsa de estudos.

Júlia (branca) diz que: “Eu mesma, se eu não tivesse cota, eu tenho cota, eu sou uma pessoa pobre, eu não estaria aqui dentro da universidade. Então eu mudei meu pensamento...”

Por outro lado, Roberta (branca), bolsista pelo Prouni, organiza suas idéias de forma mais lúcida que outras estudantes, muito embora se contradiga em alguns momentos. Para ela, cotas é um paliativo que resolve parte de um problema na educação superior e cria outro no mercado de trabalho. Diz ela “... para essa pessoa entrar no mercado de trabalho ela vai ter problemas...” Roberta concorda parcialmente com cotas em curto prazo para resolver o problema de quem se escolarizou de forma precária e que não tem condições adequadas de acesso à educação superior:

... eu falo ‘não’ a longo prazo, mas acho que num curto prazo para quem já está ela pode até ser válida. Para quem está agora e não vai mais poder voltar na escola, não vai mais ter uma melhor oportunidade (...) para projeto de governo isso não serve, ele precisa começar a olhar ali na escola, ali no primário...

Mas, ao final da entrevista, Roberta acaba pondo-se a favor da equidade na tentativa de defesa da igualdade. Diz ela:

Desigualdades de quantidades diferentes para pessoas diferentes para se ter igualdade, então para você distribuir, distribuir desigualmente para que você alcance a igualdade. Então às vezes, aquele precisa de mais e esse precisa de

menos, então são (...) desigualdades para se ter uma igualdade (...) então às vezes você precisa um pouco dessa disparidade para você alcançar a igualdade.

O posicionamento de Roberta decorre de seus interesses particulares por temas como desigualdade social, equidade, igualdade e que estão sendo por ela estudados em virtude de seu trabalho de final de curso.

Retomando o propósito deste capítulo, ou seja, analisar o papel da Educafro para a implantação das DCN EREER ou de conteúdos a ela relacionados no curso de Pedagogia, o que pudemos constatar é que sua contribuição é pouco expressiva. Em alguma medida, como adiantamos anteriormente, tomando o tema “cotas” como propulsor da inclusão de conteúdos relacionados à educação para as relações étnico-raciais, nem a Educafro, nem o curso de Pedagogia, vem realizando um processo formativo que permita aos estudantes apreenderem de forma complexa os significados desta política/programa de ação afirmativa e sua relação com as desigualdades sociais e raciais.

Deste modo, se o tema pode ser tomado como potencialmente favorável para introdução à educação das relações étnico-raciais, esta potencialidade não se efetiva no curso em análise. Por outro lado, a Educafro, ao propiciar a entrada e permanência de estudantes negros (e não-negros pobres) na USF, contribui de alguma forma, com a mudança do perfil predominante na educação superior, ou seja, branco e de classe média. As observações da estudante Eugênia, que desenvolveu trabalho de final de curso sobre a Educafro – núcleo Bakita – traduzem o potencial não aproveitado por esta organização em sua relação com a USF.

...a Educafro ela tem que trabalhar muito ainda na cabeça dos alunos. Eu acho assim que está bem, está caminhando, ela está conseguindo conquistas imensas, né? (...) do pessoal mesmo estar fazendo faculdade, atuando e tudo. Mas referente à conscientização dos alunos eu acho que está fraco (...) eu acho assim que os que fazem trabalho voluntário fazem por obrigação (...) eu vi (...) tem um pessoal aqui ‘ah, se não fizer é aquela cobrança e não pega a carta’. Então as pessoas fazem, mas naquele interesse de pegar a carta porque se não pegar a carta você não consegue 100%, não consegue 50%. Então eles fazem meio que revoltados mesmo ‘ah, eu vou fazer porque tenho que fazer’. A missão da Educafro é muito bonita, no papel, escrito lá que é ajudar, que é o serviço comunitário [...] eles não estão conseguindo o objetivo. [...] Se você perguntar são poucos que sabem qual é a missão da Educafro.

Não se observa nas falas dos estudantes e dos voluntários da Educafro qualquer movimento que indique a demanda pela inclusão de temas relacionados à educação para as relações étnico-raciais nos cursos da USF. Ao perguntarmos aos voluntários do Núcleo Bakita se eles realizam ou percebem algum movimento de cobrança aos professores, todos respondem de forma negativa.

A voluntária 2, negra, estudante do curso de Pedagogia, afirma que:

Talvez, Rosana, não tenha pela falta de negro na faculdade, talvez se tivesse negros ele provocaria, e eu como fico nesta discussão? Mas a gente, por ser pardo, por ser branco, por ser de um outro contexto não se preocupa muito, vamos dizer, não há preocupação voltada para isso.[...] mas então [gagueja] é, é, é difícil ter um pardo que assume a negritude, então é por essa razão. Você tem que assumir a coisa, é como aqui no projeto social Educafro você tem que vestir a camisa de que você é Educafro se você não fizer isto você passa a agir de um outro jeito e aí acaba atrapalhando.

Novamente aqui se atribui ao negro a defesa do que parece ser um problema seu, particular, e não do coletivo da sociedade.

O Parecer 03/2004 (BRASIL, 2004), assevera que a tarefa de assegurar o direito à educação e o combate ao racismo na escola é “de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política”. Como se pode observar na fala da estudante do curso de Pedagogia e voluntária na Educafro, não há um posicionamento de cobrança pela inserção de conteúdos que estão diretamente relacionados com alguns dos objetivos da ONG por parte dos voluntários quando estão na condição de estudantes em seus respectivos cursos. A resposta a esta postura: não ser negro.

Novamente apresenta-se aqui a dubiedade do mestiço, do pardo. Não se reconhecendo como negra no espaço da universidade, a estudante não se manifesta em sala de aula. Mas se identifica como negra na Educafro, onde milita.

O que se percebe é que, por fim, o Núcleo Bakita da Educafro não contribui para a inserção de temas relacionados à educação das relações étnico-raciais nos cursos da USF, especialmente na Pedagogia. Pelo contrário, a forma como organiza a distribuição de bolsas de estudos e o modo como parece promover a formação dos estudantes apresenta-se ainda como obstáculo ao avanço da inclusão dos temas relacionados à educação para as relações étnico-raciais no curso de Pedagogia.

Não poderíamos deixar de destacar também que a ONG apesar de seu discurso a favor de cotas nas universidades públicas, ao menos no Núcleo Bakita, acaba por enfatizar as parcerias com as instituições privadas, com destaque à USF. Como vimos no capítulo anterior, a presença de bolsistas no curso de Pedagogia é o que tem propiciado a sua existência, do contrário, apesar do posicionamento da ordem franciscana em relação às licenciaturas, tomadas como essenciais para a mudança na sociedade, certamente o curso teria sido fechado, a exemplo do campus de Campinas.

O que prevalece, mais uma vez, é o pólo privado, embora não se possa negar a presença do confessional.

Conclusão

...você olha e nem enxerga mais o ser humano... incluir... para quê?
Para que sociedade? Para que mundo?
Bom seria repensar toda uma formação social, não é?
(Roberta, estudante do curso de Pedagogia da USF-Bragança)

A análise sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em um curso de Pedagogia, considerando os atores envolvidos, tinha como objetivo último investigar a potencialidade de sua objetivação contribuir para o rompimento da produção-reprodução do racismo.

Para apreendermos nosso objeto de pesquisa e alcançarmos nosso objetivo optamos por trabalhar na perspectiva da prática escolar, categoria de análise forjada por Silva Jr. e Ferretti (2004) tendo por base a categoria prática social (Lukács) e o conceito de cotidianidade (Heller). Essa decisão, não se deu a priori mas derivou da complexidade do objeto de pesquisa.

O percurso deu-se de modo a conhecermos os elementos que compõe o substrato histórico que explica a aprovação das DCN EREER e as dificuldades para sua efetiva implantação, no curso de Pedagogia da Universidade São Francisco - USF, *lócus* da pesquisa. Para conhecermos como as DCN EREER se objetivavam no curso de Pedagogia da USF, considerando-se a categoria prática escolar, foi necessário analisar esta universidade por meio de sua natureza institucional, a organização que deriva daquela e de sua cultura escolar/universitária. Tais aspectos colocaram o horizonte de possibilidades para a objetivação, nas práticas escolares dos professores do curso de Pedagogia, dos conteúdos relacionados às DCN EREER.

O movimento investigativo e a análise dos dados empíricos revelaram aspectos importantes para refletirmos sobre os limites e o alcance de as DCN EREER, em primeiro lugar, serem implantadas; e em segundo, contribuírem com o rompimento da produção-reprodução do racismo no âmbito da formação de profissionais da educação.

Tendo por base as análises elaboradas na introdução e segundo capítulo, podemos afirmar que a aprovação de políticas e programas de ação afirmativa, a exemplo das DCN ERER, deu-se em virtude do estabelecimento de um antagonismo convergente entre movimento negro e Estado, mediado por organismos multilaterais.

O que isto significa?

Vimos que a história do negro no Brasil é marcada pela luta coletiva pelo direito de exercer/usufruir a cidadania, e, mesmo sua humanidade. Nesse sentido, o conteúdo de sua luta passa pela denúncia e combate do racismo e o direito ao acesso a emprego, saúde, educação etc. que o Estado, pelo pacto social, deveria assegurar a todos que compõe a sociedade, sem exceção.

A relação entre movimento social negro e o Estado revela-se, portanto antagônica; seja pelas relações de classe, seja pelo racismo presente em nossa cultura, o Estado não estendia suas políticas sociais e outras a população negra. Todavia, a partir dos anos 1980 esta perspectiva começa a alterar-se. Por um lado o movimento negro aprimora suas estratégias de reivindicação e relação com os espaços de poder e, de outro o Estado, por meio de seus governantes buscam evitar conflitos e reforçar o caráter democrático daquele. Assim, percebe-se uma “revolução-passiva” e um “transformismo” que permite ao Estado incorporar parte das demandas do movimento negro, bem como parte de suas lideranças. Na década de 1990 este processo se desenvolve e, no sentido de garantir a governabilidade, faz com que o Estado incorpore ainda mais as demandas do movimento (mas outra questão é efetivá-las).

Não se quer com isto dizer que o movimento e suas lideranças tenham ingenuamente sucumbido à estratégia do Estado. Aliás, ao adentrar a estrutura do Estado abre-se um leque de possibilidades ao movimento, embora com limites. Embora este não tenha sido o foco central de atenção deste trabalho, o que requererá aprofundamentos posteriores, a identificação deste movimento possibilitou-nos melhor compreensão sobre a conjuntura em que as DCN ERER foram aprovadas e as dificuldades para sua implantação para além das análises que se concentram no racismo institucional como obstáculo. A perspectiva gramsciana bem como a análise de Martins (2004) em relação a inclusão anômala podem contribuir para a melhor compreensão das relações entre movimento social negro e o Estado, sem nos esquecermos das mediações

das agências multilaterais e bancos, a exemplo do BIRD Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (também referido como Baco Mundial).

A concepção de “revolução-passiva” elaborada por Gramsci (COUTINHO, 2007) se realiza em dois momentos: um de “restauração” e outro de “renovação”; a primeira envolve uma reação conservadora à possibilidade de transformação proveniente “dos de baixos”, o que consideramos o período anterior à década de 1980 observadas pela forma como o Estado e as classes dominantes lidavam com as demandas da população negra; a “renovação” implica que algumas demandas “dos de baixo” sejam permitidas “pelo alto”, ou seja, concedidas (e controladas) pela classe dominante. É claro que sob pressão dos “de baixo”. Este momento se inicia principalmente na década de 1990.

Esse processo abriu o caminho para algumas mudanças importantes que se verificam na conquista de direitos (criminalização do racismo, por exemplo) e aprovação de políticas e programas voltados à população negra, a exemplo das DCN ERER. Mas este movimento, de “renovação”, se faz articulando-se “inovação” e “conservação”; um momento é o de aprovação das DCN ERER (inovação) outro é a de sua implantação (conservação).

O antagonismo convergente se põe entre Estado e movimento social, mediado por organismos multilaterais, BIRD, BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento e UNESCO que vem “acompanhando” a forma como as DCN ERER e outras devem ser efetivadas como abordamos ao longo dos capítulos.

Este cenário coloca, portanto, o horizonte limitado de possibilidades escassas para a efetiva implantação das DCN ERER. Esta é uma das conclusões a que podemos chegar.

Por outro lado, articula-se a este cenário a forma como a Universidade São Francisco se constitui considerando-se sua institucionalidade, a organização decorrente e sua cultura. Do que resulta, contemplando o substrato histórico apresentado no terceiro capítulo, no duplo contraditório: privado-público; apesar de as lideranças da USF requererem à instituição o *status* de pública não-estatal. Como demonstramos, o pólo confessional, embora presente de forma importante e marcando fortemente a cultura desta universidade é sobreposto pelo pólo mercantil. No atual contexto, de

globalização hegemônica do capital, não há como a instituição inverter esta lógica que vem determinando a sua organização sob pena de deixar de existir.

Mas como esses aspectos afetam a implantação das DCN ERER no curso de Pedagogia da USF?

Como vimos no capítulo quarto e quinto, efetivamente as DCN ERER não estão sendo implantadas no curso de Pedagogia da USF - Bragança. Todavia, isto não inviabilizou nosso trabalho posto que, consideramos que a implantação das DCN ERER ocorre por meio da implantação das DCN de Pedagogia.

As DCN de Pedagogia, como analisamos no capítulo quarto foram fortemente influenciadas pelas DCN ERER. A incorporação das DCN ERER nas DCN de Pedagogia podem ser tomadas como profícua estratégia do movimento negro aproveitando-se da presença de seus representantes em espaços de influência e tomada de decisão em matéria de definição de políticas educacionais, em especial, no Conselho Nacional de Educação.

Adentrando a análise sobre o curso de Pedagogia, identificamos as dificuldades para se abordar efetivamente a educação para as relações étnico-raciais – conteúdo central das DCN ERER que perpassam também as DCN de Pedagogia.

Um dos obstáculos para a educação das relações étnico-raciais identificado foi a influência das pedagogias do “aprender a aprender” e das competências. Consideramos que tais concepções pedagógicas simplificam a formação escolar produz o esvaziamento de conteúdos, enfatizam a metodologia de ensino como mera técnica e a colocam no lugar de conteúdo, reforçam o individualismo, focalizam o imediato e o útil dentre outras possibilidades. Neste sentido, retomando a perspectiva gramsciana de revolução passiva, nos possibilita associar a adesão a estas concepções pedagógicas ao “conservadorismo” que impede a “inovação” que a educação das relações étnico-raciais poderia propiciar na formação dos profissionais da educação

No primeiro e segundo capítulos afirmamos que o racismo é uma ideologia que guarda em si uma complexidade, muda e transforma-se para continuar existindo e permitindo que as relações desiguais de poder (que não se restringem à questão cultural) se perpetuem. Compreender este complexo de forma a rompermos com sua reprodução não pode se realizar apenas por meio de simples mudanças de atitudes a exemplo da incorporação do “politicamente correto” como muitas vezes

apontam as estratégias pedagógicas relacionadas às concepções criticadas anteriormente. Interferir na produção-reprodução do racismo na sociedade brasileira a partir da formação dos profissionais da educação requererá profundas mudanças na forma como as políticas educacionais de modo geral vêm se delineando desde os idos de 1990.

A política educacional para a formação dos profissionais da educação apoiada no paradigma de educação criticada anteriormente dificulta o alcance das demandas do movimento social negro e dos objetivos prescritos nas DCN ERER e nas DCN de Pedagogia. Aliás, ambas as diretrizes também são perpassadas por tais concepções pedagógicas por nós aqui criticadas.

Nossa hipótese de efetiva implantação das DCN ERER na USF incluía também a possível contribuição da militância do movimento social negro no curso, especialmente relacionada à presença da Educafro na instituição e de estudantes provenientes deste curso pré-vestibular ou que usufruíam de bolsa de estudos relacionadas ao convênio estabelecido entre Educafro e USF. Mas, como analisado no quinto capítulo, os agentes do núcleo Bakita da Educafro, seus estudantes e bolsistas, pouco contribuíram para a inclusão de conteúdos relacionados à educação das relações étnico-raciais ou mesmo tiveram atitudes que favorecessem a implantação das DCN ERER no curso de Pedagogia em análise. Embora possamos considerar um aspecto relevante, a contribuição do Núcleo Bakita da Educafro se restringiu, quase que tão somente, à inclusão de estudantes de baixa renda, dentre eles, alguns negros, nos cursos de graduação. No entanto, esta inserção predominantemente ocorre nas instituições privadas, com destaque para a própria USF. Neste sentido, o núcleo apresenta uma contradição interna à Educafro, ou seja, a organização não-governamental – ONG - milita intensamente por cotas nas universidades públicas, afirma estar preparando os jovens negros e carentes para o ingresso nas universidades públicas, mas na prática, a ênfase se põe para o ingresso nas instituições privadas com quem a organização estabelece seus convênios e parcerias. A forma de se garantir determinado número de bolsas para estudantes na USF revela tal contradição: para cada bolsa integral a ONG deve apresentar dois estudantes que pagarão metade da mensalidade do curso escolhido na forma de bolsas parciais. A análise do trabalho desenvolvido pelo núcleo Bakita, bem como da Educafro de modo geral, merece aprofundamento no futuro.

Destacamos os problemas que se colocaram como obstáculos à implantação efetiva da educação para as relações étnico-raciais na USF, cabem-nos apontar em que medida percebemos avanços no sentido de sua implantação e contribuições para o rompimento com o racismo. Considerando o horizonte de possibilidades exposto quais são as conquistas? Em que medida a educação para as relações étnico-raciais se objetiva no curso? Se isto ocorre, contribui para o rompimento com o racismo na formação do pedagogo?

A estudante Roberta, em certa medida, expressa de forma bastante lúcida, dentro dos limites de suas possibilidades, alguns dos aspectos que devemos considerar sobre a análise da implantação das DCN EREER no curso de Pedagogia da USF Bragança Paulista. Diz a estudante:

Esse é o olhar da sociedade, eles têm medo do ser humano, quer dizer então esse medo uma hora vai se reverter. Entendeu? Então é essa a questão da educação, hoje em dia o professor ele entra na sala de aula apavorado, tem medo dos alunos, ele tem medo do que os alunos vão fazer. Quer dizer você não olha e nem enxerga mais o ser humano, você enxerga um agressor, então foi essa a questão. Ai nessa guerra civil, praticamente que a gente esta, a questão da cota perde importância. Por quê? Porque fica esse medo não mais só do negro” quando eu falo da questão do ser humano, dos direitos iguais. ...você incluir: para que? Para que sociedade? Para que mundo? **Bom aí seria repensar toda uma formação social, não é?**

A fala apresenta certo nível de percepção sobre as condições que precisam ser alteradas para a valorização do ser humano. A preocupação da estudante é revelada de forma crítica do que pode decorrer uma prática escolar que contribua para a mudança deste quadro.

Como nos ensina Gramsci (2006), essa mudança se faz por meio da educação, no seu sentido ampliado, tornando hegemônica outra sociabilidade.

Há que se considerar que, o curso de Pedagogia da USF Bragança, por meio da prática escolar de uma das professoras que não se alinha ao construtivismo inadvertidamente, às pedagogias do “aprender a aprender” e das competências, possibilita uma formação mais densa aos estudantes. Dentro do horizonte de possibilidades que se lhe põe, considerando-se a cultura da instituição, bem como o contexto das reformas educacionais em voga, com destaque às políticas curriculares, a prática escolar desta professora coloca condições para a formação do ser social para além da mera instrumentalização. Há de outro lado, evidentemente, as condições de

cada estudante, dada a substância histórica de seu ser ou da sua “reprodução singular por meio da prática social na cotidianidade” (SILVA JR., 2003, 304), que jogam também como elemento favorável, ou não, às apropriações e objetivações que possam resultar em elevação de sua humanidade.

Pudemos observar que a contradição confessional-privada se põe o tempo todo no curso de Pedagogia e se revela nas práticas escolares dos docentes. É o que pudemos observar nas práticas escolares da professora M que, dentre os demais docentes, é a que mais se aproxima de uma educação escolar para a educação das relações étnico-raciais, mas articulada a um contexto que pode conduzir os futuros profissionais da educação em processo de formação a desenvolverem suas práticas escolares de forma não-alienada, acrítica, superando a mera instrumentalização.

No entanto, esta não é uma tarefa que se realiza isoladamente. Muito embora, no caso desta professora, há que se considerar que sua presença não se dá de forma pontual no curso; mas ocorre ao longo de todo o curso por meio de diferentes disciplinas por ela ministrada e que se articulam.

Assim, o que possibilitaria, a nosso ver, o rompimento com a reprodução do racismo a partir da formação dos profissionais da educação, decorre de uma conjuntura mais ampla que supera a presença de temas relacionados às relações étnico-raciais nos currículos escolares dos cursos, como determinam as DCN ERER e as DCN de Pedagogia.

O que estamos afirmando é que a objetivação das práticas escolares que não reproduzam preconceitos, discriminações, racismo e que valorizem a cultura de todos os povos sem incorrer em negligências ou hierarquizações depende, necessariamente, de uma educação que possibilite, efetivamente, a elevação da condição do ser do humano.

Como afirma a estudante Janaina, negra:

É triste a gente ter que hoje estar brigando por causa de cota, por uma educação inclusiva. Um mundo tão moderno, tão tecnológico e a gente ter que avaliar a pessoa pela cor, se ela tem um braço ou se ela não tem. Então eu acho que ao mesmo tempo em que a gente está indo tão para frente, tão rápido, a gente está muito atrasado nessa coisa.

Para Janaina os conhecimentos desenvolvidos, em parte no curso de Pedagogia, é que lhe deram as condições para analisar e apreender tal historicidade.

A educação escolar, apoiada em pedagogias instrumentalizadoras, não irá além da mudança superficial levando à adoção de comportamentos e atitudes “politicamente corretas”, mas sem real consciência do que as anteviu.

A instituição escolar, em particular a universidade, deveria ser o lugar principal da não-cotidianidade; o lugar onde, por meio das práticas escolares, se tentariam o útil e o verdadeiro, levando-nos à elevação de nossa condição humana (SILVA Jr., 2003). No entanto, o que nossa análise revela é que a instituição escolar, com destaque para a educação superior, não tem possibilitado aos estudantes estabelecerem os necessários vínculos entre os fenômenos da vida cotidiana, neste espaço formativo, permanecendo assim na esfera do imediato. Deste modo a formação escolar obtida não possibilita a ampliação do gênero humano, do indivíduo para-si, do que decorre, a nosso ver, uma maior dificuldade em se romper com a alienada reprodução do racismo.

O movimento negro ainda tem longo caminho pela frente para que a implantação das DCN ERER ocorra, bem como, produza os objetivos esperados. Para tanto, precisa definir se a educação que deseja é para sermos “incluídos” na sociedade, conservando-a, ou propondo a sua transformação. Neste último caso, será preciso rever as pedagogias de um lado, e os *transformismos* constituídos pela articulação entre Estado, organizações multilaterais e movimento social de outro.

Por fim, podemos ponderar que, na perspectiva da revolução passiva, pode-se construir estratégias para romper com as amarras dos processos de cooptação e, estando dentro do Estado, tendo proximidade com espaços de exercício do poder, utilizá-los a favor das demandas do movimento social sem perder de vista questões mais amplas, ou seja, as políticas universais.

Nossa análise demonstra que as DCN de Pedagogia, ao incorporarem as DCN ERER foram mais efetivas na introdução de conteúdos relacionados à educação para as relações étnico-raciais. Neste sentido, embora reconheçamos a necessidade imediata das políticas focalizadas é preciso avançar na exigência que se efetivem políticas universais, de Estado que viabilizem que a população negra usufrua dos direitos sociais, dentre outros. Articula-se a esta consideração a necessidade de o movimento social vincular suas demandas específicas à análise crítica sobre a economia como determinante das ações do Estado na sociedade contemporânea contribuindo para

a proposição de estratégias de transformação/superação desta situação. Neste sentido, nossa principal crítica a ONG Educafro, em particular ao núcleo Bakita, é o de focar mais o ingresso dos estudantes nas instituições privadas com quem a ONG estabelece convênios, especialmente a USF. Certamente a Educafro vem contribuindo para o debate e busca de soluções para os problemas vividos pela população negra mas poderia contribuir de forma mais significativa se avançasse no debate e definição de ações voltadas à educação superior pública de forma concreta, para além do discurso.

É possível afirmar que a implantação das DCN EREER mostrou-se importante estratégia de interferência na produção-reprodução do racismo, na formação dos profissionais da educação especialmente a partir de sua articulação com uma política curricular mais ampla, ou seja, as DCN de Pedagogia. No entanto, o efetivo alcance dos objetivos propostos pelas DCN EREER decorre de mudanças mais abrangentes nas políticas educacionais e na sociedade compreendidas no contexto do Estado reformado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N.P. **Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão racial no Brasil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANTUNES, C. **Glossário para educadores (as)**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

AZANHA, J.M.P. Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In: MENESES, J.G.de C. et.al. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BENTO, M.A.S. Racismo no trabalho: o movimento sindical e o estado. In: HUNTLEY, L. GUIMARÃES, A.S. A. **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p.325-42

BERND, Z. **Racismo e anti-racismo**. São Paulo: Moderna, 1994.

BOFF, C. M. A **Originalidade Histórica de Medellín**. s/d Disponível em: <www.sedos.org/spanish/boff.html>. Acesso em: 25 de setembro de 2009.

BRESSER PEREIRA, A. C. B. **Crise econômica e reforma do estado no Brasil: para uma nova interpretação da América latina**. São Paulo: Editora 34, 1996.

BRESSER PEREIRA, A. C. B., SPINK, P. (Org.) **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

BRZEZINSKI, I. (Org) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2001.

BUTTIGIEG, J.A. Educação e hegemonia. In: COUTINHO, C.N.; TEIXEIRA, A. D de P. **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p.39-50.

CADERNOS de pesquisa, FCC, n. 63, 1987.

CANDAU, V.M. Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <www.rizoma.ufsc.br/html/vera.htm> Acesso em: 15 dez. 2009.

CARVALHO, C. do P. de Reforma da educação no contexto do capitalismo contemporâneo. **Revista Impulso**, n.16, v.40, p. 21-33, 2005.

CARVALHO, J. M. de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, M.P. de Trabalho docente e relação de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, n.2, 1996.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar, ao silêncio escolar.** São Paulo: Contexto, 2000.

CHIAROMONTE, G. **Transformismo.** Disponível em: <www.acesa.com/gramsci/texto_impressao.php?id=790> Acesso em: 10 nov. 2009.

CHAUÍ, M. H. **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

COELHO, W. de N. B. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores** (Pará: 1970-1989). 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. COUTINHO, C.N.; TEIXEIRA, A. D de P. **Ler Gramsci, entender a realidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COUTINHO, C.N.; TEIXEIRA, A. D de P. **Ler Gramsci, entender a realidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____ A **época neoliberal.** Disponível em: <www.acesa.com/gramsci/texto_impressao.php?id=790> Acesso em: 10 nov. 2009.

CUNHA, L.A. A educação nas constituições brasileiras: análise e propostas. **Educação e Sociedade**, n.23, p.5-17, 1986.

CUNHA, L.A. Ensino Superior no Brasil. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 151-204

CURY, R.J. **A formação docente e a educação nacional.** [s.l.]: [s.n.], [200-] (Mimeografado).

DÁVILA, J. **Diploma de brancura.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, Brasília: MEC, UNESCO, 2006.

DE TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** SP: Cortez, 1996.

DEMO, P. “Focalização” de políticas sociais: debate perdido, mais perdido que a “agenda perdida”. **Revista Quadrimestral de Serviço Social**, n.76. p. 93-115, 2003.

DIOGO JUSTINO, D. M. Desigualdades raciais e ensino superior no Brasil. O movimento negro e a luta pela democratização das universidades. 2002. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2002/edu/diogo.pdf>> Acesso em: 22 jan. 2009.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.

EDUCAÇÃO e relações raciais. São Paulo: Ação Educativa, 2006. (Série Desafios da Conjuntura)

FACCI, M.G.D. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao fetiche da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.99-120.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus, 1965.

FLORES, E. C. Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana. **Tempo**, v. 11, n.21, p. 65-81, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042006000200006&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso em: 20 jan. 2009.

FRANCO, M.A.S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRY, P.; MAGGIE, Y. O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. In: Fry, P. **A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África Austral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 302-319.

GATINHO, A.A. **O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

GARCIA, W. (Org.) **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

GÓES, J.R.P.de Apresentação. In: SOWELL, T. **Ação afirmativa ao redor do mundo: estudo empírico**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004. p. ix-xx

GOMES, N. L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, P.B.G. e, BARBOSA, L.M. de A. **O pensamento negro em educação no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 1997. p.17-30

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GONÇALVES, L.A.O., SILVA, P.B.G. e. Movimento negro e educação. In: UNESCO/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação como exercício da diversidade**. Brasília, 2005. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: <http://diversidade.mec.gov.br/sdm/arquivos/208_publicacao.pdf> Acesso em: 14 dez. 2006.

GONÇALVES, L.A.O., SILVA, P.B.G e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.15, 2000. p.134-158

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os Intelectuais, O princípio educativo, Jornalismo. Rio de Janeiro, 2006. (volume 2)

GRELLO, F.K.B. **Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo- NUPES: protagonista de uma história recente da Política para Educação Superior no Brasil?**”, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

GUIMARÃES, A.S.A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, A.S.A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003

GUIMARÃES, A.S.A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Fundação de apoio à Universidade de São Paulo, Editora 34, 2005.

GUIMARÃES, A.S.A. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUSMÃO, N. M. M de. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, N.M. de **Diversidade, cultura e educação**. São Paulo: Biruta, 2003. p.83-105

HADDAD, S. (Org.) **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HENRIQUES, R. **Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: UNESCO/UNDP, 2002.

HERINGER, R. Mapeamento de Ações e Discursos de Combate às Desigualdades Raciais no Brasil. **Estudos afro-asiáticos**, v. 23, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2001000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 mar. 2009.

IANNI, O. A racialização do mundo. **Tempo social**, v. 8, n. 1, p.1-23, maio/1996.

IANNI, O. Dialética das relações raciais. **Estudos Avançados**, v.18, n.50, p. 21-30, 2004.

IGREJA, R. L. **Diversidade na Universidade**. Washington: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2001. 106p. (Relatório)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **A educação no Brasil na década de 90: 1991-2000**. Brasília: INEP/MEC, 2003.

JACCOUD, L.; THEODORO, M. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, S.A. dos (Org.) **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2005. p.103-119

JESUS, I.F.de Pensamento do MNU – Movimento Negro Unificado. In: SILVA, P.B.G. ; BARBOSA, L.M. de A. **O pensamento negro em educação no Brasil**. São Carlos,: EdUFSCar, 1997.

KUENZER, A. Z. Trabalho Pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: FERREIRA, N.S.C. AGUIAR, M.A. da S. (Org.) **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002. p.47 -78

LIMA, I.C. Ações educacionais em Santa Catarina. In: SILVA, P.B.G.; BARBOSA, L.M. de A. **O pensamento negro em educação no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 1997.

LÊNIN, V.I. **O Estado e a revolução**. São Paulo: Hucitec, 1983.

LOCKE, J. **John Locke**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

MANIFESTO de Educadores Brasileiros sobre as Diretrizes curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Águas de Lindóia, setembro de 2005. (mimeografado)

MARTINS, J. Modelo de planejamento curricular. In: GARCIA, W (Org.) **Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976. p. 43-68.

MARTINS, J. de S. **A sociedade vista do abismo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 26-73.

MAYRINK, J. M. Trabalho da Pastoral afro busca mudar quadro desigual. (entrevista com padre Toninho) 18/11/2007. Disponível em: http://www.ccr.org.br/a_noticias_detalhes.asp?cod_noticias=1819

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC, SECAD, 2006.

MENEZES, J.G. de C. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MONTEIRO, R.B. **Resgatando o passado: o ciclo básico e a reprodução da reforma do ensino primário de 1967.** 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. Licenciaturas. In_ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: MEC, SECAD, 2006. p.119-136.

_____. Da ação individual a ação coletiva: relatos de experiência sobre a implementação da Resolução 01/04 e Parecer 03/04 em curso de Pedagogia na cidade de São Paulo In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, n.IV, 2006, Salvador. **Painel.**

_____. Relações raciais e a formação do professor In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, n. X, 2009, Braga/Portugal. **Caderno de Resumos.**

MOREIRA, A. da S. As universidades e os franciscanos no século XIII. **Cadernos do IFAN**, n.11, p.07-14, 1995.

_____. Meninos de barro: a sujeição da infância nas olarias de Bragança Paulista. **Cadernos do IFAN**, n.20-21, 1998.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro.** São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, K. Racismo: da desigualdade à intolerância. **São Paulo em Perspectiva**, n. 4, v. 2, p. 51-54, 1990.

MUNANGA, K. (Org.) **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo: EDUSP: Estação Ciência, 1996.

_____. **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC, 2001.

_____. Ata da 17ª reunião especial da Assembléia Legislativa de Minas Gerais. 2002 (www.almg.gov.br/dia/A_2002/06/L150602.htm) Acesso em: 10 dez. 2006.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos.** São Paulo: Global: Ação Educativa, 2004.

NASCIMENTO, A. do.; NASCIMENTO, E. L. Reflexões sobre o negro no Brasil, 1938-1997. In: HUNTLEY, L. GUIMARÃES, A.S. A. **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil.** São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 203-235.

NASCIMENTO, E.L. **O Sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil.** São Paulo: Summus, 2003.

NASCIMENTO, A. do. **Movimentos Sociais, Educação e Cidadania: um estudo sobre os Cursos Pré-Vestibulares Populares.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

NOGUEIRA, E. **Missão da Universidade São Francisco: identidade, história, desafios e evangelização.** Campinas, 2004. 127 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, 2004.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. In: **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais.** São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1985.

PADILHA, P.R. Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez, IPF, 2004.

PIMENTA, S.G. (Coord.) **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PORTELLA, T. Combate às desigualdades na educação escolar. **Democracia viva**, n. 34, p. 3-7, jan./mar., 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/obras.asp?autor=PORTELLA,+TANIA>> Acesso em: 15 set 2007

PUEBLA. A evangelização no presente e no futuro da América Latina. III Conferência Geral do episcopado Latino-americano. Petrópolis: Vozes, 1979.

QUILOMBO, N.3, 1949. In: **QUILOMBO: vida, problemas e aspirações do negro.** Fac-similar do jornal dirigido por Abdias do Nascimento. SP: FUSP; Ed. 34, 2003.

QUILOMBO: vida, problemas e aspirações do negro. Fac-similar do jornal dirigido por Abdias do Nascimento. São Paulo: FUSP; Ed. 34, 2003.

RAINHO, J.M. Coisa de louco. **Revista Educação**, p. 32-39, fev. 2001

RIBEIRO, C.M. **Pesquisas sobre o negro e a educação: uma análise de suas concepções e propostas.** 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

RIBEIRO, M.L.S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** Campinas: Autores Associados, 1995.

RODRIGUES, A.T. **Sociologia da educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

RODRIGUES, T.C. **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional das décadas de 1980-1990.** 2005. Mestrado (Dissertação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

ROMÃO, J. Educação, instrução e alfabetização de adultos no teatro experimental do negro. In: ROMÃO, J. (Org.) **História da educação do negro e outras histórias.** MEC/UNESCO, 2005. p. 117-137

ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n.63, p. 19 – 23, 1987.

ROSSLER, J.H. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 75-98.

RUAS, A. G. O ensino superior no Brasil e sua estrutura básica. In: GARCIA, W (Org.) **Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

SABOIA, G.V.; GUIMARÃES, S. P. (Org.) **Anais de Seminários regionais preparatórios para a Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia intolerância correlata**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.

SADER, E. **Quando novos personagens entram em cena**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, D. R. dos (OFM) Como a Igreja Católica tratou negros e negras nestes 507 anos? **Tempo e presença digital**, n.5, nov. 2007. Disponível em: <http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=102&cod_boletim=6&tipo=Artigo> Acesso em: 20 set. 2009.

SANTOS, G.A.dos. **A invenção do ser negro: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. São Paulo: Educ/FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, I.A.A. dos. **O movimento negro e o estado 1983-1987**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, 2001.

SANTOS, S.A. dos (Org.) **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SARMIENTO, A. ARTEAGA, L. Focalizar o universalizar: um falso dilema. In: **Cuadernos de Economía**, v. XVII, n.29, 1998. Disponível em: <www.ladb.unm.edu/econ/content/cuadeco/indice/> Acesso em: 26 jul. 2008.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHWARCZ, L. M. Racismo “à brasileira”. In: ALMEIDA, H.B. de; SZWAKO, J.E. **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 70-116.

SGUISSARDI, V.; SILVA JR, J. dos R. Educação brasileira no século XXI – entre a cultura do medo e a busca da liberdade. **Revista Impulso**, v.16, n.40, p. 11-18, 2005.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA JR, J. dos R., FERRETTI, C. J. **Competências e prática social: o trabalho como organizador e estruturador das reformas educacionais brasileiras no ensino médio e na educação profissional de nível técnico e sua concretização nas instituições escolares nos primeiros anos do século XXI.** FAPESP/UFSCar/FCC e Universidade de Sorocaba. 2006 (Relatório técnico e científico final/FAPESP)

SILVA JR, J. dos R.; FERRETTI, C. J. **O institucional, a organização e a cultura da escola.** São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA JR., J. dos R. **A formação da Universidade Metodista de Piracicaba.** 1992. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

_____ **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

_____ Prática social e instituição escolar nos governos FHC: uma abordagem ontológica. **Perspectiva**, v. 20, n. 02, p. 303-328, jul/dez. 2003.

_____ Haverá um modelo confessional de universidade brasileira? **Educação & Cidadania**, vol. 5, n. 1, 51-66, 2006.

_____ **Trabalho do professor na escola pública: uma abordagem ontológica e a impossibilidade da proletarização.** 2007. (Mimeografado)

_____ **O trabalho do professor/pesquisador nas universidades estatais públicas – intensificação e precarização de sua atividade.** In: Seminário Redestrado, 7, 2008, Buenos Aires.

SILVA JR., J. dos R., SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil.** São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 2001.

SILVA, A.C.A. da A questão racial e política: experiências em políticas públicas no estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, n.7, p.17-30, 1997.

SILVA, C.S.B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, P.B.G. e, BARBOSA, L.M. de A. **O pensamento negro em educação no Brasil.** São Carlos, São Paulo: EdUFSCar, 1997.

SILVA, T.T da; MOREIRA, A.F.M. (Orgs) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SILVA, T.T. da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVÉRIO, V.R. O movimento negro e os novos contornos do debate sobre raça, etnia e democracia. In: **CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**, 8, 2004, Coimbra. Disponível em: <www.ces.uc.pt/LAB2004> Acesso em: 20 jan. 2006.

SILVÉRIO, V.R. **Raça e racismo na virada do milênio: os novos contornos da racialização.** 1999. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SOWELL, T. **Ação afirmativa ao redor do mundo: estudo empírico.** Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

TONINHO, padre. Padre Toninho. Disponível em:< [www.portalafro.com.br](http://www.portalaфро.com.br)> Acesso em: 20 set. 2009

TORRES, C. A. **Teoria crítica e sociologia política da educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

TRIUMPHO, V.R.S. Caminhada dos agentes de pastoral negros em educação. In: SILVA, P.B.G. e, BARBOSA, L.M. de A. **O pensamento negro em educação no Brasil.** São Carlos: EdUFSCar, 1997.

UBIALI, M.P. **Ideologia e política: a relação entre o Estado e o movimento social negro.**2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

VALENTE, A.L. Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 76-86, 2002.

VALENTE, A. L. E. F. Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural. In: GUSMÃO, N.M. de. (Org.) **Diversidade, cultura e educação.** São Paulo: Biruta, 2003. p.17-46.

VALENTE, I. **A nova LDB em questão.** Brasília, Junho/97. (Mimeografado)

VASCONCELOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 1999.

VEIGA, C.G. Educação estética para o povo. In: LOPES, E.M.T., FARIA FILHO, L.M, VEIGA, C.G. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 399-422

Documentos

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução 01/2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, de 11 de abril de 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer 3/2004: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de maio de 2004, seção 1, p. 11.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.3. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de agosto de 1998, seção 1, p. 21.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.4. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível Técnico. **Diário Oficial da União, Brasília**, 22 de dezembro de 1999, seção 1, p. 229.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução n.1 de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, 22 de junho de 2004a, seção 1, p.11.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 10639, Altera a lei 9394/96, que estabelece 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 União**, de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 4024** de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação.. Lei 9394/96. Institui Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996.

Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: apresentação aos temas transversais e ética. Rio de Janeiro: DP & A, Secretaria de Educação Fundamental, 2000. (volume 8)

Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: apresentação aos temas transversais pluralidade cultural e orientação sexual. Rio de Janeiro: DP & A, Secretaria de Educação Fundamental, 2000. (volume 10)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília/DF: MEC/SEPPIR, 2004.

BRASIL. Projeto de Lei da Câmara n.17/2002 (n.259/99, na casa de origem) Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e cultura afro-brasileira” e dá outras providências. **Diário do Senado Federal**, out. 2002, p. 18681. Disponível em: www.senado.gov.br/sf/publicacoes/diarios/pdf/sf/2002/10/29102002/18681.pdf (acesso em janeiro de 2009).

UNESCO. Declaração de Durban. **Relatório da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância**. Durban/ África do Sul, 2001.

UNESCO. Declaração de Jontiem. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jontiem/Tailândia, 1990.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO. **Carta - consulta**. Universidade São Francisco: Bragança Paulista, 1983.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO. **Plano de ação – 1991-1994. (educação para a paz)**. Universidade São Francisco: Bragança Paulista, 1991.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO. Resolução CONSEPE, 55/99

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO. Resolução CONSEPE, 20/99

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO. Resolução CONSEPE, 57/2005

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO. Resolução CONSEPE, 58/2005

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO. **Currículos e ementas**. Universidade São Francisco: Bragança Paulista, 2006

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Universidade São Francisco: Bragança Paulista, 2006a.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Universidade São Francisco: Bragança Paulista, 2006b.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO. **Projeto Pedagógico Institucional – PPI**. Universidade São Francisco: Bragança Paulista, 2006c

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO. **As origens das Faculdades Franciscanas**. Universidade São Francisco: Bragança Paulista, s/d

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO. **AAA o melhor curso de pedagogia do Brasil**. Universidade São Francisco: Bragança Paulista, s/d (folder de divulgação)

Jornais e revistas

ILUSTRES desconhecidos. **Jornal do Meio**, 2 mar. 2007.

FACULDADES estão com novos proprietários. *A voz de Bragança*, 13 mar. 1976.

IDEAL não se vende. **A voz de Bragança**, p.1, 20 mar. 1976.

A VOZ DE BRAGANÇA, 12 maio 1976.

A VOZ DE BRAGANÇA, 20 maio 1976.

A VOZ DE BRAGANÇA, 19 fev. 1986.

UMA UNIVERSIDADE para São Francisco. **A voz de Bragança**, p. 2, 30 nov. 1985.

BOLETIM USF. Bragança, ano XV, n. 125, abril 1999.

- INFORMATIVO USF. Bragança, ano XV, n. 127, jun. 1999.
- INFORMATIVO USF. Bragança, ano XV, n. 130, nov. 1999.
- INFORMATIVO USF. Bragança, ano XVI, out./nov. 2000.
- INFORMATIVO da USF. Bragança, ano 1, n.1, mar. 2003. Edição especial
- INFORMATIVO da USF. Bragança, ano 1. n.3, ago. 2003.
- INFORMATIVO da USF. Bragança, ano 1, n.4, set. 2003
- INFORMATIVO da USF. Bragança, ano 1, n.5, nov. 2003
- INFORMATIVO da USF. Bragança, ano 3, n.7, abr. 2005.
- INFORMATIVO da USF. Bragança, ano 4, n. 9, abr. 2006
- INFORMAÇÃO USF. Bragança, n.2, ano 1, jun. 2002
- INFORMAÇÃO USF. Bragança, n.5, ano 1, nov. 2002
- COMUNITÁRIAS. Rev. da Abruc. Brasília, ano XI, n.43, set/out., 2007
- COMUNITÁRIAS. Rev. da Abruc. Brasília, ano XII, n. 45, abr. 2008.
- SWWAN, L. Governo e delegação do brasil divergem sobre relatório. **Folhaonline**, 31 ago. 2001. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u28011.shtml>> Acesso em: 21 jul 2005
- TÓFOLI, D. Para atrair estudantes, universidades oferecem serviços de shoppings.. **Folhaonline**. 03 dez. 2006. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u128926.shtml> Acesso em: 22 maio 2008.

APÊNDICE A

Questionário 1 – professores/coordenação

Pesquisa Doutorado em Educação – UFSCar
 Pesquisadora responsável: Rosana Batista Monteiro
 Questionário 1

Este questionário é parte da pesquisa de doutorado “Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em cursos de Pedagogia. Está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. A participação é voluntária e sem riscos que qualquer ordem de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo.

Obrigada por sua participação.

No _____

Nome: _____

Data de nascimento: _____/_____/_____ Idade: _____ Sexo: () M () F

Cidade de nascimento: _____ Estado: _____

Você se considera: () pardo/a () preto/a () branco/a () amarelo/a
 () indígena ou de origem indígena Outros: _____

Telefone: _____ Celular: _____

E-mail: _____

Situação civil: () solteiro/a () casado/a () vive com companheiro(a)
 () viúvo/a () separado(a) judicialmente ou consensualmente

Religião: () católica () evangélica () pentecostal () testemunha de Jeová
 () espírita () espiritualista () umbanda () candomblé () judaica
 () Budismo ou orientais () Esotérica () outras: _____

Tem filhos? () sim () não Quantos? _____

Qual a idade de cada um? _____

Informe onde cursou:

Ensino Médio: (modalidade/local/pública – privada)

Graduação:

Pós-graduação:

Trabalha na _____ desde: _____

Em quais cursos de graduação atua?

Atua na pós-graduação? (Indicar se Lato ou Strito Sensu e áreas de concentração).

Atua como professor (a) universitário (a) desde: _____

Faz parte de algum grupo de estudos, pesquisa ou outro na instituição? Descreva.

Participa de algum movimento social, cultural ou religioso? Informe qual(is) e a quanto tempo.

Quais as disciplinas ministradas neste semestre? (informe cursos, unidade, semestre)

Por gentileza responder as questões abaixo com o máximo de detalhes possível.

1. Você conhece a Lei 10639/03 que trata do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio?

() sim () não

Se afirmativo, como tomou contato com a lei?

2. Conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana?

() sim () não

Se afirmativo, como tomou contato com as DCNs?

3. Você leu, divulgou e/ou considera relevante as DCNs para a educação das Relações Étnico-raciais? Por quê?

4. Caso tenha respondido afirmativamente as perguntas anteriores responda:

a) Você percebe relação entre sua (s) disciplina (s) e temas relacionados a relações étnico-raciais ou História e cultura africana e afro-brasileira? (especificar disciplina e a relação com as diretrizes)

b) Você tem incluído os temas relacionados nas leis supracitadas nas disciplinas que ministra? De que forma tem feito isto?

c) Pode indicar alguma referência bibliográfica que utiliza sobre o tema aqui abordado?

d) Sabe informar se a biblioteca da instituição em que você atua possui livros e/ou periódicos relacionados com os conteúdos mencionados nas leis supracitadas? Poderia indicar alguns deles?

e) Você considera que a instituição na qual atua está se organizando para implementar as diretrizes para educação das relações étnico-raciais? De que forma?

f) Considerando a realidade social, política e econômica, bem como a educacional do Brasil você considera adequada aprovação de uma lei voltada para a educação das relações étnico-raciais e para História e Cultura da população negra (e mais recentemente, da indígena)? Por quê?

5. Você considera que o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana e a educação para as relações étnico-raciais pode contribuir para o combate ao racismo no Brasil? Justifique sua resposta.

Espaço para observações que queira fazer.

APÊNDICE B

Questionário 2 - Alunos

Pesquisa Doutorado em Educação – UFSCar
 Pesquisadora responsável: Rosana Batista Monteiro
 Questionário 2

Este questionário é parte da pesquisa de doutorado “Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em cursos de Pedagogia desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. As respostas as questões que se seguem devem ser verdadeiras para que a pesquisa tenha validade. A participação é voluntária e sem riscos que qualquer ordem. A pesquisadora assegura a discrição quanto ao uso das informações, que são de sua exclusiva responsabilidade e para uso com fins de pesquisa acadêmica. A pesquisa tem como objetivo maior contribuir para a melhoria da educação escolar.

Obrigada por sua participação.

No _____

Curso: Pedagogia – Período: noturno – Ano de ingresso: _____ Semestre Letivo:

Nome: _____

Data de nascimento: _____ / _____ / _____ Idade: _____ Sexo: () masculino
 () feminino

Cidade de nascimento: _____

Estado: _____

Você se considera: () pardo/a () preto/a () branco/a ()
 amarelo/a ou de origem oriental () indígena ou de origem indígena

Outros: _____

RG: _____

Endereço Residencial(não é obrigatório)

Bairro:

_____ Cidade: _____

_____ UF _____

Telefone: _____ Celular: _____

Situação civil: () solteiro/a () casado/a () vive com companheiro(a)

() viúvo/a

() separado(a) judicialmente () separado(a) consensualmente

Religião: tem religião? () sim () não

() católica () evangélica () pentecostal () testemunha de Jeová ()
 espírita

() espiritualista () umbanda, candomblé () judaica () Budismo ou
 orientais

() Esotérica () outras: _____

Tem filhos? () sim () não Quantos? _____ Qual a idade de cada um? _____

Você trabalha? () sim () não () está desempregado no momento.

Função: _____

Renda familiar:

() Até 3 salários-mínimos.

() 3 a 5 salários mínimos () 6 a 10 salários mín. () 11 a 20 salários min.

Você contribui para a renda familiar? () sim () não

Tipo de moradia: () casa () apartamento ()

outros: _____

Condição: () própria () alugada () cedida () ocupação ()

outros: _____

Você/sua família possui:

() Geladeira () Máquina de lavar roupa () Microondas () Televisão

() Computador () Impressora () Carro () acesso a internet

(em casa)

Realizou o Ensino Médio em escola: () municipal () estadual () federal () particular

Que tipo de ensino médio fez? (magistério, regular, supletivo, técnico) _____

Fez cursinho pré-vestibular? () sim () não. Qual cursinho? Por quanto tempo?

Você tem algum tipo de bolsa de estudos, desconto na mensalidade, etc.?

Qual? _____

Por que você escolheu o curso de Pedagogia da USF?

Filiação:

Pai: Nome/ idade/raça-cor-etnia _____

Mãe: Nome/idade/raça-cor-etnia _____

Seu pai estudou até qual série?: _____

Sua mãe estudou até qual série?: _____

Parte 2 – Em que medida o curso contribui para sua reflexão sobre:

<p>1. Desigualdades econômicas e sociais:</p> <p>() Contribui amplamente</p> <p>() Contribui parcialmente</p> <p>() Contribui pouco</p> <p>() Não contribui</p>	<p>4. Discriminação em relação à cor/raça/etnia:</p> <p>() Contribui amplamente</p> <p>() Contribui parcialmente</p> <p>() Contribui pouco</p> <p>() Não contribui</p>
<p>2. Discriminação de gênero e outras minorias:</p> <p>() Contribui amplamente</p> <p>() Contribui parcialmente</p> <p>() Contribui pouco</p> <p>() Não contribui</p>	<p>5. Discriminação de pessoas com necessidades especiais/deficientes:</p> <p>() Contribui amplamente</p> <p>() Contribui parcialmente</p> <p>() Contribui pouco</p> <p>() Não contribui</p>
<p>3. Diversidades culturais e/ou regionais:</p> <p>() Contribui amplamente</p> <p>() Contribui parcialmente</p> <p>() Contribui pouco</p> <p>() Não contribui</p>	<p>6. Atuação ética, responsabilidade social, sociedade solidária:</p> <p>() Contribui amplamente</p> <p>() Contribui parcialmente</p> <p>() Contribui pouco</p> <p>() Não contribui</p>
<p>7. Você participa de grupos de pesquisa ou estudos? De algum movimento social ou estudantil, religioso?</p> <p>() não</p> <p>() sim. Qual (is)</p>	
<p>8. Você é a favor de cotas para negros?</p> <p>() não</p> <p>() sim.</p> <p>Justifique.</p>	
<p>9. Você considera que há preconceito e discriminação racial no Brasil?</p> <p>() não</p> <p>() sim.</p> <p>Justifique</p>	
<p>10. Racismo no Brasil é uma questão de pobreza?</p> <p>() não</p>	

<p><input type="checkbox"/> sim. Por quê?</p>
<p>11. Você concorda que todos têm preconceitos? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim.</p>
<p>12. Em seu curso os professores abordam temas relativos à discriminação, preconceito, racismo? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim. Quais disciplinas?</p>
<p>13. Você conhece ou já ouviu falar da Lei 10639/03? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim. Onde?</p>
<p>14. Você acha importante estudar temas relacionados a relações raciais, discriminação racial, racismo na formação de professores? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim. Por quê?</p>
<p>15. Durante seu curso que textos ou autores você já leu textos que abordam a questão racial, discriminação, preconceito ou racismo? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim. Qual (is)</p>
<p>16. Você tem interesse em estudar ou estudar mais questões relativas a discriminação, preconceito, relações raciais no campo da educação? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim. Justifique</p>
<p>17. Você já sofreu algum tipo de discriminação ou violência, dentro ou fora da universidade? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim</p>

18 Se sim, qual o tipo de discriminação. (pule esta questão se você respondeu NÃO na questão anterior)

- (1) – Social
- (2) - Racial, de cor ou etnia
- (3) - Sexual
- (4) - Religiosa
- (5) - Por ser de outra localidade
- (6) - De gênero

19. Em sua opinião, qual seria a ação mais efetiva para negros e afro-descendentes ingressarem na universidade?

- Melhor a escola pública oferecendo mais oportunidades para todos
- Abrir vagas nas universidades públicas
- Reservar parte das vagas nas faculdades e universidades particulares
- Reservar parte das vagas nas faculdades e universidades públicas para afro-descendentes e negros.
- Não sabe

20. Em relação às políticas públicas de cotas, você concorda mais com qual medida?

- Reserva de vagas para a população pobre.
- Reserva de vagas para a população pobre, afro-descendentes e indígenas.
- Reserva de vagas exclusivamente para afro-descendentes e indígenas
- Sou contra qualquer reserva de vagas nas universidades públicas
- Não sei

APÊNDICE C

Modelo de Termo de Consentimento



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em cursos de Pedagogia” sob responsabilidade da pesquisadora Rosana Batista Monteiro.

A pesquisa tem como objetivo identificar e analisar como as diretrizes sobre relações étnico-raciais estão sendo colocadas em prática nos cursos de formação de profissionais da educação e quais os possíveis impactos de sua implementação.

Sua participação consistirá em responder a um questionário e/ou conceder uma entrevista.

Os dados fornecidos são de uso exclusivo da pesquisa.

Os nomes dos participantes serão alterados para nomes fictícios de forma a manter o anonimato dos mesmos, salvo quando o/a participante, por sua vontade própria, autoriza a divulgação de sua identidade.

A participação não acarreta nenhum risco ou prejuízo, assim como a não participação. O/A participante tem plena liberdade de retirar ou modificar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para si. Não há qualquer contrapartida financeira, ou de outra ordem aos que aceitarem participar da pesquisa.

Caso tenha qualquer dúvida, deseje cancelar/modificar seu consentimento ou queira solicitar informações entre em contato com a pesquisadora: Rosana Batista Monteiro RG 19369 624-1; telefone 11 XXXXX ; e-mail: rosanabmonteiro@hotmail.com

Declaro estar ciente e de acordo com as condições de uso das informações por mim concedidas, por meio de questionário e/ou entrevista, e aceito participar da pesquisa bem como autorizo a utilização das informações.

Deste modo, _____(não autorizo/autorizo) a divulgação de minha identidade na pesquisa.

Nome:

Assinatura:

RG ou CIC:

Data:

Rosana Batista Monteiro
Pesquisadora responsável
19369624-1

Apêndice D

Carta de apresentação

São Paulo, 24 de Janeiro de 2008.

Prezada Sra.
Dra. Rita da Penha Campos Zenorini
Coordenadora do Curso de Pedagogia
Universidade São Francisco – Campus Bragança

De acordo com contato anterior solicito autorização para realização de pesquisa empírica junto ao curso de Pedagogia desta universidade a realizar-se ao longo do ano de 2008.

A pesquisa decorre da realização de doutorado pela Universidade Federal de São Carlos na área de Fundamentos da Educação sobre o tema: Implantação das diretrizes sobre Educação para as relações étnico-raciais e ensino da cultura e história afro-brasileira e africana em curso de Pedagogia.

A pesquisa constitui-se de levantamento de dados históricos e da cultura organizacional da Universidade São Francisco, análise curricular e de planos de ensino, observação de aulas, entrevistas com a coordenadora de curso, de áreas (se existir), demais funcionários, docentes e discentes.

As entrevistas serão realizadas de forma a salvaguardar a identidade de cada entrevistado (a) mediante aceitação do(a) mesmo(a) e assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido. Serão realizadas entrevistas abertas e fechadas de acordo com os objetivos da pesquisa.

Sem mais, nos colocamos a disposição para demais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Rosana Batista Monteiro

Programa de Pós-graduação em Educação - Fundamentos
Universidade Federal de São Carlos

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)