

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
NÍVEL DOUTORADO

ADEVANIR APARECIDA PINHEIRO

IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL E UNIVERSIDADE:

A dinâmica da visibilidade da temática afrodescendente e
as implicações eurodescendentes, em três instituições de ensino superior no sul do País

SÃO LEOPOLDO

2011

ADEVANIR APARECIDA PINHEIRO

IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL E UNIVERSIDADE:

A dinâmica da visibilidade da temática afrodescendente e
as implicações eurodescendentes, em três instituições de ensino superior no sul do País

Tese apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutora em Ciências
Sociais, pelo Programa de Pós-Graduação em
Ciências Sociais da Universidade do Vale do
Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. José Odelso Schneider

Coorientador: Prof. Dr. José Ivo Follmann

SÃO LEOPOLDO

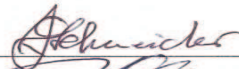
2011

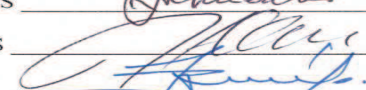
P654i Pinheiro, Adevanir Aparecida
Identidade étnico-racial e universidade: a dinâmica da visibilidade da temática afrodescendente e as implicações eurodescendentes, em três instituições de ensino superior no sul do País / Adevanir Aparecida Pinheiro -- 2011.
340 f. : il. ; 30cm.
Tese (doutorado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, São Leopoldo, RS, 2011.
Orientador: Prof. Dr. José Odelso Schneider; Coorientador: Prof. Dr. José Ivo Follmann.
1. Negros - Identidade racial - Universidades e faculdades comunitárias. 2.. Negros - Identidade étnica - Universidades e faculdades comunitárias. 3. Negros - Identidade étnica - Identidade racial - Estudo e ensino. 4. Universidades e faculdades comunitárias - Relações raciais. 5. Universidades e faculdades comunitárias - Região Sul. 6. Universidades e faculdades comunitárias - Estudantes negros. 7. Racismo. 8. Branquidade. 9. Negritude. I. Título. II. Schneider, José Odelso. III. Follmann, José Ivo.
CDU 316.347(81=96):378.4


**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE
DEFESA DE TESE N.º 12/2011**

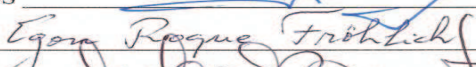
Aos 14 dias do mês de setembro de 2011, às 14h, realizou-se no Miniáudatório da Biblioteca, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, a Sessão Pública da Defesa de Tese intitulada *“Identidade étnico-racial e universidade: a dinâmica da visibilidade da temática afrodescendente e as implicações eurodescendentes em três instituições de ensino superior no sul do país”*, apresentada pela doutoranda **ADEVANIR APARECIDA PINHEIRO**. A Comissão Examinadora foi constituída pelo Prof. Dr. José Odelso Schneider [orientador] – UNISINOS, Prof. Dr. José Ivo Follmann [co-orientador] – UNISINOS, Prof. Dr. José Luiz Bica de Mélo - UNISINOS, Prof. Dr. Egon Roque Fröhlich – UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Profª. Dra. Maria Aparecida Silva Bento – CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades e Profª. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – UFSCar – Universidade Federal de São Carlos. Após o desenvolvimento dos trabalhos de apresentação oral e arguição dos componentes da Banca, a Tese foi considerada aprovada de acordo com os seguintes conceitos atribuídos pelos professores: José Odelso Schneider A, José Ivo Follmann A, José Luiz Bica de Mélo A, Egon Roque Fröhlich A, Maria Aparecida Silva Bento A e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva A. O Título de Doutor será expedido pela Universidade após o encaminhamento da cópia final da tese impressa, encadernada em capa dura e uma cópia eletrônica. A entrega da tese deverá ser feita no prazo de 30 (trinta) dias a contar desta data, com o **parecer favorável do orientador**, na Secretaria Compartilhada da Pós-Graduação, da Área de Ciências Humanas.

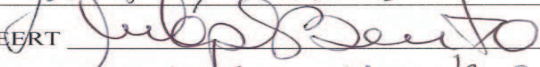
Comissão Examinadora:

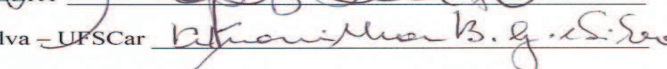
Prof. Dr. José Odelso Schneider [orientador] – UNISINOS 

Prof. Dr. José Ivo Follmann [co-orientador] – UNISINOS 

Prof. Dr. José Luiz Bica de Mélo – UNISINOS 

Prof. Dr. Egon Roque Fröhlich – UFRGS 

Profª. Dra. Maria Aparecida Silva Bento – CEERT 

Profª. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – UFSCar 

São Leopoldo, 14 de setembro de 2011.

Dedicatória especial

Meus pais, Manoelino G. Pinheiro

Vita Santana Pinheiro

Meus irmãos, Adevacir A. Pinheiro

Adevanir A. Pinheiro

Adacir A. Pinheiro

Adegenir A. Pinheiro

Adilson A. Pinheiro

Vilma A. Pinheiro

Roberto G. Pinheiro

E a todos os sobrinhos, tios e primos.

Dedicatória especial

*Ao professor Dr. Pe José Ivo Follmann,
em nome de toda Companhia de Jesus e aos demais
companheiros de Jesus.*

*Ao Grupo de Líderes Inter-religiosos.
À toda equipe muito especial da NEABI.
Ao Grupo de Cidadania Afrodescendente.
Ao Grupo de Inclusão Digital Afrodescendente,
A todos os participantes do Grupo Articulador.*

*À Mãe Aida Martins de Lima e ao Pai Antonio de Lima,
À Professora Vera Triunplo,
À Matilde Cechin e ao irmão Antônio Cechin,
À Mãe Dolores Senhorinha.*

*Ao Fórum Estadual Permanente de Diversidade
Étnico-racial – RS, na pessoa do professor
Waldemar Pernambuco de Moura Lima e a todos os
participantes e militantes do Fórum,
Aos meus vizinhos e, em especial,
Aos amigos e colegas de trabalhos do RS.*

Dedicatória

*Ao Pe. Sérgio Giacomelli – SC,
Ao Núcleo Manoel Martins dos Passos – SC,
Ao Sr. Osni da Silva e Sra Luisa da Silva – SC,
Ao Grupo Mariama, na pessoa da Sras Maria das
Graças Rafael, Geni Gonçalves e Graziela Gonçalves ,
A todos os meus amigos de Itajaí – SC,
À Paróquia do Bairro São João – SC*

*Ao MEC/SECAD, sob coordenação da
professora Leonor Franco Araújo,
John Land Carth e toda equipe que
atuou desde 2008 até 2010.*

*Atualmente nosso agradecimento ao
MEC/SECADI sob a coordenação
do professor Antônio Mário Ferreira e toda equipe
eleita em 2011.*

In memoriam

Maria das Dores Pinheiro (Vó Nina) – PR
Deusdete G. Pinheiro (Diácono) – PR
Magna Inês Pinheiro – PR
Sr. José Bondoso – PR
Joaquim Gabriel Pinheiro – PR
Irani da Rosa (Dona Negrinha) – RS
Pe. Nivaldo de Souza – SC
Pe. Antonio da Silva (Pe. Toninho) – SP
Pe. Orestes Straglioto – RS
Prof. Dr. Nilton Bueno Ficher – RS
Prof. Dr. Abdias do Nascimento – SP
Pe. Constâncio de Marchi – RS
Manuel Martins dos Passos – SC
Sr. Osmar de Souza – SC
Pe. Afonso José Birck – RS
Dona Quininha – SC
Tia Loca – SC
Tio Majico – SC

AGRADECIMENTOS

Serei sincera em dizer aqui da imensa satisfação em poder chegar a uma meta que parecia estar tão longe, mas muito consistente e repleta de desafios, enfrentamentos e concretizações. Poder agradecer a todas as pessoas pertencentes aos três Estados (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) é dizer que finalmente celebro a união de uma teoria e de uma prática muito vivida e assimilada no decorrer da minha trajetória de atuação e participação no meio social/racial.

Agradeço primeiramente ao meu pai, à minha mãe e a meus irmãos e irmãs, que não chegaram a sentir saudade, pois foi um tempo que mais nos uniu, tendo em vista as idas e vindas de um estado para outro, atuando na pesquisa e nas entrevistas. Quero agradecer a Deus e ao meu Santo protetor São Sebastião (Oxóssi), que me fortaleceu na fé, na espiritualidade e na minha identidade. Meu pai Manoelino G. Pinheiro (Tineca) e minha mãe Vita Santana Pinheiro, que foram parceiros de idas e vindas na Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Meus profundos agradecimentos por tão grande alegria a todos os sujeitos afrodescendentes dos três estados que caminharam comigo em diálogo e troca de experiências sobre a negritude e a branquidade.

Aos meus vizinhos, em especial à Dona Célia Santos, à Liomar (Dada), à Dona Terezinha e às crianças da minha rua. À minha irmã (branca) e companheira profissional que foi forte na sua consciência em auxiliar-me junto à branquidade mais despreparada da Unisinos, Débora Barbosa Bauermann, à Graciele Otília, que foi o ponto partida e pioneira na construção do Grupo Cidadania e nos avanços junto à população negra leopoldense, e à cada um em especial, participante e atuante ativo do Cidadania: Graciele Otília, Elisabeth Natel, Marli Wanderbruk, Eva Terezinha, Renata da Silva, Gilvana Mello, Rodrigo Mello, professor Jorge Teixeira, Cláudio Gutierrez, Líderes Religiosos em geral, Irmão Inácio, professora Janira Aparecida da Silva, entre outras (os). Meu apreço ao PPGCS nas pessoas de todos os coordenadores e professores. Cito em especial a Maristela e o professor Dr. José Rogério Lopes por tanta compreensão e acolhida simples e humanizada para com os alunos afrodescendentes.

Aos afrodescendentes sustentadores do projeto de Cidadania e Cultura Religiosa Afrodescendente – Unisinos e também da Inclusão Digital Afrodescendente, assim como do GDIREC, que foi a base de todo aprendizado durante anos de perseverança e desafios que foram, aos poucos, dando a direção de uma pesquisa de doutorado de forma muito

fundamentada e estudada. Aos líderes religiosos que foram a força, a iluminação e os avanços nos trabalhos realizados.

Aos meus orientadores, professor Dr. Odelso Schneider e ao professor Dr. José Ivo Follmann, que foram mais que orientadores animadores e aceitaram a discussão voltada também para sua origem de branquidade, oferecendo-me coordenadas importantes sobre as razões teóricas desta cultura e suas formalidades com as peculiaridades e singularidades da mesma.

Aos professores que atuaram, de alguma forma, na minha trajetória, aos funcionários das universidades e, de modo especial, aos que foram sujeitos da pesquisa nestas universidades. À equipe do NEABI e aos profissionais que comigo assumiram os mais diferentes enfrentamentos e desafios na organização de cada atividade, na organização dos projetos e na força de levar adiante todos os trabalhos no sentido de apresentar a “real realidade da população negra e as reações da população da branquidade” neste e nos demais vales. Meus agradecimentos aos coordenadores dos projetos que foram objetos de estudos e pesquisa e aos alunos que foram respeitosos e encararam as discussões em sala de aula sobre a temática do multiculturalismo afro-brasileiro e a branquidade, sem com isso perderem sua singularidade e história.

À professora Dr. Renilda, que foi amiga, companheira e parceira em abrir horizontes acerca de acontecimentos de âmbito nacional sobre a aplicabilidade da lei e o silêncio sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, que ainda reinava nos três Estados sulinos.

Por fim, agradeço de modo geral à instituição Unisinos por possibilitar o espaço de trabalho como funcionária e depois como docente.

Ao Reitor professor Dr. Pe. Marcelo Fernandes Aquino, ao Pró-Reitor professor Dr. Pe. Pedro Gomes, ambos corajosos frente à inclusão e concretização verdadeira da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, e aos demais Jesuítas (Companheiros de Jesus), como Irmão Inácio Spohr e Pe. Idinei Zen, que também buscam, a cada dia, desbravar junto ao NEABI, este reconhecimento da população negra em São Leopoldo, questionando também, toda situação da branquidade em discussão.

Aos afrodescendentes de Itajaí, que sempre foram meus amigos e parceiros nas organizações negras naquela cidade desde 1984, ao Pe Sérgio Giacomelli o estimulador da minha formação e estudos, ao Movimento Negro de Itajaí, às Pastorais Sociais e principalmente ao Grupo Mariama, na pessoa de Maria das Graças (Nina), da professora Geni Gonçalves, da professora Graziela Gonçalves e da professora Juliane, que me assumiram

como irmã, companheira e filha itajaiense, assim como também agradeço aos gestores da Prefeitura de Itajaí.

Por fim, ainda acrescento meu modesto agradecimento ao meu corretor desta tese o Isaque Correa, por sua dedicação e responsabilidade com este trabalho e a todos os professores que assumiram comigo este amplo estudo, bem como os desafios que se apresentaram ao se lidar, ao mesmo tempo, com duas temáticas: a dos afrodescendentes e a da branquidade. Também agradeço a Eliete Doncato Brasil pela sua disponibilidade e compreensão nas correções das normas da ABNT.

AXÉ DA PAZ!

*Irá chegar um novo dia, um novo céu
uma nova terra e um novo mar
E neste dia os oprimidos numa só voz irão cantar.*

*Nesta nova terra o negro não vai ter corrente
os índios todos vão ser visto como gente.*

*Nesta nova terra o negro, o índio, os quilombolas
e os brancos todos vão comer no mesmo prato.*

DEPOIS, VEM TU E SEGUE-ME!

*Deixa que os negros todos se aproximem
deixa que eles façam a caminhada
deixa que façam parte da mesma mesa.*

*DEPOIS, VEM TU E SEGUE-ME
VEM TU E SEGUE-ME*

*Deixa que os negros encontrem os seus espaços
deixa que eles façam a caminhada
deixa que aconteçam a igualdade e os direitos.*

*Deixa que aconteça a liberdade
deixa que índios, negros e brancos todos se unam
deixa que juntos cantemos na realidade.*

*(Música de Irmã Custódia Cardoso;
letra de Adevanir Pinheiro e Pe. José Ivo Follmann, 1986)*

RESUMO

A tese busca averiguar a visibilidade da Educação das Relações Étnico-Raciais na implantação da legislação concernente, em universidades de caráter comunitário no sul do Brasil, sendo uma do Vale do Rio Ivaí, no Paraná, uma do Vale do Rio Itajaí, em Santa Catarina e uma do Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul. Na pesquisa realizada, mediante análise de documentos oficiais, de atividades acadêmicas e de falas de entrevistados, nas três instituições, ao mesmo tempo em que se constataram alguns importantes indícios da visibilidade da temática e da inclusão dos afrodescendentes, deparou-se também com a “real realidade” da relação entre brancos e negros, em cada um dos três contextos, expressa em resistências à inclusão desta temática e de seus sujeitos, que se misturam com os avanços havidos. Estas resistências são disseminadas e focadas, com maior ou menor intensidade, e dizem respeito a cada contexto. Trabalhando questões relativas à exclusão/inclusão, à identidade, à visibilidade/invisibilidade, ao controle por reações e olhares, e às oportunidades, o estudo ajuda a constatar (ou desvendar): 1) dificuldades muito específicas vividas pela população afrodescendente, sobretudo, envolvendo processos sutis que excluem ou retardam a participação desta população nas decisões sociais, educacionais, inclusive nas decisões concernentes à sua própria identidade; 2) a percepção repetida de que afrodescendentes organizam trabalhos, criam possibilidades e condições, apresentam metodologias e projetos, mas, no final, a branquitude ou a branquidade acaba se apoderando e assumindo o protagonismo, com ou sem a participação desses; 3) o papel importante exercido pelas pastorais da Igreja Católica, nos três contextos, com destaque também ao forte papel exercido pelo diálogo inter-religioso em uma das instituições. A pesquisa, também, ajuda a verificar 1) a existência de processos históricos muito diferentes, comparando os três contextos, do movimento negro e, conseqüentemente, das relações étnico-raciais, assim como sua repercussão na maior ou menor sintonia das instituições pesquisadas com a temática em pauta; 2) a existência diferenciada de dinâmicas institucionais internas a cada uma das instituições, considerando a sua história institucional e as decisões oficiais recentes no que concerne às iniciativas em prol da institucionalização da Educação das Relações Étnico-Raciais. A constatação geral é de que existe um bom início de esforço pela inclusão e emancipação, mas há muito a fazer, pois prevalecem resistências e silêncios que às vezes se expressam em reações carregadas de sutileza e frieza. O estudo tem como referência na sua construção teórica aportes de Kwame Anthony Appiah, Florestan Fernandes, Alberto Melucci, Vron Ware, Maria Aparecida Bento, Kabenguele Munanga, Paulo Freire, Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva e Silva, Nilma Lino Gomes, Frantz Fanon e outros. Dele resulta, de forma renovada, a partir das três instituições e seus contextos, a convicção de que a inclusão dos afrodescendentes é uma questão de ética e moral no que diz respeito a direitos sociais e de identidade étnico-racial, frente a uma dívida histórica da sociedade brasileira, que se deixou embalar em seu “berço esplêndido de branquidade”.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais. Movimento Negro. Branquidade. Racismo velado. Universidades comunitárias. Afrodescendentes brasileiros. Identidade étnico-racial.

ABSTRACT

This dissertation seeks to determine the visibility of the Education of Racial-Ethnic Relations in the implementation of the concerning legislation in southern Brazil community colleges, being one from Vale do Rio Ivaí, in the State of Paraná, another from Vale do Rio Itajaí, in the State of Santa Catarina, and another one from Vale do Rio dos Sinos, in the State of Rio Grande do Sul. In the research conducted by analysis of official documents, academic activities and interviewee's speeches in the three institutions, while some important clues of visibility of the issue and of the inclusion of African descent people were found, one faces also the "real reality" of the relationship between blacks and whites in each of the three contexts, expressed as resistance to the inclusion of this subject and its subject, mixed with advances that has taken place. These resistances are widespread and focused, with more or less intensity, are related to each context. Taking into consideration subjects related to exclusion/inclusion, identity, visibility/invisibility, control by reactions and perceptions, and the opportunities, this paper helps to find or unveil 1) very specific difficulties experienced by people of African descent, especially involving subtle processes that exclude or hinder the participation of these people in social, educational decisions, including in the ones concerning their own identity; 2) the repeated perception that African descent people organize work, create opportunities and conditions, provide methodologies and projects, but in the end the whiteness end up taking hold and taking the leading role, with or without their participation; 3) the important role played by the Catholic Church's pastoral organizations, in the three contexts, highlighting also the strong role played by inter-religious dialog institutions. The research also helps determine 1) the existence of very different historical processes, comparing the three contexts, of the black movement and, consequently, of ethnic-racial relations, as well as its impact with more or less consistency of the institutions researched in the issue in question, 2) the differentiated existence of internal institutional dynamics to each college, considering its institutional history and its official recent decisions regarding the initiatives for the institutionalization of the Education of Racial-Ethnic Relations. The general finding is that there is a good start to struggle for inclusion and empowerment, but there is much to do, because it is prevailing resistance and silences that sometimes manifest themselves in reactions loaded with finesse and coolness. The study is referred in its theoretical construction inputs by Kwame Anthony Appiah, Florestan Fernandes, Alberto Melucci, Vron Ware, Maria Aparecida Bento, Kabenguele Munanga, Paulo Freire, Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva e Silva, Nilma Lino Gomes, Frantz Fanon and others. It results, from the three institutions and their contexts, the belief that the inclusion of African descent people is a matter of ethics and morality with regard to social rights and ethno-racial identity, compared to a historical debt of the Brazilian society, which left his pack in "splendid cradle of whiteness."

Keywords: Education of Racial-Ethnic Relations. Black Movement, Whiteness. Veiled racism. Community college. African descendent Brazilian people. Ethnic-racial identity.

RESUMEN

La tesis buscó averiguar la visibilidad de la Educación para las Relaciones Étnico-raciales en la aplicación de la legislación, en universidades de carácter comunitario en el sur de Brasil, siendo una en el Valle do Rio Ivaí, Estado de Paraná, una del Vale do Rio Itajaí, Estado de Santa Catarina y otra en el Valle do Rio dos Sinos, Estado de Rio Grande do Sul. En la investigación, realizada mediante el análisis de los documentos oficiales, de actividades académicas y testimonios de los entrevistados, en las tres instituciones, al mismo tiempo que se constató algunos importantes indicios de la visibilidad del tema y de la inclusión de los afrodescendientes, se deparó, también, con la "real-realidad" de las relaciones entre blancos y negros, en cada uno de los tres contextos, que se manifiestan a través de resistencias en incluir este tema y sus sujetos, que se funden con los avances obtenidos. Estas resistencias son diseminadas y focalizadas, con mayor o menor intensidad, y se refieren a cada contexto. Trabajando cuestiones concernientes a la exclusión/inclusión, identidad y visibilidad/invisibilidad, al control por reacciones y miradas y a las oportunidades, el estudio ayudó a constatar (o develar): 1) dificultades específicas vividas por los afrodescendientes, principalmente, envolviendo sutilezas, que excluyen o retardan la participación de esta población en las decisiones sociales, educacionales y en lo que atañe a su propia identidad; 2) la repetida percepción de que los afrodescendientes organizan trabajos, crean posibilidades y condiciones, presentan metodologías y proyectos, pero, finalmente, la blanquitud o la blanquedad termina apoderándose y asumiendo el protagonismo, con o sin la participación de los mismos; 3) el papel importante que ejercen las pastorales de religión católica, en los tres contextos, con destaque para el fuerte papel del diálogo interreligioso en una de las instituciones. La investigación, también, ayudó a verificar: 1) la existencia de procesos históricos diferenciados, comparando los tres contextos, del movimiento negro y, como consecuencia, de las relaciones étnico-raciales y su repercusión en mayor o menor sintonía de las instituciones investigadas con esta temática; 2) La existencia de distintas dinámicas institucionales internas en cada una de las instituciones, considerando su histórico institucional y las recientes decisiones oficiales en lo que respecta a las iniciativas en pro de la institucionalización de Educación para las Relaciones Étnico-Raciales. La constatación general es que existe un buen inicio del esfuerzo por la inclusión y la emancipación, sin embargo, hay mucho que hacer, pues prevalecen resistencias y silencios, que a veces, se manifiestan en reacciones cargadas de sutileza y frialdad. La investigación tiene como referencia en su construcción teórica aportes de Florestan Fernandes, Alberto Melucci, Vron Ware, Maria Aparecida Bento, Kabenguele Munanga, Paulo Freire, Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva e Silva, Nilma Lino Gomes, Frantz Fanon y otros. De ello resulta, de forma renovada, a partir de las tres instituciones y sus contextos, la convicción de que la inclusión de los afrodescendientes es una cuestión de ética y moral en lo que respecta a los derechos sociales y de identidad étnico-racial, frente a una deuda histórica de la sociedad brasileña, que se dejó embalar en su "cuna esplendida de blanquedad".

Palabras clave: Educación para las Relaciones Étnico-Raciales. Movimiento Negro. Blanquedad. Racismo oculto. Universidades comunitarias, Afrodescendientes Brasileños. Identidad étnico-raciales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A real realidade e a Educação das Relações Étnico-Raciais	31
Figura 2 - Três autores para uma aproximação epistemológica transdisciplinar	50
Figura 3 - Três pressupostos (momentos) epistemológicos	51
Figura 4 - Teoria fernandesiana, melucciana e freireana.....	71
Figura 5 - Vale do Ivaí-PR	180
Figura 6 - Universidade Estadual de Maringá:.....	184
Figura 7 - Vale de Itajaí-SC.....	194
Figura 8 - Universidade do Vale do Itajaí	197
Figura 9 - Vale do Rio dos Sinos, S. Leopoldo-RS.....	208
Figura 10 - Universidade do Vale do Rio dos Sinos	211

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro das cinco vias (afrodescendente e eurodescendente)	38
Quadro 2 - Quadro triológico dos teóricos mais amplos (APPIAH, MORIN e DOMINGUES)	49
Quadro 3 - Quadro dos principais teóricos da tes.....	153
Quadro 4 – Das categorias principais da tese e das onseq dos autores consultados.....	168
Quadro 5 - Documentos e entrevistas analisados na UEM	228
Quadro 6 - Das categorias selecionadas nos documentos da UEM – PR.....	229
Quadro 7 - Síntese das categorias estudadas	237
Quadro 8 - Síntese das categorias estudadas no curso de Ciências Sociais	240
Quadro 9 - Síntese das categorias estudadas no projeto com crianças e adolescentes.....	246
Quadro 10 - Sínteses das categorias estudadas.....	252
Quadro 11 - Documentos e entrevistas analisados na Univali – SC	257
Quadro 12 - Explicitações das categorias – Projeto Político Pedagógico Intitucional.....	257
Quadro 13 - Explicitações das categorias – cursos de licenciatura	269
Quadro 14 - Explicitações das categorias – curso de Ciências Sociais.....	273
Quadro 15 - Explicitações das categorias – projetos sociais.....	276
Quadro 16 - Das categorias selecionadas nos documentos da Univali – SC.....	280
Quadro 17 - Ducumentos e entrevistas analisados na Unisinos.....	285
Quadro 18 - Referências importantes com relação às categorias pesquisadas nos documentos oficiais da Unisinos	286
Quadro 19 - Explicitações das categorias – cursos de licenciatura	293
Quadro 20 - Explicitações das categorias – curso de Ciências Socais, Unisinos.....	298
Quadro 21 - Explicitações das categorias no projeto com criança e adolescentes.....	303
Quadro 22 - Das categorias selecionadas nos documentos da Unisinos – RS	310
Quadro 23 - Hipotético atitudinal: branquitude/branquidade e afrodescendentes.	327

LISTA DE SIGLAS

CPAL – Conferência dos Provinciais da América Latina
ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais
ECAU – Estudantes e Comunidades Afro da Unisinos
FEPEVI – Fundação de Ensino do Polo Geoeeducacional do Vale do Itajaí
GDIREC – Gestando o Diálogo Inter-religioso e o Ecumenismo
GPAC – Grupo Permanente de Aprendizagem Coletiva
LDB – Lei de Diretrizes de Base
NEABs – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NEABI – Núcleo de Estudos Afrodescendentes e Indígenas – Unisinos
PPI – Projeto Político Institucional
PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPP – Projeto Político Pedagógico
PAs – Programa de Aprendizagens
SECAD – Secretaria de Educação e Alfabetização, Diversidade (Até 2011)
SECADI – Secretaria de Educação e Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	30
2.1 OS DESDOBRAMENTOS DOS DOIS “ESPELHOS ÉTNICOS” E AS MANIFESTAÇÕES DIANTE DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL BRASILEIRA.....	33
2.2 O DESDOBRAMENTO DOS “ESPELHOS ÉTNICOS” NO OLHAR SOBRE A NEGRITUDE E A BRANQUITUDE E/OU BRANQUIDADE	36
2.3 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	47
2.4 TRÊS PRESSUPOSTOS.....	51
2.5 JUSTIFICATIVA, PROBLEMA E DELIMITAÇÃO	52
2.6 PROBLEMA	54
2.7 DELIMITAÇÃO ESPACIAL E TEMPORAL DO OBJETO.....	55
2.8 OBJETIVOS.....	56
2.9 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	56
2.10 QUESTÕES NORTEADORAS	57
2.11 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA TESE	57
2.11.1 Abordagem Dialética.....	60
2.11.2 Contribuições da Análise do Discurso	65
3 RELAÇÕES ENTRE NEGRITUDE E BRANQUITUDE A PARTIR DAS PERSPECTIVAS FERNANDESIANA, MELUCCIANA E FREIREANA.....	70
3.1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS.....	70
3.2 CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DAS PERCEPÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS DE FLORESTAN FERNANDES, KABENGUELE MUNANGA E OUTROS	72
3.2.1 O resgate das teorias raciais no início do século XIX e final do século XX e a descoberta de um cristal desafiador para Florestan Fernandes.....	73
3.2.2 A história sócio-racial e as estratégias do “mito da democracia racial” como forma “cordializada” e “institucionalizada” em tempo de novas filosofias e ciências de globalização	83
3.2.3 A história afro-brasileira resgatando as relações raciais/sociais e a complexidade frente ao reconhecimento, enquanto sujeito da própria história.....	86
3.2.4 A história afrodescendente no processo da sociologia crítica de Florestan Fernandes	88

3.2.5 O processo de resgate histórico da educação das relações étnico-raciais e a ética da vigilância controlada.....	94
3.3 CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DAS PERCEPÇÕES PSICOSSOCIAIS DE ALBERTO MELUCCI, VRON WARE E OUTROS.....	99
3.3.1 Branquitude e branquidade: o desafio da visibilidade, suas implicações em Melucci e as contribuições de Ware	100
3.3.2 Os estudos das relações étnicas e a ocultação da presença e envolvimento histórico da branquitude/branquidade	107
3.3.3 O conceito histórico de branquitude ou a branquidade e as implicações com as demais culturas étnico-raciais ao longo da construção da ordem social brasileira..	110
3.3.4 A dinâmica da brancura resguardada nos porões da ciência e da história (sutileza ou desconhecimento?)	115
3.3.5 Branquitude, crise da violência simbólica e reparações étnico-raciais: transdisciplinaridade e políticas afirmativas	122
3.4 CONTRIBUIÇÕES SOCIOEDUCACIONAIS DE PAULO FREIRE E OUTROS	133
3.4.1 A educação histórica como base de novos métodos para os desafios atuais de inclusão da educação das relações étnico-raciais.....	135
3.4.2 A história socioeducacional e a complexidade da nova filosofia da cultura afrodescendente e eurodescendente.....	139
3.4.3 A educação e os novos estudos da diversidade intercultural: desaprendendo os conceitos estereotipados e torcidos.....	146
3.4.4 A educação pedagógica de inclusão étnico-racial frente à resistência e às exigências dialógicas de aprendizados entre as etnias presentes e ausentes nas instituições escolares e universitárias.....	148
3.4.5 A educação transformadora e a importância da transdisciplinaridade como fonte iluminadora das complexidades existentes	152
3.5 EM BUSCA DE UMA SÍNTESE COMPARATIVA DAS TRÊS PERSPECTIVAS	153
4 O DESDOBRAMENTO DOS CONCEITOS E CATEGORIAS.....	154
4.1 TEMÁTICA AFRODESCENDENTE	154
4.2 TEMÁTICA EURODESCENDENTE.....	155
4.3 VISIBILIDADE/INVISIBILIDADE.....	158
4.4 IDENTIDADE.....	159
4.5 OPORTUNIDADES.....	161
4.6 EXCLUSÃO/INCLUSÃO	163

4.7 OLHARES OU OLHAR: REAÇÕES.....	165
4.8 ESPAÇOS.....	166
5 OS TRÊS ESTADOS, OS TRÊS VALES, AS TRÊS UNIVERSIDADES: RETORNANDO AO PROBLEMA DA PESQUISA E SEU CONTEXTO.....	171
5.1 UEM, VALE DO IVAÍ, ESTADO DO PARANÁ	174
5.1.1 O Estado do Paraná: alguns aspectos históricos fundamentais.....	174
5.1.2 O Vale do Ivaí: aspectos históricos fundamentais.....	180
5.1.3 Universidade Estadual de Maringá: aspectos históricos fundamentais	184
5.2 UNIVALI, VALE DO RIO ITAJAÍ, SANTA CATARINA.....	189
5.2.1 Estado de Santa Catarina: Aspectos históricos fundamentais	189
5.2.2 O Vale do Rio Itajaí: aspectos históricos fundamentais	194
5.2.3 A Universidade do Vale do Itajaí: aspectos históricos fundamentais.....	197
5.3 UNISINOS, VALE DO RIO DOS SINOS, ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	202
5.3.1 O Estado do Rio Grande do Sul: alguns aspectos históricos fundamentais	202
5.3.2 O Vale do Rio dos Sinos: alguns aspectos históricos fundamentais	208
5.3.3 Universidade do Vale do Rio dos Sinos: alguns aspectos históricos fundamentais....	211
5.4 NOTAS CONCLUSIVAS: RETORNANDO AO PROBLEMA CENTRAL DA PESQUISA.....	220
6 POSICIONAMENTO DAS UNIVERSIDADES EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	223
6.1 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM.....	227
6.1.1 Discurso em documentos oficiais das licenciaturas (UEM)	237
6.1.2 Discurso em documentos oficiais da área de ciências sociais (UEM)	240
6.1.3 Discurso em documentos oficiais de projetos sociais com crianças e adolescentes (UEM).....	246
6.1.4 Considerações e destaques referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais na UEM	251
6.2 UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI	256
6.2.1 Discurso em documentos oficiais das licenciaturas (Univali)	268
6.2.2 Discurso em documentos oficiais da área de ciências sociais (Univali)	273
6.2.3 Discurso em documentos oficiais de projetos sociais com crianças e adolescentes (Univali).....	276

6.2.4 Considerações e destaques referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais na Univali	280
6.3 UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS	283
6.3.1 Discurso em documentos oficiais das licenciaturas (Unisinos)	293
6.3.2 Discurso em documentos oficiais da área de ciências sociais (Unisinos)	298
6.3.3 Discurso em documentos oficiais de projetos sociais com crianças e adolescentes (Unisinos)	302
6.3.4 Considerações e destaques referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais na Unisinos	309
7 CONSIDERAÇÕES, HIPÓTESES E PERSPECTIVAS	316
7.1 O PAPEL DAS PASTORAIS DA IGREJA CATÓLICA	318
7.2 O MOVIMENTO NEGRO E SEUS PROCESSOS HISTÓRICOS DIFERENCIADOS	319
7.3 AS DINÂMICAS INSTITUCIONAIS INTERNAS	320
7.3.1 UEM	320
7.3.2 Univali	321
7.3.3 Unisinos	322
7.4 MAIS OBSERVAÇÕES RELEVANTES COM RELAÇÃO ÀS CATEGORIAS ESTUDADAS	323
7.5 NO “BERÇO ESPLÊNDIDO DA BRANQUIDADE”	324
REFERÊNCIAS	329
ANEXO A – CARTA DE APOIO E MEMÓRIA DA ATUAÇÃO DA PROFESSORA ADEVANIR AP. PINHEIRO (DEVA).....	339
ANEXO B – CARTA DAS MARIAMAS DE ITAJAÍ	340

1 INTRODUÇÃO

Uma trajetória de participação ativa em diferentes frentes de lutas sociais e em defesa dos direitos humanos, juntamente com as experiências de aprendizado em comunidades, movimentos sociais e raciais na construção de conhecimentos solidificados ao longo do processo formam o horizonte deste estudo. A riqueza de aprendizado que ocorre a partir da vivência pessoal como afrodescendente e profissional, como militante e estudiosa da temática, acontecem em três importantes contextos, os quais constituem a referência empírica desta pesquisa.

Primeiramente, o Vale do Ivaí, região norte do Paraná, como o contexto de vivência da infância e de parte da juventude, é o local onde se encontram os laços familiares, acontecem as séries iniciais da escola, o trabalho na zona rural, junto à família, bem como o envolvimento em trabalhos comunitários, através da Igreja nas pastorais sociais, além do trabalho como empregada doméstica.

As experiências vividas e os enfrentamentos dos desafios culturais mostram a importância da resistência e da luta na descoberta e construção de um ideal centrado nos estudos e na atuação social e racial. Esse ideal longínquo e obscuro foi se concretizando de forma muito natural e consciente ao longo do tempo, através das práticas sociais religiosas, por meio das pastorais e movimentos sociais. Um ideal que aos poucos se constitui e solidifica por meio da participação ativa na comunidade, principalmente delineada pela ação e atuação coletiva.

Em segundo lugar, o contexto do Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina, é o contexto que nos possibilitou consistentes engajamentos nas pastorais sociais, nos movimentos sociais e, particularmente, no movimento negro. Houve uma marcante oportunidade e condições sociais de participar de ações e organizações criadas no sentido de abrir espaço de luta para os sujeitos desprovidos de seus direitos e condições sociais de inclusão social e racial. A rica oportunidade de participação no Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Itajaí constitui-se numa contribuição imprescindível no que tange ao aprendizado e à prática da cidadania. Essa referência histórica da trajetória de militante é uma referência fundamental no fortalecimento de uma consciência identitária.

Esse período de atuação propicia a ampliação de conhecimentos que auxiliam na base de uma formação transformadora. Além disso, como o Movimento de Defesa dos Direitos Humanos realiza atividades em parceria com a Universidade do Vale de Itajaí – Univali, o que possibilita uma animada atuação no sentido de articular trabalhos comunitários com

trabalhos de extensão acadêmica. Tudo isto marca positivamente a formação de uma identidade social, racial, além de importantes experiências e aprendizados em torno dos conhecimentos relacionados aos direitos fundamentais como educação, moradia e organizações sociais.

Em terceiro lugar, no Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, ocorre a vivência de uma realidade totalmente diferente em relação aos outros dois contextos (Paraná e Santa Catarina), podendo-se dizer que os desafios se mostram cruciais. Neste a atuação se dá inicialmente na comunidade, na organização de meninos e meninas de rua. Trata-se de experiências duras que requerem profundas exigências de dedicação e doação. É um período de recuo e de novos aprendizados. Nessa realidade, a participação foi restrita às atividades pastorais, que compreendem complexidades sociais e raciais. Além disso, são anos marcados por uma experiência de dificuldades de participação e falta de oportunidades e condições sociais. Foi neste contexto de atuação e tentativa e resistência pela participação ativa que fomos percebendo a complexidade de ser um sujeito participativo e emancipado neste território leopoldense. Foi neste território que começamos a sentir e fortalecer nossa intuição sobre as indiferenças e resistências da branquidade ou branquitude. Depois na academia em 1999, é que vimos de perto a dura realidade a ser desconstruída, para depois buscar uma reconstrução de força, resiliência e ao mesmo tempo de fortaleza e persistência no sentido de enfrentar a complexidade e, sobretudo a realidade acadêmica.

Após um longo período de total dedicação em meio a duras dificuldades sociais e raciais, criam-se condições que possibilitam avançar nos estudos. A oportunidade de participar de uma bolsa de estudo na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos constitui-se num passo importante. Surgem, nessa época, dois grandes desafios para serem perseguidos. O primeiro foi à percepção da complexidade e da falta de condições sociais para todos, negros e brancos empobrecidos, que existem na sociedade. O outro centra-se na percepção aguda das discriminações sociais e, principalmente, as raciais.

Com a formação adquirida na graduação em Serviço Social, através do amplo aprendizado nessa linha, toma-se consciência da “real realidade” repleta de formas sutis de discriminação. Porém, ao mesmo tempo, muito presente do cotidiano universitário. Essa experiência e aprendizado acadêmico são essenciais na solidificação de percepções mais qualificadas e sistematizadas através da atuação, mesmo que restritas à organização do programa GDIREC (Gestando o Diálogo Inter-religioso e o Ecumenismo).

A experiência foi se alargando numa demonstração incansável de luta, resistência e perseverança pessoal e profissional. As principais motivações e o fortalecimento desta

trajetória de atuação e militância acadêmica encontram-se no trabalho de cadastramento dos locais de cultos religiosos e na atuação junto ao grupo de líderes religiosos, na extensão da universidade. É nessa trajetória que vai se entendendo todo processo de complexidade e relações étnico-raciais presentes em todas as instâncias da universidade.

Trata-se de um período de profundas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas. A convivência com a realidade acadêmica possibilitou uma formação e uma preparação mais qualificada e fortalecida em termos profissionais. A compreensão das dificuldades relacionadas às questões étnico-raciais no cotidiano aos poucos se apresentaram mais amadurecida e sistematizada, em meio a duros desafios de ordem racial. De outro lado, deu-se a busca de um entendimento da complexidade e o aprofundamento dos conhecimentos relacionados à temática da negritude e da branquitude.

Pode-se, assim, dizer que a trajetória de vida se constituiu como base para a elaboração deste projeto de doutorado. Os conhecimentos adquiridos nessa dinâmica de luta pela oportunidade de participação e inclusão tornam-se, hoje, os elementos de uma ampla sistematização de pesquisa. A visão e o aprendizado acadêmico instigam a pesquisar e aprofundar algumas inquietações que assombram as relações étnico-raciais do cotidiano, visando contribuir não apenas com a negritude, mas também com a branquitude e/ou a branquitude e seus esquecimentos e soterramentos históricos.

Diante disso, considera-se a valiosa oportunidade de buscar o reconhecimento dos três vales que foram os caminhos trilhados e marcados pela atuação de militância social, racial e posteriormente a militância acadêmica, marcada por diversos questionamentos e interrogações em relação aos desafios científicos e as intervenções sociais e raciais.

Contribuiu muito nesse aprendizado e nessa busca, como ricas vivências de apreensão concreta, a participação pessoal em estudos de temáticas ligadas às religiões e às práticas sociais desenvolvidas pelas mesmas, na construção do diálogo inter-religioso, as assessorias prestadas na capacitação de professores atuantes na área de ensino religioso das escolas públicas municipais e estaduais, as assessorias prestadas a organizações de afrodescendentes, e, ainda, a vivência junto às atividades dos Programas de Aprendizagem (PAs) dos Cursos de Licenciatura da Unisinos.

As situações vivenciadas no cotidiano da universidade fortaleceram o aprendizado e as apreensões. Isso contribuiu para a sistematização dos aspectos mais importantes e relevantes do conhecimento teórico e da atuação profissional. Muitos desses aspectos têm a ver diretamente com a questão da visibilidade da temática afrodescendente, na qual estão somados os negros excluídos e invisibilizados e os brancos empobrecidos.

No intuito de compreender e aprofundar as percepções e inquietações a este respeito, faz-se necessário atentar para uma descrição e um entendimento mais sistematizado sobre a temática afrodescendente e sua visibilidade na realidade complexa, ao longo dos séculos da construção dos projetos social e racial brasileiros. Essa exposição sistemática servirá de luz e conduzirá a uma visão mais límpida e segura, servindo como uma base importante para o conhecimento e a compreensão do problema a ser investigado neste trabalho sobre a visibilidade da temática afrodescendente em instituições de ensino superior.

Entende-se por “temática afrodescendente” tudo o que diz respeito à situação dos afrodescendentes no Brasil (no passado e na atualidade) e entende-se por “visibilidade da temática afrodescendente” todas as explicitações textuais escritas referentes à questão, em documentos das universidades, em programas curriculares, em programas de extensão, em eventos culturais e em projetos sociais, bem como manifestações espontâneas de professores e gestores com relação à temática.

Essa bagagem de experiências, convivências e atuações, suscitaram percepções e inquietações ligadas a desafios vivenciados ao longo do tempo de forma social e popular. Os desafios estão centrados nas diversas formas de discriminação social e racial, as quais se tiveram a oportunidade de ir apreendendo e buscando condições para a sistematização e intervenção social.

De acordo com a proposta de pesquisa aqui apresentada, o presente trabalho será desdobrado em oito capítulos, conforme segue.

- O *primeiro capítulo* é o presente texto de introdução que apresenta a origem da idéia da pesquisa e o modo como os seus resultados são apresentados no presente texto.
- No *segundo capítulo* apresentamos toda a contextualização do objeto de pesquisa e todo desdobramento das cinco vias e suas categorias, além do desdobramento do “espelho étnico” no olhar sobre a negritude, a branquitude e branquidade, a construção do objeto de pesquisa, os três pressupostos, a justificativa, o problema e delimitação dentro da uma visão temporal e do problema de delimitação espacial do objeto; também apresentamos os objetivos gerais, os objetivos específicos, as questões norteadoras e a metodologia. Tudo isto é construído no capítulo, explicitando, ainda, alguns pressupostos teóricos com base em autores que foram a bússula de nossas orientações epistemológicas e pedagógicas. Para ser suporte de cunho epistemológico, buscou-se os em Kwame A. Appiah, com sua obra *Na Casa de Meu Pai*, como modelo filosófico da valorização da cultura e filosofia africana,

Edgar Morin com a proposta da complexidade que pretende religar os conhecimentos dispersos e que exige, acima de tudo, uma nova postura e Ivan Domingues, autor que nos auxiliou a cavar os problemas relativos ao conhecimento humano e os fundamentos em torno da questão. Ao lado deste olhar transdisciplinar orientado pelo pensamento complexo, tomamos como pressuposto (dado) a grave questão social-racial a partir da história do Brasil e ainda a nossa convicção a respeito do importante papel das universidades para reverter o quadro. Finalizando o capítulo tratamos da construção metodológica da tese de doutoramento seguida no trabalho de investigação, a dinâmica da dialética e a sua implicação na percepção e na trajetória pessoal; a importância da revisão e a implicação do método de análise do discurso nas práticas dos sujeitos e das instituições pesquisadas e analisadas também são apresentadas aqui.

- No *terceiro capítulo* tratamos das relações entre negritude, branquitude e a branquitude) a partir das perspectivas fernandesiana, melucciana e freireana. O capítulo traz algumas palavras introdutórias e algumas contribuições a partir das percepções sócio-históricas de Florestan Fernandes, Munanga Kabenguele e o resgate das teorias raciais do início do século XIX e final do século XX; a descoberta de um desafio para Florestan Fernandes em relação à história sociorracial e as estratégias do “mito da democracia racial” como forma “cordializada” e “institucionalizada” em tempo de novas filosofias e ciências de globalização; a história afro-brasileira, resgatando as relações raciais/sociais e a complexidade frente ao reconhecimento como sujeito da própria história; a história afrodescendente no processo da sociologia crítica de Florestan Fernandes; o processo de resgate histórico da Educação das Relações Étnico-Raciais e a ética da vigilância controlada, contribuições a partir das percepções psicossociais de Alberto Melucci, Vron Ware e outros. O capítulo também dá conta da branquitude e/ou branquitude e o desafio da visibilidade dos afrodescendentes e suas implicações respaldadas na teoria melucciana com a manifestação do jogo do eu e as contribuições de Vron Ware na sua definição dos estudos das relações étnicas e a ocultação da presença e envolvimento histórico da branquitude e/ou branquitude. Igualmente presentes estão temas como o conceito histórico de branquitude e/ou branquitude e as implicações com as demais culturas étnico-raciais ao longo da construção da ordem social brasileira; a dinâmica da brancura resguardada nos porões da ciência e da história (sutileza ou desconhecimento); a branquitude; a

crise da violência simbólica e as reparações étnico-raciais; importância da transdisciplinaridade na abordagem e construção das políticas afirmativas; as contribuições a partir das percepções socioeducacionais de Paulo Freire e outros; a educação histórica como base de novos métodos para os desafios atuais de inclusão da educação das relações étnico-raciais; a história socioeducacional e a complexidade nova filosofia da cultura afrodescendente e eurodescendente; a educação e os novos estudos da diversidade intercultural: desaprendendo os conceitos estereotipados e torcidos de uma pedagogia equivocada de inclusão étnico-racial, frente à resistência e às exigências dialógicas de aprendizados entre as etnias presentes e ausentes nas instituições escolares e universitárias; a educação transformadora e a importância da transdisciplinaridade como fonte iluminadora das complexidades existentes.

- No *quarto capítulo* apresentamos o desdobramento de conceitos e categorias temáticas afrodescendentes, a temática eurodescendente (branquidade e a branquitude), a visibilidade/invisibilidade, identidade, oportunidades exclusão/inclusão, olhares ou olhar, reações e espaços.
- No *quinto capítulo* damos ênfase aos três estados, aos três vales e às três universidades: retornando ao problema da pesquisa e seu contexto. alguns aspectos históricos fundamentais do Vale do Ivaí, no Paraná; aspectos históricos fundamentais Universidade Estadual de Maringá. alguns aspectos históricos fundamentais do Vale do Rio Itajaí, em Santa Catarina; aspectos históricos fundamentais Universidade do Vale do Itajaí. alguns aspectos históricos fundamentais do Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul; alguns aspectos históricos fundamentais da universidade do Vale do Rio dos Sinos. por fim, notas conclusivas: retornando ao problema central da pesquisa.
- No *sexto capítulo* apresentamos as instituições estudadas e como se posicionam em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais. Na Universidade Estadual de Maringá, buscamos estudar e averiguar a presença do discurso em documentos oficiais das licenciaturas, em documentos oficiais da área de Ciências Sociais, em documentos oficiais de projetos sociais com crianças e adolescentes e, por fim, as considerações e destaques referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais nesta universidade. Já na Universidade do Vale do Itajaí, os procedimentos foram os mesmos e seguimos as mesmas técnicas e metodologia em cada programa e projetos, assim como as considerações e destaques. Da mesma maneira, repetimos

os procedimentos na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, objetivando contemplar os discursos presentes em todos os documentos oficiais da licenciatura, documentos oficiais da área de ciências sociais em documentos oficiais de projetos sociais com crianças e adolescentes. Além disso, enfatizamos as considerações finais e destaques de cada universidade pesquisada e estudada.

- No *sétimo capítulo*, no ritmo das considerações gerais, elaboramos as conclusões considerando, sobretudo, as perspectivas relevantes em cada uma das universidades de forma específica.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

É necessário ter presente que este trabalho acontece dentro de um contexto concreto e a abordagem está atenta aos muitos condicionantes que isto envolve. Entende-se como fundamental fazer, neste sentido, uma explicitação dos caminhos da aproximação e identificando, para tal, cinco vias de contextualização e abordagem. O “real” é real apenas para a população que sofre diretamente com a questão racial, ou a problemática racial, que, para os brancos, não significa nada, ou desconhecem a realidade do contexto histórico que banuiu a maioria da população do centro da sociedade, maioria esta constituída de população afrodescendente e de indígenas. Neste conjunto incluem-se os brancos empobrecidos, que muitas vezes tiveram que se ligar aos negros e índios para poderem sobreviver. Para Silva, (2003, p. 2), “A questão racial parece um desafio do presente, mas tem sido permanente. Modifica-se ao acaso das situações, das formas de sociabilidade e dos jogos das forças sociais, mas reitera-se continuamente, modificada, mas persistente”.

Um debate muito aberto no sentido de abrir essa discussão sobre a questão social e a questão racial propicia para nós uma maior visibilidade sobre a “real realidade”. A partir deste ponto de vista, entendemos que não dá para se falar na questão social dos afrodescendente, sem falar também na questão racial. Deste modo assevera Silva (2003, p. 200),

que de acordo com Ianni, grande parte da problemática relativa às relações raciais presentes em países capitalistas revela dois paradoxos: o primeiro é a valorização dos ideais de igualdade intelectual e política de todas as pessoas ou cidadãos sem distinção de raça ou credo religioso. Em paralelo a essa afirmação, estão os conflitos e os antagonismos resultantes da condição de desigualdade a que se encontra submetida à população negra e pobre. Esse paradoxo, para o autor, não será resolvido ou explicado enquanto os estudos que se dedicam a essa temática não identificarem as raízes econômicas e políticas das desigualdades raciais consoante as especificidades nacionais.

Mesmo tratando da temática afrodescendentes, a atenção desta pesquisa está voltada para “os brancos”. Para a maioria dos brancos que ainda não consegue reconhecer e visibilizar o que é o “real” ou a “real realidade” dos afrodescendentes, sempre será difícil ou até impossível aceitar as suas próprias realidades de sutil discriminação, extremamente velada, no fundo de uma formação cultural, tida culturalmente como a dominante.

O esquema apresentado abaixo pode nos auxiliar numa visão deste estudo quando se trata da Educação das Relações Étnico-Raciais que para a maior parte da branquitude e/ou

branquidade,¹ equivocadamente, é uma temática que está voltada apenas para os afrodescendentes e povos indígenas:

Figura 1 - A real realidade e a Educação das Relações Étnico-Raciais



Fonte: Pesquisa bibliográfica, fevereiro de 2009

Segundo estudos realizados sobre esta temática, enquanto aos afrodescendentes cabe cada vez mais o esvaziamento de tentativas de explicação desta realidade longamente complexa e de entendimento da sua realidade, ao branco cabe a isenção de sua culpabilidade ficando sempre num lugar de amplo conforto e desculpado. É o que argumenta Sovik, quando se refere ao livro de Vron Ware (Branquidade: Identidade branca e multiculturalismo): “A autora está preocupada em reverter a examinação do ‘problema do negro’, que isenta o branco de questionar suas relações sociais” (WARE et al.; SOVIK, 2004, p. 365). Percebe-se aqui, mais uma vez ao longo dessa reflexão, dentro do contexto da branquidade, que a própria história e também a própria ciência acabam lhes (aos brancos) negando o direito de saber sobre si mesmo.

¹ Utilizamos os dois termos porque, mesmo que existam muitas imprecisões no seu uso, estabelecemos uma distinção, que está amplamente explicitada no Capítulo IV, ao tratar da categoria “eurodescendentes”. Entendemos por *branquitude* a situação dos brancos que têm atitude explícita no processo de relação étnico-racial (seja de forma positiva seja de forma negativa) e utilizamos o termo *branquidade* para indicar a situação dos brancos que simplesmente estão totalmente alheios a tudo isto, negando a própria existência de algum problema neste sentido.

Além disso, ocorre que, quanto mais se nega ao branco o saber sobre si mesmo, suas histórias, reações e peculiaridades pessoais, continuarão pesando e sobrecarregando o sujeito negro de toda culpa histórica criada e reproduzida colocando tudo como “problema do negro”, quando de fato é “problema do branco” e que deve ser resolvido neste nível. É preciso entender isto: o problema do Brasil não é um problema do negro, mas, sim, o problema foi assim criado para isentar e proteger o branco de suas penalidades psicológicas e raciais. Talvez seja isso que fortaleceu a superioridade dos sujeitos brancos e deitando-os num “berço esplendido e confortável”, ausentes de qualquer problemática racial. Nos levantamentos do estado da arte, percebe-se que há um profundo “silêncio”, ou talvez um desconhecimento em relação à temática da branquitude e ou branquidade, assim como também a falta de bibliografias que tratam da temática é visível.

Talvez esteja aí a importância que Vron Ware apresenta em sua coletânea aqui estudada. Para a autora, “Esta coletânea é uma tentativa de mostrar o que aconteceu quando o poder simbólico da branquitude e ou branquidade é exposto ao exame rigoroso de acadêmicos e ativistas que trabalham em diferentes contextos nacionais” (WARE, 2004, p. 8). Embora se possa perceber certa inclusão da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, contempla esta questão “dos brancos”, mas embora se possa perceber certa inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais da legislação e também as ações afirmativas, ainda assim existe veladamente a negação da implementação nos cursos das universidades estudadas, com exceção de algumas áreas pontuais segundo as Instituições estudadas e alguns projetos sociais. Na Unisinos, por exemplo, isso acontece pela interferência e apoio dos Jesuítas e por alguns professores e leigos oriundos da branquitude.

Dentro disso, podemos afirmar que, o que ainda prevalece de modo geral é o “mito da democracia racial”, a falsa cordialidade e o discurso que fortalece o racismo desde as elaborações documentais das instituições, e a prática pedagógica severa e “silenciosa” e extremamente racista e excludente tanto da temática, quanto dos afrodescendentes. Isso ficou evidente, principalmente na dificuldade de uma emancipação mais fortalecida dos afrodescendentes nos Vales pesquisados estudados e analisados. Para os Fóruns Estaduais e os NEABs e os Movimentos Negros e demais organizações afrodescendentes o trabalho ainda que haja alguns pequenos indícios de inclusão e emancipação, há que se fortalecer e buscar amparos no Ministério Público para que a temática, a cultura, a pedagogia, e principalmente as ações afirmativas sejam respeitadas contempladas e inclusas nos currículos de todas as áreas de conhecimentos conforme as orientações do Ministério da Educação. As universidades sabem que têm um papel importante nesta formação de futuros pensadores de

uma sociedade justa e igualitária nos direitos, mas em relação aos afrodescendentes ainda estão focadas no discurso e no jogo do racismo velado e perverso no Brasil.

Neste sentido, pode-se apontar para dois “espelhos étnicos”, ou seja, a “negritude” e a “branquitude e branquidade”, baseados em cinco vias de contextualização e abordagem, para caracterizar o território no qual se dá esta problemática de investigação.

Na primeira via, apesar de um dos paradigmas epistemológicos deste trabalho ser o da complexidade, a reflexão está centrada no uso ideológico e perverso do paradigma da complexidade, para não deixar aflorar as verdadeiras chagas da realidade de discriminação dos afrodescendentes. Na segunda via a reflexão centra-se no contexto do “lugar” estabelecido para os afrodescendentes na construção da “ordem” social brasileira. Na terceira via discute-se a temática afrodescendente no aspecto das reações psíquicas, intelectuais e profissionais acadêmicas. Na quarta via, a discussão busca abrir um leque nas situações psíquicas do próprio branco e suas reações diante das temáticas afrodescendentes.

Por último, existe ainda uma quinta via que, no desdobramento das ideias sobre as vias iniciais, foi-se percebendo que, dentro desta realidade complexa, acontecem variados tipos de situações muitas vezes não visibilizadas, tudo acontecendo no superficial, para não dizer, nos relevos das instituições acadêmicas.² É preciso também que a atenção se volte para a pesquisa e a gestão nas diversas instâncias universitárias.

2.1 OS DESDOBRAMENTOS DOS DOIS “ESPELHOS ÉTNICOS” E AS MANIFESTAÇÕES DIANTE DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL BRASILEIRA

Para compreender a leitura dos dois “espelhos étnicos”, procura-se descrever alguns detalhes que são observados em nível de senso comum. Entre as manifestações deste senso comum estão implícitas categorias que podem ser úteis para futuras análises deste projeto de pesquisa. Trata-se de diversas categorias que se encontram diluídas no campo da complexidade. São categorias que, na maioria das vezes, carecem de uma investigação ou necessitam ser pesquisadas no meio científico. Neste sentido, é interessante trazer um comentário de Bourdieu (2004) sobre realidade social. O autor menciona o pensamento de Durkheim:

² A fim de se entender melhor esta complexidade, pretende-se discutir, sucintamente, autores que trabalham com mais vigor e objetividade nesta quinta via, bem como algum modelo de gestão de Programa de Pós-Graduação. Entende-se que apenas as investigações e observações em programas sociais e currículos de licenciaturas não são suficientes para dar visibilidade à temática afrodescendente e à consequente inclusão, que constituem o centro do problema e objeto a ser investigado.

A realidade social de que falava Durkheim é um conjunto de relações invisíveis, aquelas mesmas relações que constituem um espaço de posições exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras, não só pela proximidade, pela vizinhança ou pela distância, mas também pela posição relativa – acima ou abaixo ou, ainda, entre, no meio (BOURDIEU, 2004, p. 152).

No meio desta “real realidade”, ou como se refere Bourdieu, “a realidade social”, ainda como falava Durkheim, apresenta-se como um vasto e complexo horizonte possivelmente desconhecido. Pode-se tratar aqui esse horizonte centrado nos dois “espelhos étnicos” que apresentam algumas minúcias históricas no que tange às relações sociais e raciais.

Iniciando as reflexões desse desdobramento analítico, procura-se apresentar uma visão mais ampliada em torno desses “espelhos étnicos”, apontando para situações que, muitas vezes, passam despercebidas, sem uma análise e sem um olhar mais crítico. Entre os dois espelhos étnicos, verificam-se, também, as diversidades de situações alienantes vividas pelos sujeitos negros e brancos. Ambos parece estarem presos a pequenos guetos raciais que sucumbem às ideologias, a uma espécie de identidade que aliena e não emancipa, deixando os sujeitos em estados vulneráveis e fragilizados. Assevera SOUZA, (2001, p. 41) que,

Para justificar a dominação, alimentou-se a ideia de superioridade branca diante das populações marginalizadas. Um longo processo no qual houve contato dos europeus com povos de aparência e hábitos diferentes fez com que aqueles prejulgassem sua cultura mais forte e civilizada.

Entre os dois espelhos, concretizados na “real realidade” complexa, observa-se as mais diversas contradições em termos de igualdades ou desigualdades que se misturam com as alienações identitárias entre “negritude, branquitude e branquidade”. De um lado, percebe-se um campo minado de fragmentações identitárias e, de outro, pode-se também registrar as fragilidades e vulnerabilidades na posição do sujeito enquanto culturas étnico-raciais. A polêmica em torno do conceito de raça é, também hoje, um grande desafio para os que estão envolvidos e centrados na área do conhecimento social, envolvidos nas tramas culturais no meio acadêmico, como também para os que vivem as experiências baseadas nas lutas dos movimentos negros, se firmando sob o conceito político de raça. É importante sinalizar aqui estas duas visões, tendo em vista o envolvimento pessoal nas dimensões onde se concretiza o campo destas discussões, ou seja, tanto acadêmico quanto na esfera pública social/racial.

Segundo Gomes (2001, p. 84),

Ao falar em raça, considero os diversos grupos étnicos e raciais que formam o nosso País. Estou ciente de que existe muita polêmica no meio acadêmico e na própria sociedade brasileira quanto ao uso do termo raça. Alguns intelectuais o rejeitam, adotando etnia como o mais adequado para discutir as relações entre negros e brancos no Brasil. Muitos deles consideram que os antecedentes históricos e acadêmicos do conceito de raça o comprometem, pois o termo está ligado à ideia de dominação político cultural e à antropologia física.

Para uma melhor compreensão, pode-se simplificar a discussão desta forma: os sujeitos afrodescendentes que podem obter clareza de sua identidade acabam discutindo toda situação de opressão e racismo diante dos sujeitos brancos. Porém, ao mesmo tempo, devido ao contexto histórico centrado na dominação do branco, os afrodescendentes parecem não ter outra saída, quando passam a perceber as exigências de sua própria identidade. Pode-se observar, então, que os conceitos como raça, etnia, cultura ou identidade, para a população afrodescendente, parecem estar inter-relacionados e presentes no seu cotidiano.

O que pode contribuir é o aprofundamento dos conceitos e colocá-los nas discussões acadêmicas, objetivando um debate que possa revelar o que seja mais exequível neste meio e que produções podem contribuir nessa história atual, desde que seja compreendido pela academia e que esteja centrado na lógica de inclusão. Gomes (2001, p. 84) assevera que o conceito de raça ainda é o mais usual e o que melhor define as situações raciais no Brasil. Para a autora, “quando se discute a situação do negro na sociedade brasileira, raça é ainda o termo mais adotado pelos sujeitos sociais”. A nosso ver, as exigências atuais nesse sentido conceitual abrangem também as metodologias, as técnicas nos trabalhos e até mesmo os conteúdos apresentados.

Nas discussões mais gerais sobre os conceitos apresentados, a ideia parece apontar que o sujeito afrodescendente vai aos poucos percebendo e descobrindo a sua “suposta” verdadeira identidade. Ao mesmo tempo, demonstra também uma negação, ainda muito internalizada, nas fragilidades culturais e simbólicas. De outro lado, o branco, também alienado na sua identidade dominante, apresenta-se com muito mais força para se apoderar deste sujeito (o sujeito negro), que está fragilizado, e o mesmo acaba sucumbindo diante do sujeito branco, que busca cada vez mais se ausentar de suas próprias patologias sociais e raciais.

Diante disso, afirma Melucci (2004, p. 54) que “[o] comportamento patológico não é mais enfrentado como um problema individual, e a intervenção é deslocada para a rede de relações sociais que geram o distúrbio”. Em poucas palavras, o autor ajuda a entender que na

sociedade o problema não é apenas dos negros, mas existem também as patologias dos brancos e que não são evidenciadas nas tramas das relações.

Vê-se aqui, uma dialética perversa para ambos os “espelhos”; mas, mesmo assim, as desvantagens desta dialética centram-se com muito mais ênfase negativa para os sujeitos afrodescendentes do que para os eurodescendentes. Apresenta-se aqui uma chave de leitura no sentido de se aprofundar, nos diferentes âmbitos, quando se vai discutir as contradições e negações nas relações étnico-raciais.

Como já foi observado, não se pretende, neste trabalho, cair na vala comum de refletir a temática afrodescendente só como uma temática afrodescendente, de pouco relevo para o branco, dentro do viés obtuso em que quase sempre foi tratada. Não se trata de uma temática somente dos negros. Ela é, também, e, sobretudo, uma temática dos brancos. Neste sentido, pode-se pressupor que a população branca ainda não se deu conta dos seus medos e sentimentos de perda e de não aceitação frente à chegada das temáticas afrodescendentes e da inclusão dos sujeitos dessa identidade nos processos educacionais, sociais, culturais e psíquicos.

2.2 O DESDOBRAMENTO DOS “ESPELHOS ÉTNICOS” NO OLHAR SOBRE A NEGRITUDE E A BRANQUITUDE E/OU BRANQUIDADE

Apresentamos aqui, sucintamente, as nossas “cinco vias” iniciais de aproximação da temática através das fraturas dos “espelhos étnicos” quebrados. Trata-se de uma ampla problematização, que ao mesmo tempo fornece uma contextualização mais pertinente...

Pretendemos apresentar alguns parâmetros que podem dar visibilidade e auxiliar na compreensão no que se refere às cinco vias. As cinco vias são apresentadas de modo a misturar, de um lado, a atenção centrada na visão afrodescendente, trazendo autores e exemplos concretos deste espelho focado na visão objetiva e subjetiva dos afrodescendentes ou negritude e, de outro lado, a atenção centrada na visão eurodescendente (branquitude e/ou branquidade) e os aprofundamentos sobre seus aspectos do mesmo espelho mais focados na objetividade e subjetividade dos sujeitos brancos. A idéia do espelho parece expressar bem o que queremos sugerir, uma vez que se trata de uma espécie de “retrato refletido” da realidade que se tem e que, dentro do nosso tema, aparece de forma muito quebrada.

Assim como se buscou apresentar a problemática dos afrodescendentes numa representação de “espelho” da negritude, considerando, de igual maneira, a problemática eurodescendente também através de um “espelho” da branquitude e/ou branquidade. Isto foi

construído de forma entrelaçada e concebida em meio à complexidade, no âmago do cotidiano. Embora cada um dos “espelhos” tenha a sua particularidade, ambas se entrelaçam de forma invisível, formando, sobretudo, uma identidade mais ampla, o que Silva (2000) vai chamar de um hibridismo, que pode ser enriquecedor. Segundo este autor (2000, p.50), “pode ser celebrado como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora”. Só será enriquecedor, no entanto, na medida em que se tiver coragem de colocar em pauta e passar por dentro da “real realidade”...

É necessário ter presente que este trabalho aconteceu dentro de um contexto concreto e a abordagem esteve atenta aos muitos condicionantes envolvidos nessas duas temáticas. Neste sentido Silva (2009), citando Octavio Ianni, escreve que o autor nos ajuda a aprofundar nossa preocupação com a “real realidade”, a leitura deste autor nos apresenta uma abertura de conhecimentos consideráveis. Diante disto afirma Octavio Ianni,

A questão racial ‘é um dilema fundamental da formação, conformação e transformação da sociedade brasileira’ (2004, p, 143) por influenciar e compor historicamente as criações culturais e por fazer parte da relação entre economia e sociedade, política e cultura: [...] a escala e a radicalidade da questão racial no Brasil podem ser consideradas condições fundamentais não só da luta pela eliminação do preconceito racial, mas também da transformação da sociedade brasileira como um todo, e fundamentalmente, da verdadeira construção de uma sociedade nacional, articulada, viva em movimento (IANNI, 2004, p. 192).

O enfoque que se quer dar maior atenção aqui está direcionado à população eurodescendente. A maioria dos brancos que ainda não consegue reconhecer e visibilizar o que é o “real” no seu mundo eurodescendente, não aceita as suas próprias realidades de discriminação sutil e extremamente velada, no fundo de uma formação culturalmente tida como a “branca dominante”. Para Wray, (2004), ter consciência de ser branco, na passagem do século, implica ter uma aguda consciência das múltiplas histórias de opressão e dominação que foram impostas em prática em nome da branquidade (WRAY at al WARE, ano, p. 349). É uma dura realidade que se abate tamb’me sobre os brancos... Será que não significa nada ser tratado como “racistas, dominantes e discriminadores”, entre outros estereótipos pejorativos, mesmo vivendo dentro da “real realidade”? O contexto histórico exclui do centro da sociedade a maioria da população afrodescendente e indígena, deixando, ainda, parte dos seus brancos empobrecidos, os quais, muitas vezes acabam se ligando aos negros e índios para sobreviverem.

Neste sentido argumenta Fanon (1979, p. 80) que “[qualquer] experiência, sobretudo se revela infecunda, deve entrar na composição do real e, por isso, ocupar um lugar na reestruturação

desse real”. Tivemos nesta idéia, em parte, a inspiração central para colocar em pauta a expressão “real realidade” utilizando-a como horizonte provocador ao longo da pesquisa.

Faz parte da “real realidade” que os eurodescendentes permaneçam se fortalecendo no silêncio das não tentativas de explicações desta história, longamente complexa de entendimento da sua realidade velada e resguardada nos “porões da humanidade”, e os negros (afrodescendentes) se mantenham com mais passividade, nos desconhecimentos retardatários e expressivos de busca de saída das forças da realidade complexa de dominação desta branquidade, ao mesmo tempo, sagaz e ingênua. Neste sentido, as cinco vias de contextualização e abordagem mesclando as percepções dos afrodescendentes e as manifestações da “branquidade”, ajudam a caracterizar amplamente o território no qual se dá a problemática desta investigação.

O quadro abaixo com as duas sínteses das cinco vias abaixo mais amplamente descritas e apresentadas, com questionamentos vários e reflexões, possibilita apresentar um importante pressuposto que sempre esteve presente nas observações sobre as manifestações particulares e singulares dos indivíduos brancos, muitas vezes repletas de posturas sutis e de negações diante das temáticas afrodescendentes, sempre que apresentadas ou discutidas em sala de aula, quando não, de forma sutil, essas negações acabam sendo, de certo modo, uma desconfortável sobrecarga para o afrodescendente.

Quadro 1 - Quadro das cinco vias (afrodescendente e eurodescendente)

(continua)

(negros e brancos) Espelhos” – VIAS	Negritude	Branquitude e/ou branquidade
1ª Via	<ul style="list-style-type: none"> – Autor Fernandes (1978), pode-se chamar de “selvagens’[...] tais barbáries”. – Gilberto Freyre. O mito da democracia racial no Brasil. – O negro marcado pela pigmentação da pele, transformado em mercadoria e destinado a diversas formas compulsórias de trabalho, também é símbolo de uma essência racial imaginária, ilusoriamente inferior. – Para Fernandes, “qual seria a chance dos povos indígenas e africanos de compartilhar as experiências históricas dos colonizadores e seus descendentes?” (FERNANDES, 1972, p. 14). 	<ul style="list-style-type: none"> – Fernandes (1978) – A história e construção da ordem social brasileira dos próprios brancos para os brancos – Séc. XIX – Projeto de embranquecimento do Brasil – Vinda dos imigrantes alemães objetivando o branqueamento – Munanga, (1999): “A sociedade branca permanece, em última instância, a verdadeira reguladora, independentemente dos decretos jurídicos” (MUNANGA, 1999, p. 33) – Munanga, (1999), e Moreau de Saint-Méry, sobre a idéia da linha de cor, fez a sua formulação mais radical: “A opinião [...] quer por conseguinte que uma linha prolongada até o infinito separe sempre a descendência branca da outra” (MUNANGA, 1999, p. 33).

(conclusão)

(negros e brancos) Espelhos” – VIAS	Negritude	Branquitude e/ou branquidade
2ª Via	Na segunda via (afrodescendente), Fernandes (1972) refere-se ao “lugar do negro” na sociedade: – O lugar do negro é na cozinha, motorista do patrão, nos trabalhos braçais – Na escola é o último banco – É sempre o último nas notas, o último a ter um bom salário. – Último a ser atendido, é o último que fala – Último a ser entrevistado em uma empresa – Último na vez e na voz. O lugar do negro enquanto seu grupo como um todo.	Já na segunda via (eurodescendente), a reflexão está centrada no contexto sobre o “lugar” estabelecido para os eurodescendentes desde a construção da “ordem social brasileira”: – O lugar do branco é o de sua individualidade – Um lugar de grandes status – O lugar do conforto, lugar de honra, lugar de poder – É o gerente, é o doutor, é o empresário, é o dono das fábricas – É o professor, é chefe, o dono do carro, é o médico, é o coordenador – Mais estudioso....
4ª Via	Na quarta via (afrodescendente), – O negro que é problema. – É o inferiorizado, o reclamante – Comportamento difícil, não sabe se relacionar – Complexo de cor, não se aceita, não quer ser negro – O negro se esconde, não se mistura; é o negro que divide, cria divisão – O negro que não luta por ele mesmo, é ele que não enfrenta – O negro que não gosta de si mesmo, tem vergonha da raça – Desvalorização do negro, ele mesmo que se desvaloriza – A inferioridade centrada no negro...	E na quarta via (eurodescendente), discute-se a temática eurodescendente enquanto reações psíquicas: – Ficam silêncios, não tem problemas de relacionamentos – Tem sempre a autoestima alta – Está sempre bem, está sempre se relacionando muito bem – Tem bom comportamento, nunca se envolve num problema racial – Não questiona a sua identidade de branco; está muito bem – Notas sempre ótima na escola, (aluno nota 10) – Está sempre na visibilidade, não tem vergonha de nada.
5ª Via	Na quinta via (afrodescendente), – Excluído, não participa da sociedade, não tem vez e voz – Não tem acesso às condições sociais de inclusão – Fica na invisibilidade social e racial – Não tem vagas para empregos – Não possui o conhecimento desejado nas escolas, no ensino superior – Não tem acesso ao conhecimento da verdadeira história e de sua identidade – Não entende o processo da escravidão no cotidiano. – Não tem visibilidade da desigualdade social e racial no Brasil – Não se reconhece negro.	A quinta via (eurodescendente) auxilia numa reflexão: – Facilidade para participar na sociedade – Tem preferência nas vagas de empregos – É incluído em diversas modalidades sociais – Não conhece a sua história de branco – Não conhece sua identidade verdadeira – Está sempre na visibilidade social – Não tem conhecimento das desigualdades sociais – Não entende o processo colonialista – Tem acessos desejados atendidos sem muita dificuldade.

Fonte: Pesquisa bibliográfica, fevereiro de 2009

Na *primeira via*, que se pergunta sobre a importância dada à temática dos afrodescendentes, em geral, para se compreender e discursar sobre uma determinada “realidade complexa” e arraigada no seio de uma cultura, faz-se necessário o reconhecimento destes arraigamentos e os principais determinantes disto. Por exemplo, quando um branco vai dizer que não enxerga as discriminações raciais que acontecem com um negro, deve-se entender que, além de não conhecer os fatos históricos, ele próprio é um descendente ou ascendente dos antigos escravocratas ou descendentes de grupos favorecidos por políticas afirmativas no passado, sem ter consciência disto. E, aqui, segundo Fernandes (1978), pode-se chamar de “selvagens” aqueles que por muitos anos usaram e provaram nos corpos negros as técnicas de torturas sofridas pelos escravos durante o período da escravidão e nos períodos

pós-escravidão, em que os açoites ainda permanecem acontecendo às escondidas, longe dos olhos do sistema que teoricamente impedia tais barbáries.

Deste modo, qual a chance que um negro tem para explicar as suas próprias condições sociais e identitárias, dentro desta realidade profundamente complexa? Qual o seu entendimento diante de uma história que foi sutilmente esquecida e soterrada nos cérebros intelectuais pensantes da época? Quais os conhecimentos específicos que a população afrodescendente tem hoje do seu contexto histórico, em termos de imposição ideológica? Os conhecimentos sobre este tipo de ideologia, ainda hoje praticada por intelectuais brancos, estão nas evidências da população negra como um todo, ou apenas um número insignificante que está chegando próximo destas descobertas?

Ainda devemos ter presente que apesar de um dos paradigmas epistemológicos deste trabalho ser o da complexidade, não podemos deixar de anotar o uso ideológico e perverso deste mesmo paradigma a fim de não deixar aflorar as verdadeiras chagas da realidade de supervalorização e superioridade dos eurodescendentes. Não se acredita que este branco obteve, por si mesmo, um aprendizado excludente, independente de sua própria vontade. A história e a construção da ordem social brasileira parecem esconder dos próprios brancos uma história que não foi bem contada, pesquisada e analisada. Florestan Fernandes (1972) deixa preciosos detalhes, muito ricos para serem pesquisados.

A *segunda via*, seguindo o pensamento do mesmo autor, Fernandes (1972), é referente ao “lugar do negro” na sociedade. Segundo ele, “[o] Brasil que resultou da longa elaboração da sociedade colonial não é um produto nem da atividade isolada nem da vontade exclusiva do branco privilegiado e dominante” (FERNANDES, 1972, p. 14). O fato, porém, é que a sociedade colonial foi montada para esse branco. Diante disso afirma Fanon (1979, p. 21) que o “negro é um homem negro”. Significa dizer que o negro não é apenas uma peça ou um objeto como foi tratado no passado. Ele teve e tem ainda hoje seus privilégios a serem reconhecidos, a serem resgatados. A nossa história também é uma história do branco privilegiado para o branco privilegiado, não importa se há ou não alguma contradição entre a raça genotípica e a raça fenotípica, ou entre as aparências e as realidades.

Diante do exposto, Piza, em seu artigo, no livro organizado por Cavalleiro (2003, p. 72), afirma que “enquanto o lugar do negro é o seu grupo como um todo, o do branco é o de sua individualidade”. Para os profissionais e intelectuais desta origem, também existe um fator importantíssimo quando toca especificamente a falar do “lugar”. Poder falar cientificamente deste lugar, dentro, fora, nas alturas ou nas profundidades deste lugar do

“real”, onde está a sua própria realidade histórica, econômica, política, social, educacional, cultural e psíquica, é um privilégio e uma responsabilidade.

Mas, em geral, são os brancos que ao tomar conhecimento desta “real realidade”, acabam aprendendo com os afrodescendentes e posteriormente se apoderam deste contexto e do próprio sujeito afrodescendente, como se este fosse o seu objeto de manipulação. É o que por diversas vezes tratamos como o “afrodescendente cooptado”, pois diante das situações de dificuldades, seja ela financeira, profissional, social ou até mesmo racial, este sujeito acaba por se sujeitar àquilo que lhes é imposto, mesmo que isso não seja sua culpa, ou seja, culpa do sujeito “branco”. Conforme Wray, a “invisibilidade” da branquidade, como conceito, baseia-se num sujeito racial branco que não conhece, não enxerga e não tem consciência de si (WRAY apud WARE, 2004, p. 353).

Pode-se, neste sentido, lembrar da história de uma mãe que gera dois filhos, mas os deixa à margem de sua atenção. Essa mãe assume um terceiro filho e a esse ela dá toda atenção possível e tudo se volta para esse terceiro filho. Mas, anos depois, a mãe se vê obrigada a reconhecer os dois filhos que, até então, ficaram às margens de suas atenções. Em contrapartida, essa mãe não se preocupou em preparar o filho (terceiro) que então aprendeu a receber tudo apenas para si e de repente deve partilhar os mesmos privilégios com os outros dois. A mãe não se dá conta da situação no envolvimento e reconhecimento dos dois filhos e as consequências que envolvem ambos os irmãos. Talvez as situações patológicas presentes no argumento de Melucci (2001), podem ser as mesmas sintomáticas e perdas de privilégios centradas nas razões do terceiro filho em relação ao seu “lugar”.

Essa ilustração pode nos ajudar a compreender toda situação histórica entre os indígenas, os negros e os brancos na sociedade brasileira. Será que as movimentações e legalização da lei 10639/03, que rege a inclusão dos estudos da cultura africana nas diretrizes curriculares, e da lei 11645/08, que rege a inclusão dos povos indígenas na mesma lógica, não estariam causando os mesmos sintomas patológicos na população branca?

Se voltarmos, agora, especificamente a nossa atenção para a questão do “lugar” estabelecido para os eurodescendentes, desde a construção da ordem social brasileira, outros aspectos, ainda, saltam aos olhos. Um lugar que hoje causa curiosidade para se conhecer e reconhecer, objetivando não permitir até mesmo a transgressão da própria lei que inclui os diferentes. No cotidiano do mundo acadêmico e da sociedade em geral, os brancos demonstram certos medos em relação a este “lugar”. Talvez seja a perda dos méritos, dos destaques, dos privilégios? Percebemos que há uma sutileza diante disso, embora ninguém possa discutir ou dialogar, de forma mais aberta e tranquila, sobre esse problema.

É neste sentido que se abriu a discussão da temática ao longo do processo desta pesquisa e estudo, por entender que a forma binária presente na teoria de Freire merece aqui ser atendida. Conforme Freire, “no Brasil, o analfabeto – fosse ele branco ou negro – não podia votar” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 100). Freire fala da contradição relacionada ao direito de votar e aqui se está focando na forma como a história parece ter sido ocultada. Na mesma época, aos brancos também não era dado o direito de votar, mas disso muito pouco se fala na história. Será que isso é ocultado para não serem tratados como “burros”, como estereotipadamente o negro foi ou ainda é tratado?

A *terceira via* coloca em pauta a questão dos medos e sentimentos de inferioridade e superioridade, sobretudo no contexto intelectual. Ou seja, nos aproximamos da temática centrando a atenção nas desordens psíquicas ou transtornos invertidos ou, mais uma vez, “torcidos” pelos intelectuais e profissionais no seio acadêmico. Quando são discutidos ou anunciados estudos e pesquisas sobre as temáticas afrodescendentes, parece mexer com os movimentos psíquicos dos próprios intelectuais. Num primeiro momento, aparece uma certa insegurança em quem estuda há vários anos e não se dá conta do “ocultamento” e da “invisibilidade”, tanto da temática étnico-racial em si, quanto da inclusão do sujeito desta temática, que também sempre estão presentes neste meio. Os movimentos psíquicos delineiam por todos os meios acadêmicos e presenciaram-se os temores, de um lado, e, de outro, os acanhamentos em falar abertamente da temática e apresentar os determinantes que definem o medo de articular o científico com os seus próprios escombros academicistas.

Neste sentido qual psicologia um intelectual usa para avaliar o seu orientando, que é de uma cultura diferente e necessita de um olhar psicológico também diferente daquele que prevaleceu nos meios acadêmicos até hoje e ainda está sob a égide de uma visão globalizada da psicologia doutrinal e opressora? Qual a razão psicológica que pode ser condizente com a cultura do afrodescendente a dos moldes europeus? As das matrizes científicas que torturaram psicologicamente os descendentes de escravos e ex-escravos? Que capacitação, preparação e preocupação os intelectuais em sua maioria eurodescendentes têm neste sentido? Qual a abordagem pedagógica, psíquica que o intelectual em sua maioria formada na matriz educacional eurocêntrica se realiza numa orientação acadêmica junto aos sujeitos de diferentes grupos étnico-raciais e aqui, mais diretamente aos afrodescendente e indígenas?

É interessante colocar em pauta a temática eurodescendente (branquitude e/ou branquidade) pautando como esta temática se reflete em reações psíquicas intelectuais e profissionais acadêmicas. Os intelectuais das academias brasileiras, a maioria branca instiga e

provoca através do silêncio em torno das questões étnico-raciais, indiferenças às vezes mórbidas e muito sutis.

Observa-se uma grande sutileza neste meio, a começar, por exemplo, com as bibliografias e os autores tratados em sala de aula. Parece não haver muito interesse em reconhecer a identidade afrodescendente de autores e obras já presentes no mercado brasileiro e que trabalham e discutem esta temática. Muitos professores talvez possam não conhecer e assim também não reconhecer esses autores. Mas a ideia que se passa é que não é interessante dar visibilidade aos autores que tratam desta temática, mesmo que numa sala de aula se tenha alguma presença de alunos desta etnia.

Fica explícito, com muita nitidez, o silêncio e o distanciamento com relação ao assunto. Talvez seja o medo do desconhecido ou pode ser também que as internalizações históricas que, tanto pela ideia da superiorização quanto pela ideia da inferiorização, ainda permanecem vivas, seja de forma visível, seja de forma invisível.

Na *quarta via* deu-se uma atenção específica à situação e reação do branco, em termos psicológicos mais aprofundados, sobre a chegada das cotas, polemicamente discutidas e muito preocupantes para os brancos de modo geral. Cavalleiro (2003, p. 153), afirma que, “diante desses conflitos, o ‘silêncio’ revela convivência com tais procedimentos”.

Numa visão mais genérica, uns fingem aceitar e não discutir a temática, outros discutem em tom de revolta sobre a presença das políticas de “cotas” e outros parecem assumir e ajudam a discutir, até mesmo tomando as dores dos afrodescendentes. Mas outros preferem o silêncio e o desvio dos assuntos. Nas salas de aula há os que acabam empurrando toda carga de reflexão ou debate para o afrodescendente que, mais uma vez, parece obrigado a abarcar uma dupla carga de culpabilidade sem saída, ou seja, “tome que a cruz é sua”. A ideia que se apresenta é que os brancos não se dispõem verdadeiramente a discutir a sua problemática psicológica diante desta chegada do “segundo filho”, como expressamos na discussão centrada na segunda via.

A discussão busca, ainda, *nesta via*, abrir um leque nas situações psíquicas do próprio branco e suas reações diante das temáticas de políticas afirmativas e reparações de danos cometidos com os afrodescendentes. Não se centrou, aqui, a discussão na relevância das cotas, mas sim nas reações que sufocam os avanços das políticas afirmativas. A partir desta aproximação, pretendeu-se dar uma atenção específica a esta situação e sobre a reação do branco, em termos psicológicos mais aprofundados relativos às cotas polemicamente discutidas e que geram preocupações para os brancos, de modo geral. Parece que, mesmo que a política de cotas seja vista como um paliativo para a população afrodescendente, o que

instiga são as reações que suscitam nos brancos, em termos de posições equivocadas e possivelmente distorcidas.

Para Fanon (1979, p. 37), “[o] homem não é apenas possibilidade de renovação, de negação [...] Iremos muito lentamente, porque há dois campos: o branco e o negro”. Neste sentido o autor nos ajuda a pensar nas inúmeras complexidades existentes no mundo dos brancos e no mundo dos negros. Uma complexidade que se projeta no seio da sociedade e que vai se instalando no mundo científico. O que parece estar em jogo não são as cotas e nem as políticas afirmativas, mas sim um “suposto medo” de que o afrodescendente venha participar nessa sociedade como cidadão reconhecido. Diante do exposto, pergunta-se: será que os brancos possuem um reconhecimento de acordo com a sua identidade e com a sua verdadeira história? Para Hage, (2004), “Como categoria racial, a branquidade fez parte do que poderíamos chamar, historicamente, de racismo desenvolvimentista” (HAGE apud WARE, 2004, p. 154).

A aversão silenciosa que o branco procura, de todas as formas, resguardar parece causar revoltas sobre a presença das leis e, sobretudo, a das políticas de cotas. Outros parecem dispostos a discutir e demonstram certa solidariedade com os afrodescendentes. Mas a maioria embranquecida prefere o silêncio e o desvio dos assuntos. Assevera Fanon (1979, p. 44) que “[a] civilização branca, a cultura branca impuseram ao negro um desvio existencial”. Talvez seja um dos eixos da problemática centrada na ausência de identidade da população negra que se apresenta distante de sua negritude, em outras palavras, não se veem negros em muitos ambientes decisivos.

Num depoimento assim se expressa um professor de filosofia: “Nós podemos até incluir a temática dos afrodescendentes nos currículos, mas não se tem o ‘feeling’ para isso”. Esta fala causa profundas perplexidades ao dar a entender que, além dos desafios para este branco, ainda lhe falta uma consciência de todo o sofrimento vivido pelo sujeito afrodescendente que vive sob sua subordinação cotidiana.

Importa lembrar, aqui, dos dilemas e patologias descritos por Melucci, em sua obra *O Jogo do eu*, onde afirma que “[...] a relação pedagógica transforma-se frequentemente em relação terapêutica. Qualquer dificuldade de aprendizagem ou de comunicação é lida como defasagem psicológica ou relacional e ativa um processo de tratamento setorial que não é, geralmente, senão o início de uma cadeia de intervenções” (MELUCCI, 2004, p. 106). Isso parece estar presente não apenas nas condições vividas pelos afrodescendentes, mas também nas condições históricas internalizadas pelos próprios brancos, nas suas profundezas ou atitudes de superioridade.

Isso faz entender que, mesmo as exigências das leis e mudanças de paradigmas étnico-raciais, não são suficientes para possibilitar ao sujeito branco uma avaliação de suas reações e posturas éticas. Dessa forma, o sujeito branco continua resistente diante das exigências de mudanças paradigmáticas, seja pelas aplicabilidades da lei, seja por orientações institucionais, ou por outras exigências que ainda não são visibilizadas e debatidas, a exemplo do que se pode vivenciar num dos projetos incluídos no presente campo de pesquisa.

Uma situação ocorrida em um dos projetos tinha como objetivo criar um espaço para contemplar a participação da população negra, mas os responsáveis não podiam sequer usar os recursos disponíveis como chaves, sala e objetos da sala, tendo, então, de haver uma minuta dos gerenciadores autorizando e liberando a participação dos negros assim como o uso da sala. A autorização existia, mas não bastava que a Coordenadora (afrodescendente) o comunicasse aos encarregados da sala. Dessa forma, registramos aqui um documento que mostra claramente a necessidade de intervenções superiores para afrodescendentes poderem frequentar uma sala de inclusão na informatização, durante os horários em que a sala não está ocupada por cursos, sem sofrerem constrangimentos de serem sempre “observados” e “constrangidos”. Conforme o documento,

Considerando o contexto e as expectativas que tal proposta envolve, também poderá ser facultado, sob a responsabilidade do GDIREC, a integrantes do Grupo de Cidadania e Cultura Religiosa Afrodescendente a utilização das máquinas da mesma sala de informática do Eu-Cidadão, para avançarem no seu aprendizado de informática, digitando trabalhos de interesse do Grupo, sempre que em combinação com os responsáveis pela sala, houver máquinas vagas não utilizadas nos Cursos e sempre que isto não interferir no bom andamento dos Cursos (Documento proferido em 18 de abril de 2008).

Por fim, a *quinta via* de acesso à temática que usamos, suscita outros aspectos importantes para trabalhar o que já está dito nas vias iniciais. Tem a ver com a própria gestão das instâncias internas à Universidade, especialmente instâncias da área de Ciências Sociais. Algumas leituras dos principais autores citados no referencial epistemológico, que arrolaremos abaixo nos despertaram para isto. Alguns autores da transdisciplinaridade³ provocam sobre a maneira como se deve pensar os modelos de gestão social, de gestão dos currículos de licenciatura e de programas de pesquisa e pós-graduação na área de ciências sociais...

³ Cf. Follmann e Souza (2003).

É notável o silêncio diante da inclusão e visibilidade do afrodescendente. Certa complexidade também aumenta um processo invisível de alienação cultural e identitária de ambos os sujeitos (brancos e negros). É possível observar a vulnerabilidade enrustida na maioria dos ambientes, seja ele no meio escolar, na academia ou na sociedade, podendo causar diversos tipos de estranhamentos pessoais ou subjetivos. São estranhamentos, de certo modo, pouco estudados no meio científico. Esses movimentos implícitos na “real realidade” causam profunda necessidade de entender como se colocam os gestores diante deste problema complexo e desafiador.

Nesta quinta via proporcionou discorrer sobre fatos que vêm acontecendo nos bastidores, onde se dão os trabalhos diretos com os afrodescendentes. O caso do documento, mencionado acima (registrado de 2008), para garantir o espaço dos afrodescendentes no laboratório de informática, pode ilustrar essa reflexão. A maneira velada e sutil de sujeitos “brancos” parece demonstrar claramente como são estabelecidas as articulações para que o diferente não venha a ocupar nenhum espaço e nem mesmo as oportunidades na sociedade, no mercado de trabalho, na educação e, muito menos, no ensino superior.

Os dados das estatísticas e do IBGE cada vez mais apontam para esta situação. Não se pretendeu ficar preso a dados estatísticos por já serem de amplo conhecimento no Brasil. Todos sabem que a população negra aparece sempre em baixos níveis de escolaridade, no mercado de trabalho, nas universidades, entre outros. Mas é preciso ser bom observador, ter ouvidos atentos e ter sabedoria para captar as diversas maneiras de como se dão os olhares, as falas e todo tipo de interrogações pessoais e as perguntas endurecidas feitas pelos sujeitos “brancos”. Tem-se a impressão de que o sujeito branco se vê forçado (pressionado) pela legislação ou pelas decisões da Instituição para incluir os estudos sobre relações étnico-raciais e reage sem muita convicção.

As *cinco vias* assim relatadas, na forma de um quadro de colagem de questões, expressam, acima de tudo, mais um amplo direcionamento epistemológico para adentrar na temática do problema propriamente dito. As reflexões aqui apresentadas são acompanhadas como sinais de alerta para não se perder os rumos da problemática central: Quais são os sinais concretos e visibilizados que mostram como alguns projetos sociais, currículos de licenciaturas, área de ciências sociais e o próprio direcionamento da instituição das universidades apresentadas, estão efetivamente empenhados em contribuir para reverter (“destorcer”) a “ordem social” historicamente pervertida? E quais são outros tipos de sinais ou elementos desconhecidos que impedem esses sinais?

2.3 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Ao tentar uma elaboração sistemática do problema e objeto deste estudo, é interessante lembrar aqui uma história lida em Paulo Freire e Myles Horton (1905).

Entende-se que esses contos são importantes, iluminadores e exemplares para se falar de uma complexidade e de um conhecimento que ainda não se tem ou que às vezes se perde com a imposição do saber científico e cristalizado nas academias. Neste sentido, muitos conhecimentos importantes são desconsiderados nas academias e menosprezados por não terem uma fundamentação epistemológica à altura. Mas, como afirmam Paulo Freire e Horton Myles em suas trajetórias, é preciso estar aberto ao diálogo e à interação com uma complexidade de conhecimentos naturais e éticos.

Assim descreve os autores:

A história da montanha, uma história diferente, de um caixeiro viajante aqui das montanhas. O caixeiro se perdeu e não sabia que direção seguir. Encontrou o menininho na estrada e lhe perguntou: ‘Oi, meu filho, você sabe o caminho para Knoxville?’ O menino disse: ‘Não senhor’. Bem, disse o homem, ‘Você sabe o caminho para Gatlinburg?’ ‘Não senhor’. Bem, disse ele, ‘Você sabe o caminho para Servieville?’ ‘Não senhor’. E o caixeiro disse: ‘Menino, você não sabe muita coisa, sabe? Respondeu o menino: “Não senhor, eu não sei, mas eu não estou perdido!”

Outro conto vai também na mesma direção:

Um aluno foi à região de pescadores para fazer uma pesquisa acadêmica e encontrou um pescador que voltava da pesca. O acadêmico perguntou: ‘Você sabe quem é o presidente do País?’ O pescador disse: ‘Não, não sei’. E o acadêmico: ‘Você sabe o nome do governador do estado?’ O pescador disse: ‘Infelizmente, não’. O acadêmico, então, perdendo a paciência, disse: ‘Mas pelo menos você sabe o nome do prefeito?’ E o pescador disse: ‘Não, também não sei, mas aproveitando essa coisa de perguntar nomes de pessoas, gostaria de perguntar ao senhor: ‘O senhor sabe o nome deste peixe?’ O acadêmico disse que não. ‘Mas este outro aqui o senhor sabe, não é?’ O acadêmico, mais uma vez disse que não. ‘Mas este terceiro aqui, o senhor sabe, não sabe?’ E o acadêmico disse: ‘Não, também não sei’. Então, disse o pescador: ‘O senhor vê? Cada um com a sua ignorância, né!’.

Esse dois contos abrem os caminhos de volta para aprofundar a problemática que se pretende investigar em três universidades do sul do País, além da objetividade de origem para onde se pretende fazer o caminho de volta, acompanhado de autores que buscam a reversão ou a revisão de um conhecimento que hoje se enverga e dobra diante da complexidade transcultural e transeducacional. Neste sentido, Nicolescu (1999, p. 108) esclarece que

A percepção do transcultural é, primeiro, uma experiência, pois diz respeito ao silêncio das diferentes atualizações. O espaço entre os níveis de percepção e os níveis de realidade é o espaço desse silêncio, o equivalente, no espaço interior, daquilo que é o vazio quântico no espaço exterior. Um silêncio pleno, estruturado nos níveis. Há tantos níveis de silêncio quantas correlações entre os níveis de percepção e os níveis de realidade. E além de todos estes níveis de silêncio, há uma outra qualidade de silêncio. Lugar sem lugar daquilo que o poeta e filósofo Michel Camus chama de nossa luminosa ignorância. Este núcleo de silêncio se revela a nós como um desconhecimento, pois ele é o sem-fundo do conhecimento. No entanto, este desconhecimento é luminoso, pois ilumina a ordem do conhecimento. Os níveis do silêncio e nossa luminosa ignorância determinam nossa lucidez.

Os autores escolhidos fornecem uma orientação epistemológica e aqui, neste caso, como expressa Nicolescu, o sentido da realidade e os níveis determinantes. Além disso, o autor acorda o silêncio existente e que finge não enxegar por meio dos cientistas, professores, gestores a face ignorante presente no corpo estrutural das diversas formas de silêncio. Os mesmos “transpercebem”, ou seja, já ultrapassam uma simplista percepção de que, hoje, não basta apenas o saber puramente cientificizado e cristalizado, num aconchegante mundo acadêmico, para se estudar a complexidade ampla e profundamente arraigada nesta sociedade globalizada.

Ao determinar os níveis de realidade e o silêncio nela imbricado, só vem contribuir para ajudar a entender a dimensão do silêncio que se acarreta nesta extremidade complexa da realidade. O silêncio é, justamente, um meio de não expressar aquilo que durante séculos nunca é visto como valor científico e metodológico. Ou seja, o saber “oculto”, numa linguagem mais simplificada, e que sempre está presente nas diversas culturas e não tem a chance de ser pesquisado e analisado dentro dos parâmetros de um saber qualificado nos meios educacionais.

Existe também aí um “paradoxo”, quando, por exemplo, hoje em dia, muitos cientistas preferem o silêncio diante deste avanço. Por conhecerem esta “real” realidade na qual os sujeitos sempre dominam os seus saberes, hoje pode haver outra espécie de silêncio, o do desconhecimento sobre o valor deste silêncio que guarda em seu seio os mais ricos saberes e reconhecimento da cultura natural e que não deixa de ser também científica e metodológica.

O diálogo inter-religioso, que perpassa pelas religiões que se reúnem para se conhecerem e se reconhecerem, tem discutido a ambivalência deste silêncio que busca dialogar com os outros tipos de silêncios guardados em outras culturas religiosas. Mas também há o silêncio científico que se enrigesse quando se trata de resgatar os diversos conhecimentos negados e silenciados nas universidades em todos os meios ou áreas de conhecimentos. Este encontro do silêncio com a realidade “real” de cada um dos sujeitos contribui com o respeito e o saber de cada um, dentro da sua identidade cultural.

Ainda, para Nicolescu (1999, p. 110), “[o] transcultural mostra que os seres humanos também são os mesmos do ponto de vista espiritual, além da imensa diferença entre as culturas”. É justa a compreensão de que os avanços de conhecimentos se dão na medida em que a explosão de percepção ultrapassa a cegueira e o silêncio, quando não há mais como frear a velocidade das exigências de novas teorias ou novas ciências.

Quadro 2 - Quadro triológico dos teóricos mais amplos (APPIAH, MORIN e DOMINGUES)

Kwame A. Appiah	<ul style="list-style-type: none"> -<i>Explora o papel da ideologia racial no desenvolvimento do pan-africanismo com enfoque na ideia dos intelectuais afro-americanos que deram início ao discurso pan-africanista.</i> -<i>Examina a ideia de uma raça africana como elemento inevitável desse discurso e que essas noções racialistas fundamentam-se em ideias biológicas precárias – e ideias éticas ainda piores – herdadas do pensamento cada vez mais racializado da Europa e dos Estados Unidos do século XIX.</i> -<i>Preocupação essencialmente filosófica com as questões da razão e da modernidade.</i> -<i>Questões de política e de identidade.</i> -<i>A África na filosofia da cultura.</i>
Edgar Morin	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Os conjuntos complexos; – As interações e retroações entre partes e todos; - As entidades multidimensionais; – Os problemas essenciais;</i> - <i>O desafio da globalidade como um desafio de complexidade;</i> - <i>A cultura humanística; A cultura científica e a Cultura das humanidades...</i> - <i>A informação como matéria-prima que o conhecimento deve dominar e integrar; – O conhecimento deve ser permanentemente revisitado e revisado pelo pensamento; – O pensamento é, mais do que nunca, o capital mais precioso para o indivíduo e a sociedade.</i> - <i>Cabeça bem feita.</i>
Ivan Domingues	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Sobre a descrição, a explicação e a interpretação (compreensão): problemas, paradoxos e controvérsias;</i> - <i>Paradigmas e modelos nas ciências humanas;</i> - <i>A distinção em sua acepção epistemológica, o paradigma-objeto do paradigma-disciplina e do paradigma-teoria;</i> - <i>As ciências e a exigência de objetividade as vias de Durkheim, Marx, Freud e Weber.</i> - <i>Epistemologia das ciências humanas.</i>

Fonte: Pesquisa bibliográfica, fevereiro de 2009.

Appiah⁴ é um autor importante para se repensar a respeito da coerência da qual se propõe a filosofia da cultura. Este autor é um dos referenciais negros que lutam pelas novas abordagens culturais no modo de pensar os conhecimentos epistemológicos e filosóficos no que diz respeito à cultura afrodescendente. Outra importante contribuição do autor refere-se à questão universal, e neste contexto ele afirma:

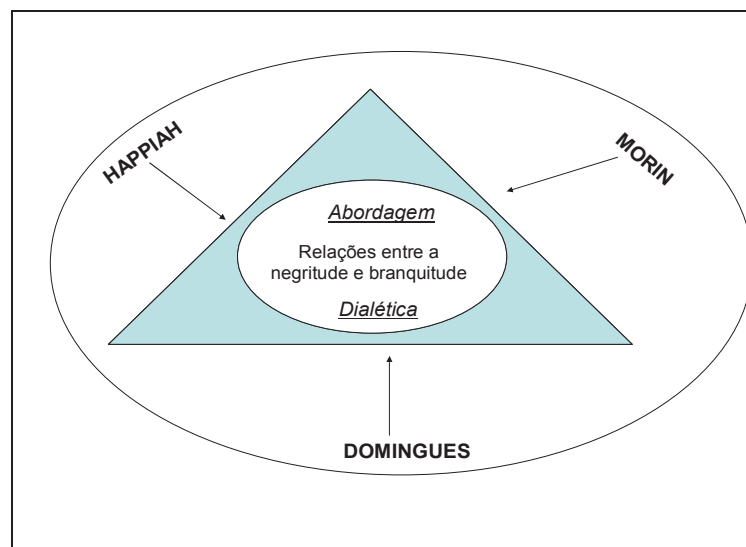
A importância do ensino colonial no processo de dominação foi enorme, pois além de impor aos dominados a cultura do dominador, ele também

⁴ Os apontamentos epistemológicos de Kwame Anthony Appiah referem-se à sua obra de 1997 intitulada *Na casa de meu Pai: a África na filosofia da cultura*.

destruía a cultura dominada. Como forma de se proteger de tal dominação, os autores africanos fizeram com que a literatura africana se negasse a ser universal, sendo nacionalista, pois universal era o mesmo que dominada (APPIAH, 1997, p. 35).

Este autor está na cabeceira da construção dos pressupostos epistemológicos desta tese, sendo um suporte para articular com outros dois autores como Ivan Domingues e Edgard Morin. Trata-se da ampla discussão sobre a importância da transdisciplinaridade. Existe muita discussão ainda na academia sobre as diferenças e semelhanças entre o que se conhece por inter-disciplinariade e a proposta da transdisciplinaridade. A transdisciplinaridade destaca a importância de considerar-se e reconhecer-se saberes que estão para além das disciplinas, que provém de outras formas (não disciplinadas) de saber e de elaboração de conhecimento... Domingues (2004, p. 49) afirma que tal consideração preliminar é absolutamente necessária, na medida em que vários são os estudiosos que tomam um termo pelo outro, como se fossem sinônimos, bem como não são poucos aqueles que, ao procurar distingui-los, o fazem mal ou imperfeitamente, embaralhando-os e confundindo as coisas.

Figura 2 - Três autores para uma aproximação epistemológica transdisciplinar



Fonte: Pesquisa bibliográfica, fevereiro de 2009.

Este pensamento vai também na mesma linha do que apresenta Demo (2000, p. 15), quando ressalta que

Não nos aproximamos da dinâmica da realidade como meros observadores, mas como interferência participante, reduzindo-a, até certo ponto, às nossas expectativas. É isso, exatamente, o que significa interpretar. O processo de conhecer implica sujeito dotado de ponto de vista próprio, culturalmente

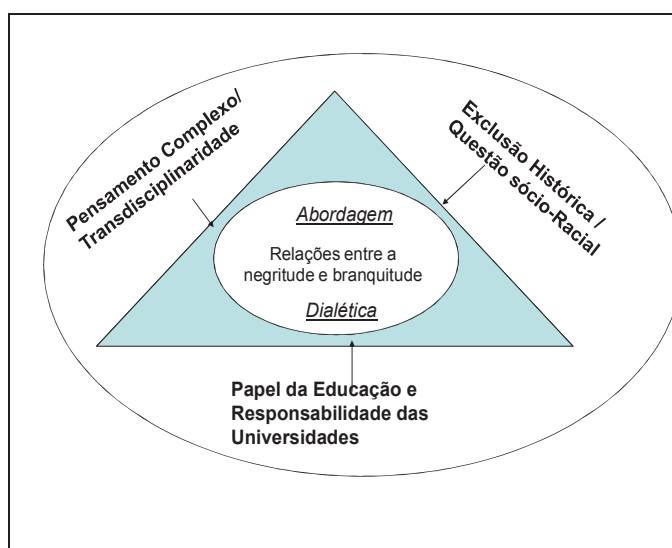
plantado e relativamente autônomo. Conhecimento não é algo objetivo, mas intrinsecamente subjetivo do ponto de vista de sujeito.

2.4 TRÊS PRESSUPOSTOS

Num primeiro momento da elaboração do problema de investigação, que é um recorte em meio a essa complexidade mais ampla, procura-se centrar na ideia de que existem conhecimentos que vão para além dos conhecimentos alcançados pelos limites das disciplinas e que devem ser considerados. Como foi visto acima, a questão da complexidade, às vezes, pode ser usada para camuflar as chagas mais profundas, colocando tudo artificialmente num mesmo plano, onde a etnia negra é equiparada a outros grupos de imigrados.

Diante de uma vasta e profunda complexidade em que se encontra a sociedade globalizada e, de modo mais pertinente, dentro da realidade a ser estudada, propõe-se selecionar alguns dos pressupostos que estão latentes em meio a esta proposta de pesquisa e investigação.

Figura 3 - Três pressupostos (momentos) epistemológicos



Fonte: Pesquisa bibliográfica, fevereiro de 2009.

A figura 3 mostra graficamente os três momentos epistemológicos, ou melhor, pressupostos epistemológicos, que nos acompanham ao longo de todo o estudo. O que está presente neste primeiro momento epistemológico de construção da problemática é o pressuposto de que a complexidade da realidade social faz com que não se possa ficar preso à estrita lógica das disciplinas nas investigações sociais. Existem muitas outras formas de saber que devem ser levadas em conta.

Esta abertura para a ideia da complexidade e da transdisciplinaridade na visão epistemológica amplia o horizonte para o segundo momento, facilitando o caminho para apresentar a problemática deste estudo relacionado à exclusão/inclusão, social/racial, da população afrodescendente e as oportunidades e igualdade de direitos silenciados ou discursados no meio acadêmico. Tomam-se como apoios, de modo especial, as reflexões e preocupações sociais e raciais centradas nas obras de Florestan Fernandes (1978) sobre a construção da sociedade brasileira que, além de perversa, foi construída por brancos e para os brancos.

Com isso quer-se afirmar que a complexidade existente não deve desviar o olhar da lógica perversa enrustida na dura e torcida realidade enfrentada pela população afrodescendente do Brasil. O que está presente neste segundo momento epistemológico de construção da problemática é o pressuposto de que o grande projeto chamado de “ordem social” é definido por Fernandes (1978) como um projeto elaborado por brancos e feito para os brancos. Trata-se de uma perversão da ordem social, num país onde a metade da população é negra.

Para Appiah (1997), ainda hoje, o modelo de matriz europeia continua sendo um forte referencial para alguns autores africanos dominados pela teoria europeia universalista. A ideia de Appiah é que toda dimensão filosófica cultural tem uma filosofia própria, mas essa filosofia precisa ser trabalhada por um filósofo para se tornar acadêmica e sendo assim, sempre há trabalho para um filósofo. O que está presente neste terceiro momento epistemológico de construção da problemática é o pressuposto de que as universidades (e todas as instituições de ensino superior) exercem um papel fundamental na educação dos quadros que têm responsabilidades-chave na vida do país.

2.5 JUSTIFICATIVA, PROBLEMA E DELIMITAÇÃO

Os caminhos acima expostos levam para o centro da problemática e proporcionam condições amplas para a formulação das perguntas e questões do pesquisador. É fundamental que se possa retornar, em meio à complexidade de hoje, à preocupação de Florestan Fernandes quando pergunta a respeito de qual seria, na sua época, a chance da população descendente de escravos fazer parte desta sociedade brasileira e usufruir da contribuição de seus antepassados.

As problemáticas confusas que vão se alastrando no dia a dia dentro e fora da realidade complexa demonstram que o quadro social brasileiro não suporta mais as inúmeras

situações que afligem os sujeitos que estão fora da esfera das políticas públicas, políticas sociais e políticas afirmativas. Percebe-se, também, que discussões e estudos, até o momento sistematizado por cientistas e autores das várias áreas de conhecimentos, parecem não dar conta de apresentar uma explicação científica com um teor melhor esclarecido e ético diante desta situação.

Entende-se que o quadro social atual no Brasil demonstra semelhanças ao quadro da “ordem social” que define a situação dos negros e mestiços após o período da abolição da escravatura em 1888, através de uma farsa e ironia social e racial da época. Apesar de todos os estudos existentes, há uma grande carência de bons estudos sobre a questão da “visibilidade da temática afrodescendente”, suas expressões concretas nas instituições e as consequências sociais decorrentes.

O grande projeto chamado de “ordem social” é definido por Fernandes (1978) como um projeto elaborado por brancos e feito para os brancos. Desta forma, entende-se que a sociedade brasileira é organizada legalmente para reproduzir no futuro as desigualdades sociais e raciais e não favorecer uma ordem justa que assuma as reivindicações da população escravizada pelo regime dominante. A desagregação social e racial, gerada possivelmente nos moldes desse projeto de “ordem social”, configura-se, hoje, no quadro lamentável da exacerbação da discriminação racial, que se manifesta no mercado de trabalho, nas universidades e na esfera da sociedade civil como um todo.

As cinco vias de contextualização e abordagem, os três pressupostos acima apontados, com os desafios epistemológicos neles presentes e os referenciais voltados para a visão das novas abordagens transdisciplinares, ampliam as ideias em torno do problema e justificam amplamente este estudo. Nesta elaboração, baseada em abordagens epistemológicas sociais, filosóficas e transdisciplinares, parece que se está discutindo a pós-modernidade no âmbito das estruturas sociais extremamente complexas e consolidadas. Como afirma Meksenas (2003, p. 30):

Nesta nova sociedade, a cultura capitalista põe a ciência em destaque, mostrando que a vida moderna só pode ser entendida pela ótica dos métodos científicos e, com isso, a educação deixa de refletir apenas os valores religiosos, como no tempo da sociedade feudal, para ter a ciência como base.

Meksenas, descrevendo a postura da cultura capitalista, afirma que ela fragmenta os valores culturais, distorcendo o caminho próprio da educação. Esta mesma educação deixou lacuna que demonstra ter possibilitado a exclusão de outros conhecimentos como os

religiosos, não favorecendo também as demais culturas como a dos afrodescendentes e indígenas, por serem avaliadas como não tendo valores enquanto ciência. Não obtendo o reconhecimento científico destas temáticas, as pesquisas e demais investigações acabam sendo desvalorizadas e negadas historicamente.

As negações, em termos de aprofundamentos científicos e metodológicos, desclassificam as diversas culturas da época, excluindo-as das oportunidades de pesquisas e produções valorativas. Este processo equivocado da ciência causa extrema cegueira nos meios acadêmicos e escolares. São danos éticos e morais que, em nome da cientificidade, constroem e reconstroem conceitos e linguagens pejorativas no cotidiano do senso comum.

Entende-se que, para quem enfrenta as duras penalidades do cotidiano com o surgimento das novas mudanças intransigentes da lei de mercado e novas tecnologias, torna-se difícil encontrar instrumentos pedagógicos e metodológicos que contemplem as situações emergenciais de desconfortos individuais e coletivos, diante das diversas formas de exclusão, seja nas linguagens, seja através de conceitos.

2.6 PROBLEMA

A partir destas iluminações e apontamentos teóricos, apresentam-se as diversas interrogações surgidas no decorrer da elaboração do problema central deste estudo, como uma pergunta mais ampla: quais os sinais concretos e visibilizados que mostram que as universidades estão, efetivamente, empenhadas em contribuir para ajudar a reverter (“destorcer”) a “ordem social” historicamente perversa? E quais são outros tipos de sinais ou elementos desconhecidos que impedem esses sinais?

Esta questão central envolve diversas perguntas: Como nos currículos de cursos de licenciaturas são estudadas as relações étnico-raciais, em seus aspectos sociais, psíquicos e educacionais? Pode-se dizer que nos documentos oficiais da instituição existe visível preocupação em pensar numa ética de inclusão étnico-racial? Tem-se uma visão concreta da presença de todas as etnias? Existe alguma explicitação de responsabilidade étnico-racial? Isto está explicitado como critérios institucionais? São proporcionados, aos acadêmicos, conhecimentos amplos da complexidade perversa que exclui e pode estar, novamente, excluindo a população afrodescendente e indígena dos parâmetros epistemológicos e dos documentos históricos e sociais internos? Como os responsáveis institucionais pelos conhecimentos acadêmicos científicos se veem diante desta complexidade globalizada e excludente de uma maioria de acadêmicos de culturas diferenciadas?

A problemática de pesquisa assim encaminhada tem origem na trajetória pessoal de militante e que também se constitui em objeto de estudo em trabalhos acadêmicos anteriores, como no próprio trabalho de conclusão do curso (monografia) de Serviço Social, onde se trabalha a questão da “participação e emancipação das mulheres, crianças e adolescentes”; no curso de especialização na Área da Família, abordando “a família e as raízes africanas” e na dissertação de mestrado, com a temática das “práticas sociais religiosas”. Em todos estes estudos, a problemática da inclusão do afrodescendente está sempre presente.

As produções realizadas apresentam a importância de aprofundar esta complexidade mais ampla e à luz dos pensadores referenciais, discutir a questão da visibilidade da temática afrodescendente nas universidades, como também a presença concreta de seus sujeitos nesses espaços. Os conceitos como de *identidade*, *oportunidade* e de *reconhecimento* sempre chamam a atenção em trabalhos e produções realizados anteriormente, além de entender os processos existentes na sociedade que necessitam de interpretações ou de explicações claras e lógicas mediante a complexidade existente.

Ao compreender a realidade brutalmente enrijecida no cientificismo eurocêntrico, sente-se, sobretudo, a falta de uma metodologia menos viciada conceitualmente e que seja capaz de abarcar a problemática da visibilidade da temática afrodescendente e, conseqüentemente, dos sujeitos afrodescendentes nos currículos de licenciaturas da universidade, na documentação oficial destas instituições, em seus diferentes eventos extracurriculares e nos seus projetos sociais e culturais, muitas vezes desenvolvidos nos “apêndices” das universidades e na sociedade como um todo.

2.7 DELIMITAÇÃO ESPACIAL E TEMPORAL DO OBJETO

Como já foi explicitado no início do presente texto, a trajetória desta pesquisa esteve circunscrita a três contextos situacionais, escolhidos pela proximidade com a trajetória de vida pessoal. Em cada um dos três contextos, foram escolhidas três universidades, que tem identidades diferenciadas, mas se aproximam do conceito de Universidades Comunitárias⁵, uma vez que têm reconhecida atuação na comunidade e possuem fortes raízes históricas comunitárias: a UEM – Universidade Estadual de Maringá, no Vale do Ivaí-PR (Universidade Estadual, mas de origem comunitária e significativo envolvimento na comunidade); a Univali

⁵ Universidades Comunitárias ou Instituições Comunitárias de Ensino Superior constituem-se em um segmento da Educação Superior que não se enquadra no segmento Público Estatal, nem no segmento Privado particular. Trata-se de Instituições Comunitárias de caráter público não-estatal, de fortes raízes, compromisso e inserção na comunidade. São privadas, mas não tem dono, ou seja, não são particulares, mas são públicas não estatais.

– Universidade do Vale de Itajaí, na cidade de Itajaí-SC (Universidade Comunitária integrando o Sistema ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais) e a Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, de São Leopoldo-RS (Universidade Confessional e Comunitária pertencente ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG). Nestas universidades, pretende-se pesquisar: projetos sociais (política educacional); currículos de licenciaturas; área de ciências sociais e documentações legais orientadoras das práticas institucionais.

2.8 OBJETIVOS

O objetivo principal desta pesquisa consistiu em revisar e analisar os complexos processos que regem os critérios de inclusão ou exclusão, como também o processo de identidade, oportunidade e visibilidade dos sujeitos afrodescendentes envolvidos nas formulações documentais das instituições, em projetos sociais, currículos de licenciaturas, reveladas na escrita de documentos e nas suas metodologias e práticas pedagógicas.

Pretendeu-se, assim, verificar entre as universidades, nos currículos de licenciaturas, projetos sociais e cursos na área de Ciências Sociais, em que contexto estrutural centram-se as pedagogias e metodologias de inclusão, das orientações sobre a educação das relações étnico-raciais e seus sujeitos, a partir de 2003 (após a sanção da lei 10639) até 2009.

Buscou-se, ainda, apresentar novas descobertas e teorias sobre as temáticas étnico-raciais e aspectos ainda desconhecidos dentro das mesmas, especificamente no caso da temática da branquitude e/ou branquidade.

2.9 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar técnicas e metodologias usadas para cumprir as demandas de inclusão na dinâmica desses projetos e currículos de ensino superior.
- Analisar as dinâmicas existentes em cada projeto social, currículo de licenciatura e área de ciências sociais, observando seu desdobramento em relação às novas perspectivas e critérios que incluem ou que excluem e selecionam o seu público alvo, ou seu tipo de público “ideal”.
- Detectar categorias principais ou aspectos invisíveis de exclusão ou inclusão nos projetos sociais, currículos de licenciaturas e área de ciências sociais, do ensino

superior que impedem o avanço na inclusão e nos processos de combate às desigualdades e discriminações sociais, raciais e classes.

- Apresentar novas descobertas e teorias sobre as temáticas étnico-raciais e aspectos ainda desconhecidos dentro das mesmas, especificamente no caso da temática da branquitude e/ou branquidade.
- Contribuir com novos métodos de avaliações e novos conhecimentos que auxiliem na revisão interna dos projetos sociais e currículos, facilitando as visões mais críticas de suas ações, objetivando quebrar o silêncio diante das discriminações e preconceitos ainda velados em suas práticas cotidianas.

2.10 QUESTÕES NORTEADORAS

Nos documentos oficiais das três instituições pesquisadas, nos seus currículos de licenciaturas, nos seus projetos sociais e programas na área de Ciências Sociais e nas falas dos sujeitos entrevistados:

- Como se refletem as orientações oficiais presentes na LDB 9394/1996, na lei 10639/2003 e o Parecer e Resolução do CNE (01/2004) e (03/2004), com relação à inclusão da temática da educação das relações étnico-raciais e ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana?
- Como se contemplam e visibilizam as diferentes categorias como temática afrodescendente, temática eurodescendente, oportunidades, identidade, visibilidade/invisibilidade, inclusão/exclusão, olhares/olhar ou reações e o espaço?
- Como se trabalham explicitamente as questões da inclusão concreta dos afrodescendentes?

2.11 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA TESE

No contexto em que se insere o problema nossa pesquisa, procura-se tender para um aprofundamento sobre o método. A metodologia adotada consiste numa concepção e abordagem de um horizonte mais geral. Diante da problemática sistematizada, entende-se ser o método o mais cabível na produção de conhecimento até então elaborado, principalmente no que tange à complexidade e realidade das culturas excluídas e especialmente as afrodescendentes.

A opção metodológica feita não significa reduzir toda possibilidade de abordagem científica do problema a um só método. Neste sentido, deve-se concordar com D'Onofrio (2000, p. 26), quando afirma: “Não existe um único método de pesquisa científica, pois ele varia conforme o assunto e a finalidade”. O autor instiga a rever a complexidade e a diversidade cultural que envolve tanto a perspectiva desta investigação e análise quanto o seu próprio objeto.

O objetivo deste estudo aponta para a necessidade de uma pesquisa documental e bibliográfica rigorosa, que possa ajudar a identificar as lacunas que persistem no silêncio dos documentos oficiais, nos programas de ensino e nos critérios que existem nas instituições e que regem as suas práticas. Neste sentido, entende-se também a importância do método de análise do discurso adotado neste trabalho de pesquisa.

Existe uma relativa complexidade envolvida neste material a ser investigado, sobretudo por se tratar de três instituições comunitárias situadas no sul do País, sendo que a sua localização em três estados diferentes envolve contextos socioculturais e educativos específicos.

As especificidades de cada um dos estados, e também de cada uma das instituições estudadas e os seus pontos comuns no que diz respeito à temática proposta, são abordadas de forma comparativa. Assim, além de orientado pela abordagem do método de análise do discurso, este estudo também é um estudo comparativo da análise discursiva. Neste sentido, podemos perceber que também a abordagem com um horizonte de percepção dialética da realidade parece estar completando da teoria do materialismo histórico parece estar formando um tripé metodológico, ou seja, a dialética, o comparativo, e a análise do discurso. Trata-se de uma combinação metodológica que é certamente oportuna para atender o objetivo desta elaboração de nossa tese.

Os teóricos apontados para construir as bases epistemológicas da pesquisa, além de abrirem para a importância da abordagem transdisciplinar, que é fundamental, dada a complexidade do objeto de estudo, são também referências que ajudam a fundamentar o método escolhido.

Os materiais empíricos a serem estudados em cada uma das três instituições são: 1) programas acadêmicos: um programa curricular de licenciatura plena, um programa de pós-graduação em Ciências Sociais, um programa de unidade de pesquisa institucional; 2) projetos sociais: um projeto social que atua na área de inclusão; 3) documentos institucionais: documentos oficiais das instituições que seguem um caráter de promoção e valorização dos sujeitos; e 4) As entrevistas com os sujeitos envolvidos nestas instituições.

A presente pesquisa se desenvolve de forma similar em cada uma das três instituições, tanto na técnica de abordagem e seleção dos materiais empíricos como nas técnicas de análise desses materiais. Um estudo prévio das três instituições tornou possível identificar a existência dos materiais empíricos (matéria documental), de modo a proporcionar bons parâmetros para um estudo comparativo.

O material documental existente nas instituições, além de proporcionar uma busca histórica de suas trajetórias, incluindo as reformas das leis exigidas pela LDB, a Constituição Federal e outros documentos que se enquadram nos objetivos educacionais, é de suma importância para a descrição e análise do que, efetivamente, ocorre em termos de visibilidade da temática afrodescendente dentro de cada instituição em pauta.

Estes estudos são precedidos e acompanhados de uma descrição e análise dos aspectos fundamentais da história e do contexto sociorracial de cada um dos Estados e, particularmente, de cada um dos contextos específicos, ou seja, os *três Vales* em questão: o Vale do Rio dos Sinos, o Vale de Itajaí e o Vale do Ivaí. Inclui-se, também, um levantamento completo de todos os documentos produzidos no âmbito de cada uma das instituições pesquisadas, no que diz respeito à temática afrodescendente e sua relação com a perspectiva eurodescendente: programas, projetos, relatórios de eventos, trabalhos de alunos, pesquisas, documentos oficiais (como portarias ou resoluções, etc.). Este levantamento documental foi complementado por um conjunto de entrevistas.

O fato da tríplice incidência de três estados, três vales e três universidades, não é uma construção artificial, mas pode ser considerado como uma “coincidência estética” com a trajetória de vida pessoal, conforme já referido. Trata-se de três vales que têm muito a ver com uma vivência concreta em relação à temática afrodescendente no cotidiano de vida e história pessoal. Trata-se de três contextos diferentes, nos quais ocorrem muitas e ricas vivências e percepções empíricas, que foram revisitadas. O apoio de uma opção metodológica, das técnicas decorrentes e dos teóricos escolhidos. Este apoio foi o nosso caminho escolhido, ou seja, o nosso método.

A palavra método vem originalmente da composição de palavras de origem grega, significando um caminho com direção (meta). Trata-se do caminho a ser seguido, das etapas a serem vencidas para chegar ao resultado científico. Segundo Ruiz (1996, p. 137), “a palavra método significa o conjunto de etapas e processos a serem vencidos e ordenados na investigação dos fatos ou na procura da verdade”.

2.11.1 Abordagem Dialética

O sentido da palavra dialética baseia-se no conceito de diálogo, discussão ou maneira de argumentar e clarear as formas de construir conceituações. No diálogo, nas trocas de ideias, através de sucessivas afirmações e negações, leva-se a um entendimento mais completo, seja da realidade do sujeito envolvido, seja da realidade documental que rege o sistema de relação entre o sujeito e as instituições em ação. Neste caso, o foco do presente estudo segue a perspectiva da inclusão dos afrodescendentes constituídos culturalmente nas três realidades institucionais.

A dialética parte sempre de um princípio, provocando a mudança. Pode ser entendida como realidade em movimento que vai se transformando, na medida em que se torna visível dentro de uma dada realidade a ser abordada. As realidades se apresentam de forma conflituosa e complexa, além de uma realidade que se movimenta, baseada na relação entre os diferentes ou entre as diversidades culturais, econômicas, sociais, políticas e, principalmente, dentre as situações raciais.

Esta movimentação da realidade levanta aqui alguns questionamentos em relação à presença do discurso. Será que na teoria dialética podem-se verificar as práticas do discurso? O surgimento das movimentações, muitas vezes, está ligado a conflitos e contradições. Isso faz parte da dinâmica própria da dialética. Galliano (1981, p. 92) baseia-se na afirmação de Engels, ao dizer que a “dialética considera as coisas e os conceitos no seu encadeamento; suas relações mútuas, sua ação recíproca e as decorrentes modificações mútuas, seu nascimento, seu desenvolvimento, sua decadência”.

Diante desses argumentos, é possível perceber as mais diferentes formas de relações e modificações dentro das realidades escolhidas. Os seres humanos não vivem alheios à sua realidade, mas fazem parte dela, vivendo e partilhando as experiências do cotidiano. A nosso ver, nessa realidade podem estar também presentes muitos discursos. Essa discussão lembra um dizer muito popular, quando afirmam: “Isso é só no discurso, mas na prática é que vamos ver”. Nossa compreensão é que cada sujeito obtém seu próprio jeito de se movimentar num mundo em que as regras predominam e são constituídas conforme as evoluções de seus modos de agirem e pensar.

Nessa discussão, Galliano (1981, p. 93) afirma que “Marx descobriu que as leis da dialética são as leis do mundo material e que, se o pensamento é dialético, é porque os homens não são alheios a esse mundo, mas fazem parte dele”. Pensar a realidade e o mundo

em que vivem os seres humanos, ou seja, os sujeitos e sua historicidade, é tomar consciência, também, da luta dos contrários.

Entende-se esse processo como a mola mestra das mudanças do velho para o novo. Essas mudanças não existem sem os mais variados conflitos. Este processo está muito bem expresso pelo mesmo Galliano (1981, p. 96): “A luta desses contrários, a luta entre o velho e o novo, entre o que morre e o que nasce, entre o que perece e o que evolui, é o conteúdo interno do processo de desenvolvimento, da conversão das mudanças quantitativas em mudanças qualitativas”.

O que motivou a utilização de uma abordagem mais focada no horizonte da dialética em nosso estudo está assentado nas seguintes reflexões: Nossa atuação nessa trajetória no âmbito mais histórico na realidade social, sempre foi um intenso movimento de participação nas diferentes atividades realizadas nas esferas das pastorais sociais e dos movimentos sociais na sociedade. Neste horizonte mais geral, esse método nos auxiliou na busca de aprender e entender todos os movimentos de forma sempre mutável, ou seja, não vendo a realidade como algo estático, parado, mas que vai mudando ao apostar num olhar transformador dessa realidade.

Ao buscar um resgate histórico da realidade na qual também estivemos sempre envolvidas nesta trajetória, descobre-se que o método dialético de alguma forma estava presente e partindo sempre de um princípio histórico, sobretudo considerando a existência dos conflitos sociais, desde a sua raiz e historicidade. Isso possibilitou a compreensão da realidade, a partir de todas as relações conflitantes das quais evidenciamos ao longo da história de atuação e participação nas pastorais e movimentos sociais. Logo se entende que esses movimentos e mudanças sociais e raciais fazem parte intrínseca da sociedade brasileira e, de igual maneira, as realidades que nos propomos analisar. Segundo Galliano (1981, p. 91), a “realidade social não é nem exclusivamente interna aos sujeitos que a vivem, nem exterior a eles; é vivida em perspectiva, em situação pelas pessoas em causa, a quem impõem do exterior, simultaneamente, estrangimentos e limitações”.

A ideia do autor, assim expressa, possibilita compreender as limitações vividas pela população afrodescendente no mundo interior e no mundo exterior da sua própria realidade. Para Marx, é um sinal de alienação. Neste sentido argumenta o autor que “a consciência que tem o homem de seu gênero transforma-se, então, de tal maneira, com a alienação, que a vida genérica torna-se para ele um meio” (MARX, 2001, p. 158).

As limitações impostas através do mundo exterior dominado pelos brancos parecem causar profundos limites também nos meios interiores desta população, que vive o seu dia a

dia sob uma realidade conflituosa de inserção nas esferas social e racial. Inseridos num mundo de subordinação, os afrodescendentes parecem estar envolvidos numa trama alienante, não conseguindo sair das amarras de um conflito interno que os cerca de forma invisível.

Essa visão do materialismo histórico, centrado na visão marxista, auxilia na reflexão sobre as unidades de contradições que se fazem presentes no interior da totalidade original dos conflitos existentes nas realidades. Um campo “real”, em que os sujeitos convivem contraditoriamente entre as diversidades culturais, seja na sociedade, nos movimentos sociais, comunidades e, sobretudo, nas instituições de ensino. São as unidades de contradições nas quais se focaliza o estudo nas instituições, programas e currículos de ensino superior, entre outros.

Este método contribui para a abertura de um horizonte maior em relação ao modo de rever e pensar as mudanças, tanto quantitativa quanto qualitativamente, colocando-as numa perspectiva análoga. Os estudos em evidência no decorrer do trabalho realizado nas instituições, nos estados e nas realidades-alvo de investigações, não propiciam uma visão avaliativa. Não apenas em semelhanças; podem também expressar os sinais de comprometimento com a inclusão ou exclusão, através de análise.

Para D’Onofrio (2000, p. 99), “[não] podemos estabelecer a diferença específica sem antes termos captado a semelhança genérica”. A contribuição desta pesquisa-ação, pesquisa interativa e documental, tem como objetivo apresentar novas categorias fundamentais que sejam suporte de novos conhecimentos.

Todo discurso acentuado na própria sociedade sempre visa à importância da eliminação da exclusão, mesmo que centrado num discurso controvertido em termos de quantidade e qualidade. Pode-se entender, ainda, que a comparação (método comparativo) proporciona uma chave importante para o dimensionamento do alcance científico da pesquisa. Conforme D’Onofrio (2000, p. 98),

Num sentido amplo, a figura da comparação, entendida como a relação entre dois ou mais elementos, é a base de qualquer conhecimento. Só se pode aprender comparando. Sem a existência de um segundo termo de comparação não poderia haver predicação [...] O primeiro método moderno e científico para o estudo das línguas foi a Linguística Comparada de Humboldt.

A ideia geral do de nosso estudo foi poder relacionar tanto a quantidade como a qualidade, abordando uma análise comparativa da visibilidade da temática da educação das relações étnico-raciais e da inclusão centrada no viés da cultura dos afrodescendentes. A

perspectiva principal com a qual se examina a “visibilidade da temática afrodescendente” é a perspectiva da inclusão. A sociedade brasileira, como um todo, ao longo do tempo, mantém o seu olhar distorcido (torcido) e de maneira oculta em relação aos sujeitos afrodescendentes e à sua inclusão.

No contexto da branquidade, o fato de os estudos científicos não terem apresentado de maneira compreendida o significado da branquidade e o envolvimento desta na problemática do Brasil, demonstra ser um indicador também de alienação e desconhecimento de si mesmo, sendo estudado apenas dentro de um conceito de classe dominante.

Não se tem como falar do processo dialético sem levar em consideração a contradição implicada na realidade histórica entre negros e brancos na sociedade brasileira. É sob esta contradição que se avaliam o lugar e o espaço dos conflitos existentes nas relações e na inclusão dos afrodescendentes, além das reações surgidas entre a própria branquitude. Pode-se dizer, ainda, que, dentro das realidades universitárias investigadas, encontram-se sempre os dois lados a serem analisados, não de forma genérica, mas dentro do recorte em que se centra o nosso objeto.

Observa-se que tanto os afrodescendentes quanto os eurodescendentes vivem, até hoje, uma situação perversa de alienação histórica no que diz respeito aos conhecimentos, negados pela própria ciência ao longo do tempo. É esta a razão do empenho em mostrar a contextualização estrutural e histórica das realidades estaduais e universitárias, em que se encontra imbricada a problemática a ser conhecida, aprofundada e analisada.

A perspectiva deste estudo propõe uma visão mais explicitada da complexidade que envolve as realidades pesquisadas e, assim, obter um olhar mais entendido sobre a verdadeira inclusão da população excluída, tentando apresentar uma dimensão centrada na dialética dos sujeitos afrodescendentes, com atenção especial na inclusão destes no mundo do ensino superior, após a reforma da LDB e após as leis de inclusão da cultura da história da África nos currículos escolares e nas universidades. Entende-se que, utilizando técnicas quantitativas e qualitativas, é possível ampliar o olhar dialético-comparativo sobre a dinâmica em que se insere a problemática implicada nas três realidades.

Para os afrodescendentes envolvidos nestas realidades, o conhecimento teórico e as expectativas de serem incluídas nesta dinâmica no sentido histórico parecem não ter sido tão benéficos. O avanço do movimento negro, a denúncia do racismo e a valorização da cultura negra só se tornam efetivos na medida em que houver maior visibilidade da temática afrodescendente e uma inclusão mais consequente no meio universitário. Segundo Hasenbalg (2005, p. 29),

A década de 1970 testemunhou o ressurgimento do Movimento Negro no Brasil. Nessa década e na seguinte, dois foram os temas centrais na mobilização dos militantes. O primeiro foi a denúncia do racismo e da discriminação racial no país. O segundo foi a valorização da cultura negra como eixo de constituição de uma identidade racial positiva.

Partindo do ponto de vista histórico do autor, entende-se a necessidade de uma metodologia melhor revisada e mais abrangente sobre as investigações e as técnicas de análises, podendo-se, assim, aprofundar o contexto tanto no mundo histórico atual quanto na dimensão histórica social e racial dos afrodescendentes, no sentido de elaborar um quadro avaliativo mais consistente sobre a visibilidade da temática destes e a inclusão racial.

O problema que se coloca para este estudo segue exatamente esta trilha: quais os sinais concretos e visibilizados que mostram que as universidades estão efetivamente empenhadas em contribuir para ajudar a reverter (“des-torcer”) a “ordem social” historicamente pervertida? E quais são outros tipos de sinais ou elementos desconhecidos que impedem esses sinais?

O estudo sobre o material documental que compõe as diretrizes e bases em vigor nas instituições pesquisadas, parte do princípio de que, para as ciências sociais e, especificamente, para esta investigação, o importante não é apenas armazenar conhecimentos e muito menos belos documentos e declarações a este respeito, mas obter recursos que auxiliem numa descoberta de critérios positivos que contemplem uma inclusão verdadeira dos excluídos, especificamente dos afrodescendentes.

Buscam-se os dados empíricos a fim de auxiliar na construção do conhecimento epistemológico, visando servir de apoio para o avanço do desenvolvimento da sistemática científica. Parte-se da convicção de que a metodologia dialética é um instrumento fundamental para se chegar a novas descobertas dos fenômenos contidos nas mais variadas realidades e, especificamente, nas três dimensões estaduais e universitárias escolhidas. Mas também se volta a rever a significativa importância do método de análise do discurso que contribuirá na revisão dos discursos presentes nas realidades e instituições pesquisadas.

Para dar sustentação a esse método, aposta-se em alguns arquétipos epistemológicos e teóricos que são fundamentais: Appiah, Domingues e Morin. Os procedimentos epistemológicos neles encontrados ajudam a encontrar o caminho para ampliar e aprofundar as categorias como a visibilidade da temática afrodescendente, a própria temática afrodescendente, como categoria, os afrodescendentes, as oportunidades, a inclusão, as identidades e as ideologias. Particularmente, a visão teórica de Appiah é fundamental como apoio para iniciar esta busca.

2.11.2 Contribuições da Análise do Discurso

Embora se faça uma descrição teórica e prática da implicação positiva da presença da teoria dialética na trajetória de participação social e racial, buscou-se rever e buscar através do estado da arte um maior conhecimento e as formas de concretude das práticas discursivas na “real realidade”. Após avaliações dos avanços na pesquisa e projeto de tese, percebemos que, diante da coleta de materiais e demais documentos futuramente a serem analisados, haveria a necessidade de retomar, aqui, um aprofundamento do método sobre a análise do discurso e que contribuição este método pode prestar à nossa pesquisa.

A perspectiva inicial se centra numa apresentação e abordagem histórica deste método (análise do discurso) e como o mesmo atua nas percepções e trajetórias sociais. Destaca-se a importância deste método, sobretudo, na percepção dos discursos que estão praticamente internalizados no dia a dia de cada sujeito, ou seja, nas suas ações, atitudes e até mesmo nas falas mais rotineiras. As manifestações discursivas, muito parecidas com as práticas de racismo, procuram não deixar nenhum rastro de visibilidade. Dessa forma, o discurso vai se concretizando tornando qualquer fala corriqueira vista como verdade.

Neste sentido, encontramos importantes autores que foram fundamentais na elaboração teórico-metodológica da teoria dos discursos em vários campos sociais. Num primeiro momento, estudamos o artigo de Ramalho sob o título de *Constituição da análise de discurso crítica: um percurso teórico-metodológico*. A autora apresenta de forma muito precisa como surgiu a análise do discurso e os autores protagonistas dessa discussão. Assevera Ramalho (2005, p. 15) que

A ADC [análise do discurso] consolidou-se no início da década de 1990 quando Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak reuniram-se em um simpósio realizado, em janeiro de 1991, em Amsterdã [...]. Embora haja diferentes abordagens de análises críticas da linguagem, o expoente da ADC é reconhecido em Norman Fairclough. Em *Language and power* (1989) e *Discourse and social change* (2001[1992]), o autor apresenta uma concepção de linguagem como forma de prática social atrelada às noções de poder e ideologia que se aproxima do enfoque discursivo-interacionista de Bakhtin [...].

Diante do nosso objetivo não há pretensão em aprofundar essa teoria e estudar cada autor aqui em destaque. A ideia principal, porém, é resgatar a fase inicial sobre a construção epistemológica sobre a ADC. Com base no princípio transdisciplinar, certamente a abordagem focada na análise do discurso está diretamente ligada ao presente trabalho de pesquisa que, desde o seu princípio de elaboração, apresenta autores como Morin e Nicolescu, que

despertam para uma visão crítica e valorização da transdisciplinaridade nos dias atuais. Além disso, essa visão teórico-metodológica auxilia para o descortinamento da presença implícita dos discursos inseridos na prática social e na sociedade em geral. Para a autora,

A ADC é, por princípio, uma abordagem transdisciplinar. Isso significa que não somente aplica outras teorias, mas, por meio do rompimento de fronteiras epistemológicas, operacionaliza e transforma tais teorias com vistas à abordagem sociodiscursiva. Assim sendo, a ADC provém da operacionalização de diversos estudos, dentre os quais, com base em Fairclough (2001) (RAMALHO, 2005, p. 27).

Diante disso, a abordagem aqui apresentada sobre esse método ou teoria (análise do discurso) tem como dimensões norteadoras dois importantes enfoques nessa discussão, a saber: a) um centra-se na discussão em torno da “real realidade” complexa. Na verdade, o discurso sempre esteve presente na temática da negritude e da branquitude e nas demais temáticas relacionadas à diversidade. Os avanços tecnológicos e as transformações globalizantes marcam as mudanças por meio de produções de conhecimentos, sempre fundamentadas por métodos de pesquisas científicas pedagogicamente orientados pela tradição da ciência e por cientistas e profissionais de todas as áreas do ensino.

Diante disso, afirma Dijk et al. (2008, p. 21) que “além do discurso político e midiático, é o discurso da educação e da pesquisa o mais influente, ideologicamente falando, na sociedade”. Talvez esse foi o sucesso da interiorização do racismo e dos preconceitos arraigados nas pesquisas e estudos produzidos e reproduzidos ao longo da história nas instituições de ensino, ou seja, no modelo de educação. Acrescenta Dijk et al. (2008, p. 21) que

Precisamos de uma análise das estruturas e das estratégias dos gêneros do discurso pedagógico (currículos, livros didáticos, aulas, interação em sala de aula), assim como uma análise contextual para descrever e explicar como esses discursos contribuem fundamentalmente para a reprodução do racismo.

Um discurso que fortaleceu e codificou as internalizações estereotipadas por meio da ciência centrada nas elaborações e aprofundamentos de conceitos racializados em documentos, livros didáticos, jornais, entre outras construções no âmbito científico das academias e das escolas. Conforme Ramalho (RAMALHO, 2005, p. 36), “os analistas críticos do discurso acreditam que a desconstrução ideológica de textos que integram práticas sociais pode intervir de algum modo na sociedade a fim de desvelar e superar relações de dominação”.

A este respeito, (a) dos nossos objetivos é o de averiguar nas instituições os principais documentos que são as bases legais da estrutura e se neles apontam para algum sinal de inclusão/exclusão de categorias que são centrais em nosso marco referencial. b) Outro enfoque, está mais direcionado na dimensão da “real realidade”, destacando-se a presença do discurso baseado na visão política do modo de conceber as diversidades culturais, dentro de um poder ideológico centrado na hegemonia branca. Contudo, não se pode deixar levar pelo simplismo das ideologias e afirmar que todos os brancos são racistas, pois há muitos brancos enfrentando as lutas de combate ao racismo na sociedade. Neste sentido, Dijk et al. (2008, p. 10) alega que

A ubiquidade do ‘racismo europeu’ no mundo é certamente a consequência histórica de séculos de colonialismo europeu, mas isso não implica que as pessoas ‘brancas’ sejam essencialmente racistas, pois o fato é que há muitas pessoas brancas lutando contra o racismo.

A sustentação da defesa das práticas discursivas que se estabelece sutilmente na esfera social parece fortalecer o discurso de que não há racismo e que a inclusão está posta para os sujeitos de todas as etnias ou raças, nas instituições de ensino superior ou na educação. Destaca-se, aqui, o discurso focado nas políticas públicas universais para todos, sem, contudo, considerar as diversidades étnicas, culturais e suas singularidades. Diante disso, afirma Ramalho (2005, p. 29) que

Bakhtin apresenta uma visão dialógica e polifônica da linguagem, segundo a qual mesmo os discursos aparentemente não dialógicos, como textos escritos, sempre são parte de uma cadeia dialógica, na qual respondem a discursos anteriores e antecipam discursos posteriores de variadas formas. Importam para a ADC, sobretudo, o aspecto constitutivo do discurso, a interdependência das práticas discursivas, a natureza discursiva do poder, a natureza política do discurso e a natureza discursiva da mudança social. Foucault [...] destaca a face constitutiva do discurso.

Embora esta autora apresente importantes e significativas contribuições sobre os conhecimentos da ADC, além de sua construção histórica, também o autor Dijk, citado em seu artigo, oferece uma abordagem mais direta e relacionada com o objeto a ser investigado. Neste sentido, ambos os autores (as) possibilitam um aprendizado muito positivo em termos teórico-metodológicos através de uma abordagem que sublinha a importância desse método ou teoria enfatizada na análise do discurso.

Dijk et al. (2008) trata do “Racismo e discurso na América Latina” sobre os povos indígenas e afrodescendentes. Comenta o autor no texto introdutório, que a América Latina

não é diferente do país eurocêntrico em que se prevalece o poder da dominação branca. Afirma que “[nesse] aspecto, a América Latina, infelizmente, segue os passos da Europa e da América do Norte, além de outras regiões do mundo onde os europeus brancos são o grupo étnico-racial dominante” (DIJK et al. 2008, p. 13).

Dijk et al. (2008) apontam diretamente a sua teoria sobre a análise do discurso consolidando com a perspectiva e construção de nosso trabalho de pesquisa. As análises focadas pelo autor sistematizam alguns pontos de ampla relevância para as futuras análises deste trabalho. Citamos por exemplo;

- Uma abordagem inicial está centrada na visão ideológica da “democracia racial” e o racismo negado, principalmente no Brasil, Chile e Venezuela. Além das desigualdades explícitas em sociedades tradicionais.
- Outra se dirige ao racismo explícito e violento dos Estados Unidos e comparado com o racismo benevolente da América Latina.
- Outra ainda se refere à desigualdade social atribuída à classe social, sem investigar as raízes dessa desigualdade centrada na relação de classe e pobreza.
- Numa abordagem ainda mais concreta e próxima do objeto de pesquisa, o autor discute o enfoque dos cientistas sociais apenas interessados na exploração das propriedades étnicas e não nas práticas diárias de racismos cometidas pela elite branca.
- Por último, o autor sistematiza também as dinâmicas de pesquisadores que oriundos dos grupos étnicos e que não convivem com as experiências mais diretas de racismo e desigualdade, mas que são os próprios beneficiários.

Estas cinco apresentações sistemáticas idealizadas pelos autores auxiliam na importância do método de análise para se avaliar o poder do discurso. Diante dessa discussão, percebe-se que o discurso vai se proliferando em meio às práticas discursivas e criando raízes em toda a esfera social racializada. As proliferações parecem se tornar às vias científicas, ainda muito mais fortalecidas e deturpadas pelos estereótipos não visibilizados de forma crítica emanados pelos meios de comunicação sociais e estabelecidos como meios de reprodutor de conhecimentos. Para Dijk et al. (2008, p. 18), “aplicadas a todos os níveis de discurso (sonoros, visuais, significados e ação), essas estratégias globais tendem a resumir as

propriedades discursivas locais e globais da forma como os membros de dentro falam e escrevem sobre Eles”.

Esta abordagem teórico-metodológica sobre a análise do discurso pode ser a lacuna que ainda faltava na elaboração do método ancorador e apoiador das análises dos dados da pesquisa.

3 RELAÇÕES ENTRE NEGRITUDE E BRANQUITUDE A PARTIR DAS PERSPECTIVAS FERNANDESIANA, MELUCCIANA E FREIREANA

Este terceiro capítulo sintetiza os principais apoios teóricos utilizados na tese. Após uma breve introdução ele se decompõe em três pequenos ensaios que têm, respectivamente, como inspiração principal: Florestan Fernandes, Alberto Melucci e Paulo Freire.

3.1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

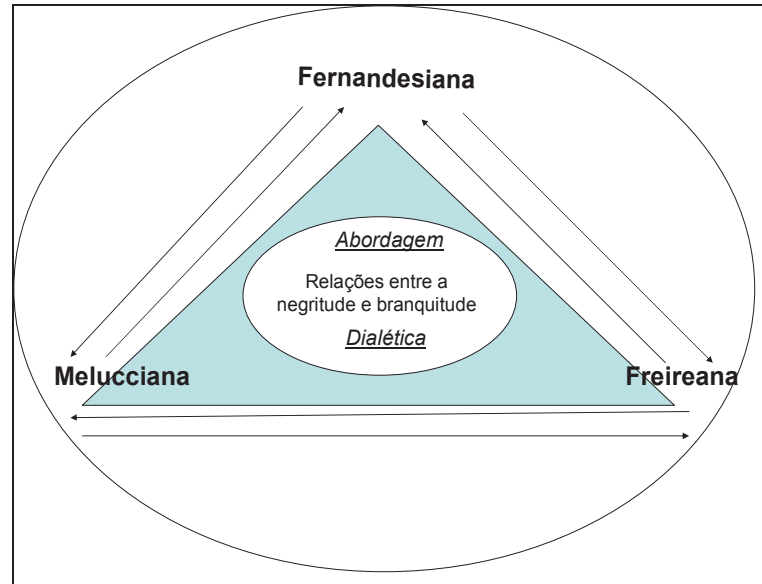
Os referenciais aqui apresentados são aprofundados, seguindo sempre a problemática inicial. Estão, sobretudo, ligados aos autores que enfocam as abordagens epistemológicas e filosóficas nas ciências sociais. Autores como Appiah, Morin e Domingues ampliam o horizonte e o aprofundamento sobre a complexidade da realidade que acena rumo à transdisciplinaridade. Logo, os referenciais baseados na trilogia fernandesiana, melucciana e freireana, também seguem essa via transversal de complexidade imbricada na realidade. Trata-se de referências importantes que auxiliam e apontam contribuições teóricas valiosas no sentido de abarcarem a “real realidade” complexa, em que está centrado o objeto desta pesquisa. As três referências da trilogia (Fernandes, Melucci e Freire) são desenvolvidas, cada uma de acordo com o problema central desta tese, dialogando com os pressupostos também já apresentados no aprofundamento da problemática e objeto desta investigação.

O referencial teórico, focando aspectos das teorias fernandesiana, melucciana e freireana, é de suma importância para o aprofundamento da visão centrada tanto na complexidade posta pelos autores já referidos anteriormente quanto por serem a linha principal no sentido de apresentar possíveis e novas contribuições em torno do objetivo geral de investigação, centrados nas abordagens teóricas sobre inclusão/exclusão sócio-racial e a inclusão/exclusão educacional e a psíquica.

Alguns dos conceitos, como: a) na teoria fernandesiana (abordagem sociorracial), a ideia é de aprofundar os conceitos de *social*, *racial*, *afrodescendente*, *identidade*, *inclusão racial*, *exclusão social*, *desigualdade social*, *igualdade* e *justiça social*, entre outros; b) na teoria melucciana (*abordagem sociopsíquica*), importa discorrer sobre os conceitos de *identidades*, *conhecimento*, *reconhecimento*, *internalização*, *negação*, *ocultação*, *torção*, *oportunidades*, *capacidades* e *patologias sociais*; c) na abordagem teórica freireana, são desenvolvidos aspectos relevantes relacionados aos conceitos educacionais centrados no método de Paulo Freire (*abordagem socioeducacional*, *pedagogia* e *dialogicidade*,

interdisciplinaridade, cultura, diferença, diversidade e educação, exclusão educacional e inclusão racial).

Figura 4 - Teoria fernandesiana, melucciana e freireana



Fonte: Pesquisa bibliográfica, fevereiro de 2009.

O capítulo assim está dividido em três momentos expressos em forma de pequenos ensaios, em cada um dos quais se destaca um dos três autores de referência (Florestan Fernandes, Alberto Melucci e Paulo Freire) combinando suas reflexões com a contribuição de outros autores, como Kabengele Munanga, Vron Ware, Frantz Fanon, Maria Aparecida Bento, Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva e Silva, Nilma Lino Gomes, Valter Silvério, Paulo Vinícius e outros, estruturando-se a exposição em cada um dos três momentos em cinco sub-itens de forma similar.

O que se almeja descobrir, por intermédio destes referenciais, é como se dá a dinâmica da *temática afrodescendente*, *temática eurodescendente* e a sua *visibilidade*, e como se relaciona esse processo pedagógico diante da *identidade*, oportunidade muito presente no discurso do dia a dia nos projetos sociais e nos currículos de licenciaturas e área de ciências sociais, dessas universidades. Diante das demandas emanadas neste sentido, pergunta-se a respeito de quais os motivos determinantes que barram ou atrapalham, na prática, o acesso às *oportunidades*, e como se vivencia o processo desta *identidade* e *visibilidade* nos sujeitos envolvidos? Quais são os apontamentos teóricos pertinentes que podem ser descobertos e que podem ser também indicadores de novas alternativas? Quais as maiores dificuldades dos

profissionais acadêmicos em relação às temáticas étnico-culturais e quais critérios éticos assumem diante desses novos paradigmas.

Em relação às principais referências de autores deste projeto, formataram-se pequenos ensaios chamando para o debate diferentes autores em torno dos três autores chave, por entender que esta forma facilita a sua compreensão. No presente estudo apresentam-se algumas preocupações importantes de cada autor referidas à temática em pauta.

A elaboração centrada nos autores apresenta-se em forma descritiva, analítica e esquemática. O referencial teórico estrutura-se basicamente em três sub-capítulos (ensaios), sendo que na apresentação, de forma descritiva e esquemática, abordam-se as algumas ideias dos autores mais diretamente concernentes ao projeto.

3.2 CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DAS PERCEPÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS DE FLORESTAN FERNANDES, KABENGUELE MUNANGA E OUTROS

Nesta primeira parte do nosso capítulo teórico, a intenção é apresentar alguns pontos de reflexão que ajudem a resgatar possíveis preocupações de Florestan Fernandes para um quadro teórico sobre as relações étnico-raciais, especificando no que concerne aos afrodescendentes negros no Brasil. Podem-se demarcar alguns itens, como:

1. Inicialmente são resgatados pensamentos e citações em que Florestan Fernandes concentra as principais referências teóricas e questionamentos sobre as questões raciais, com base nos fundamentos sociológicos críticos. Além deste, no contexto atual apresenta, também, as contribuições de Kabenguele Munanga sobre a mestiçagem e a problemática do conceito de “raça”.
2. No segundo item, nossa proposta é a de fazer uma retomada teórica e dialógica na educação das relações étnico-raciais e a participação do branco enquanto causador da problemática étnico-racial brasileira.
3. No terceiro destacam-se alguns pontos essenciais e polêmicos sobre a atuação na militância acadêmica e política que envolveu a trajetória intelectual de Florestan Fernandes.
4. No quarto, é apresentada a nossa maneira de olhar para o multiculturalismo e afro-brasileiro sob iluminação da teoria de Florestan Fernandes e a visão da sociologia crítica em tempos de globalizações sociais e raciais.

5. No quinto, é abordado o processo de resgate dos estudos históricos e identitários dos afrodescendentes sob ética e vigilância controlada.

3.2.1 O resgate das teorias raciais no início do século XIX e final do século XX e a descoberta de um cristal desafiador para Florestan Fernandes

Retomar de forma mais elaborada e atentar para o aprofundamento sobre a teoria de Florestan Fernandes é um desafio altamente compensador nesta tese de doutoramento. Para quem veio de uma trajetória complexa de exclusão e compromisso identitário, pode significar um possível presente de um “espelho cientista intelectual”, se assim podemos defini-lo, comprometido com a causa dos estudos étnico-raciais a partir de uma militância política e acadêmica que acelerou um processo crítico dentro da sociologia brasileira. Fomos despertados pelo silêncio e invisibilidade da presença e indicações de bibliografias e leituras relacionadas ao autor.

Chamaram a nossa atenção as consideráveis homenagens e ressuscitações de muitos outros sociólogos importantes como o francês Pierre Bourdieu, Antônio Gramsci – um renomado italiano –, quanto também o famoso italiano Norberto Bobbio, o velho e imortal Max Weber, Émile Durkheim, além do provocante e venerado Karl Marx. Avaliamos as ricas contribuições que todos estes autores apresentam para o mundo e para toda sociedade brasileira e para o mundo. Percebe-se que são fontes de águas “profundas” e às vezes “intransparentes”.

Ao longo das leituras e revisões bibliográficas deste trabalho, fomos contatando diversos autores que demonstram, por meio de seus escritos e suas ideias, não terem deturpado ou “distorcido” os rumos e os conhecimentos extraídos de suas pesquisas em relação às suas teorias raciais, sociais, filosóficas, antropológicas entre outras. De outra forma, da ideia que estes não tiveram a mesma visibilidade científica e teórica da mesma maneira que tiveram alguns autores ilustres da mesma época. Enquanto alguns autores ficaram à margem do mundo científico, outros tiveram a chance de tratar suas teorias a seu próprio prazer.

Citamos aqui, sobretudo os autores que trataram das teorias raciais como os cientistas, Conde Joseph Arthur de Gobineau,⁶ Sílvio Romero, Nina Rodrigues e Oliveira Viana, sociólogos e antropólogos que são vistos como cientistas que trataram as teorias raciais, dentro de uma perspectiva extremamente autoritária e racista da época. Uma ciência que

⁶ Conde de Gobineau foi um diplomata francês e um dos maiores teóricos do racismo no século XIX. *Ensaio da desigualdade das raças humanas* (1854) pode ser considerada a bíblia do racismo moderno. *Origem das espécies* é de 1859. Explicação da História a partir do plano biológico e fisiológico.

tratou dos estudos e pesquisas traçando o rumo das mais importantes teorias sociais e raciais como um instrumento de exclusão e opressão a qual atravessou todos os conhecimentos e mudanças paradigmáticas.

Neste sentido, a apresentação de alguns autores contemporâneos, principais teóricos de cabeceira desta tese – como Kwame Appiah, Edgar Morin e Ivan Domingues –, são autores que, pelas suas teorias e concepções científicas, parecem contrapor as ideologias dos autores das teorias raciais, através de uma nova abordagem científica por meio da “transdisciplinaridade”, considerando as diferentes formas de saberes das ciências. Conforme Appiah (1997, p. 37),

O que há de peculiarmente aterrador no racismo nazista não é que ele tenha pressuposto, como faz qualquer forma de racismo, crenças (racialismo) falsas, nem tampouco que trouxesse dentro de si uma falha moral – a incapacidade de estender a igualdade de consideração a nossos semelhantes –, mas sim o fato de ele ter levado, primeiro, à opressão, e depois, ao assassinato em massa.

Neste sentido, Domingues (2004, p. 93) assevera que,

Um tanto restrito, porque nos mostra onde reside a novidade da explicação dialética ensinada por Marx ao falar das contradições das coisas e constatar que as ações dos homens, especialmente a ação política, não obedecem ao princípio da contradição estabelecido pela lógica formal ou clássica.

Morin também se articula entre os principais autores epistemológicos desta discussão. Argumenta o autor que

De alguma forma, a ciência expulsou o sujeito das ciências humanas, na medida em que propagou entre elas o princípio determinista e redutor. O sujeito foi expulso da Psicologia, expulso da História, expulso da Sociologia; e, pode-se dizer, o ponto comum às concepções de Althusser, Lacan, Lévi-Strauss foi o desejo de liquidar o sujeito humano (MORIN, 2006, p. 118).

Estas manifestações dos autores contribuem para a sustentação da contraposição das teorias raciais pensadas e postas cientificamente pelos seus pensadores. Ou seja, Gobineau, Romero e Nina Rodrigues. Além de Appiah, Morin e Domingues, apresentamos ainda três teóricos que no nosso entender melhor se complementam dentro da proposta deste estudo, quais sejam, Florestan Fernandes, Alberto Melucci e Paulo Freire.

Esses três teóricos parecem ter desafiado o mundo da ciência e apostado numa abertura científica no modo de pensar e recriar as razões dos saberes e conhecimentos

científicos. Contrapondo os autores das “teorias raciais”, os mesmos reagem também no sentido de apresentar os novos rumos metodológicos e pedagógicos visando a uma transformação além da simples visão puramente científica, mas, sobretudo, apresentando os verdadeiros valores ainda invisíveis nas ciências humanas. Ainda para ser um suporte pedagógico crítico e seguro nesta discussão, apresentamos também autoras como, Gomes, Silva, Bento entre outras mulheres negras pensadoras que tem despontado nas apresentações de novos saberes étnico-raciais que abarcam as questões norteadoras que pretendemos analisar neste estudo. Além de serem, as protagonistas dentro da Educação das Relações Étnico-Raciais e da legislação no que tange a inclusão dos afrodescendentes.

Esse resgate das relações raciais e a maneira como foi aprofundada por diversos autores da época contribuem numa visão objetiva do objeto de pesquisa. Os autores das “teorias raciais” e os demais teóricos apresentados, sejam eles brasileiros ou de origem europeia, dão ideia de terem sido pouco estudados e debatidos nos bancos das academias brasileiras. Será que isto resulta do propósito de sociólogos, antropólogos e filósofos etc. com a intenção de se perpetuar à exclusão de alguma cultura vista como inferior nos diversos campos da ciência?

Este questionamento mais adiante talvez possa nos ajudar a entender este processo tão árduo e penoso para as etnias ou raças diferentes. Mas podemos ainda, aqui, continuar essa problematização deste objeto de estudo, citando os autores abolicionistas que tratavam das temáticas raciais enquanto sujeito e apostavam para uma visão de valorização das teorias raciais e sociais. Ao resgatar as marcas científicas no mundo dos estudos sobre relações étnico-raciais, encontramos alguns cientistas que projetavam outra visão mais humanizada, entre eles o cientista Joaquim Nabuco. Este autor foi um dos abolicionistas que não admitia o tráfico de escravos já em 1871. Assevera o autor que

Em 1850, queria-se suprimir a escravidão, acabando com o Tráfico; em 1871, libertando desde o berço, mas de fato depois dos vinte e um anos de idade, os filhos de escrava ainda por nascer. Hoje quer-se suprimi-la, emancipando os escravos em massa e resgatando os *ingênuos* da servidão da lei de 28 de setembro [de 1871]. É este último movimento que se chama abolicionismo, e só este resolve o verdadeiro problema dos escravos, que é a sua própria liberdade (NABUCO, 1871 in SANTIAGO, 2002, p. 24).

Embora não sejam esses os teóricos de nossa tese, de certa forma nos ajudam a entender o que significa o início de uma tragédia social e racial que se apresenta de forma complexa e constrangedora na sociedade brasileira e em outras partes do mundo. Conforme assevera Fernandes (1978, p. 16), “[mesmo] os abolicionistas mais íntegros e tenazes não

puderam ser seus porta-vozes válidos”. A nosso ver, este processo fortaleceu as bases ideológicas de alguns cientistas e também fragilizaram as bases ideológicas de outros que poderiam estar evitando o enraizamento dessas marcas prejudiciais em toda humanidade.

Os métodos científicos das teorias sociais e raciais vieram, desde então, provocando possivelmente um aprendizado educativo, focados nas agruras racistas dos cientistas brancos profundamente equivocados em sua visão de etnicidade humana. Desses autores, podem-se sistematizar aqui as teorias que marcaram sociológica e antropologicamente o final do século XIX e o início do século XX. Tais teorias têm suas bases focadas no idealismo de um projeto delineado pela força simbólica da desigualdade, elaborado por cientistas que explicitaram “cientificamente” suas ideologias falando de *raça* e por que também não dizer sobre a negritude.

Este conceito parece ter sido o principal ponto de partida em termos sociais e raciais, objetivando marcar o branco como diferente de todas as demais raças humanas e que seria esse o sinal de garantia de raça treinada para dominar as demais raças, sobretudo em nível mundial. Para a concretude desses estudos, foram pontuados especificamente dois eixos de “teorias raciais”, a saber: a) a teoria racial de Gobineau (1853-1855); e b) a teoria racial de Silvio Romero (1920). Para Botelho,

Além de ideologia discriminatória baseada no dogma da supremacia das supostas ‘raças arianas’, o gradual ‘embranquecimento’ da população brasileira foi pensado por seus artífices como um mecanismo normativo capaz de assegurar a coesão ou unidade étnica do país. Como acreditava Sílvio Romero, um dos seus principais entusiastas, a redenção étnica do país se daria da seguinte forma: ‘O tipo branco irá tomando a preponderância, até mostrar-se puro e belo como no velho mundo. Será quando já estiver de todo aclimatado no continente. Dois fatos contribuíram largamente para tal resultado: de um lado a extinção do tráfico africano e o desaparecimento constante dos índios, de outro a imigração europeia (ROMERO apud BOTELHO, 1978, p. 55).

A retomada aqui sobre os cientistas que marcaram o início das teorias raciais nos possibilita uma abertura histórica na área da sociologia e da antropologia para entender como foram tratadas no seu teor científico e metodológico, e como estabeleceram os espaços de reproduções e ampliações dessas teorias. É de ampla relevância o resgate da contribuição dos cientistas de um passado remoto e o entendimento a que tipo de processo as teorias sociais e raciais vieram sendo submetidas. Denota-se que esses cientistas pareciam estar embebidos de autoritarismos e de racismos perpétuos e celebrados no bojo da ciência.

A visita a estas teorias proporcionou também o contato e conhecimento de outros recortes epistemológicos envolvendo outros autores, os quais, teórica e ideologicamente apostaram em outra direção epistêmica. Autores que vão abrir caminhos científicos e metodológicos, que parecem celebrar uma nova maneira de pesquisar e estudar a temática social e racial enquanto um objeto-sujeito e não apenas enquanto puro objeto de estudo. É neste cenário que foi palco prejudicial das teorias raciais que apresento como referencial desafiador o sociólogo Florestan Fernandes e ao seu lado Kabengele Munanga.

O estado da arte foi uma bússola medidora neste sentido. Além disso, apresenta-se como uma ferramenta relevante, principalmente acenando para o modo transdisciplinar de fazer ciência fonte renovadora e geradora de novo paradigma. Aposta-se nesta forma metodológica por entender que ela é capaz de tecer um viés filosófico-cultural em torno do projeto de pesquisa, elaborado para contemplar os diversos saberes centrados na dinâmica de inclusão dos afrodescendentes em três universidades do sul do País.

No levantamento do estado da arte enquanto conhecimento de bibliografias e autores condizentes com o nosso objeto de estudo, nos impulsionou e encorajou a levar o estado da arte um pouco mais adiante e encontramos aí outros autores que nos apresentavam uma síntese de todos os autores em sua obra, porém com o diferencial cultural centrado na filosofia da cultura africana. Foi neste levantamento e sistematização que encontramos o pouco conhecido crítico filósofo africano Kwame Anthony Appiah.

Para auxiliar a visão de Appiah, “se os brancos pobres odeiam os pretos, não é, como deixa entender Mannoni (1956), porque o racismo é obra de pequenos comerciantes e pequenos colonos que muito mourejaram sem grande sucesso. Não, é porque a estrutura da África do Sul é uma estrutura racista: Negrofilia e filantropia são injúrias...” (FANON, 1979, p. 119). Pode-se apresentar o Frantz Fanon como um pensador negro que também marcou sua época. Diante disso ele mesmo indaga sobre a África do Sul. Segundo ele, “o que é a África do Sul? Uma caldeira onde 2.530.300 brancos chicoteiam e arrebanham 13.000.000 negros.

Além de termos buscado também apoios nos escritos de Domingues e de Morin para entender melhor a perspectiva transdisciplinar, entendemos que três teóricos especificamente, Florestan Fernandes, Paulo Freire e Alberto Melucci, dariam as melhores contribuições para fazermos questionamentos específicos dentro das características das relações étnico-raciais em cada um dos três estados.

Como veremos mais adiante, as nossas leituras foram nos fazendo intuir que alguns aportes de Florestan Fernandes seriam mais condizentes a levantar questões na “real

realidade” paranaense, assim como aportes de Paulo Freire para a “real realidade” catarinense e Alberto Melucci para a “real realidade” sul rio-grandense.

Além disso, são pensadores que envolvem o mundo científico nas academias, além de possibilitarem as possíveis descobertas e resgates das historicidades de outras culturas étnicas “esquecidas” pelos cientistas como, por exemplo, a culturalidade da branquitude que, durante séculos, foram e ainda estão ocultadas no seio da ciência e na essência das teorias sociais, da filosofia e da antropologia ológicas brasileiras.

A opção por esta teoria fernandesiana se deu através dos estudos e das leituras mais aprofundadas e realizadas em torno da biografia do autor e principalmente pela sua teoria sociológica crítica. Além disso, percebemos o seu comprometimento com a pesquisa e amplos estudos relacionados a uma sociologia que contempla não apenas as relações raciais, mas também apresenta vasta reflexão questionadora e concreta da realidade social provocando, de alguma forma, as diversas nuances tradicionais fechadas nas vinhetas científicas produzidas nas academias.

A postura ambivalente mostrada na dinâmica, militante e científica deste autor, nos levou a aprofundar suas teorias e a partir de apontamentos sociológicos inquietantes, pesquisados e analisados tendo como ponto de partida as relações sociais e raciais brasileiras. O pensador Ianni também faz parte deste cenário. Para Ianni, (2009, p. 201), “Ao refletir sobre a condição racial e a desigualdade econômica dos negros, Ianni analisa o “lugar” do negro na sociedade capitalista sempre retomando a sua tese que articula os dois eixos para ele indissociáveis: preconceito de classe e discriminação/preconceito de raça”. As provocações teóricas de Florestan Fernandes, visando à fomentação de uma sociologia crítica, nos alargam um caminho pedregoso mediante as visões e metodologias sociológicas ainda cristalizadas e enrijecidas que muitos cientistas sociólogos ainda cultivam nas academias brasileiras.

Os estudos de Florestan Fernandes, quanto também Munanga, embora pouco visíveis nas academias sulistas do Brasil e silenciados nas ciências sociais e nos currículos de licenciaturas e mesmo em pós-graduação de ciências sociais nos convocam para dar continuidade neste alargamento científico através de ensaios que se voltem a resgatar os teores críticos fomentados e embasados nas obras de cunho político e científico e de uma teoria voltada à sociedade e ao sujeito cultural dentro da sua “*real realidade*”. Uma sociologia que, equivocadamente, pretende abranger a diversidade das sociedades num sistema unificador em categorias uniformes e universais, a nosso ver, em geral se faz abstrata e vazia. O pensamento sociológico de Florestan Fernandes, no nosso modo de ver, tem raízes inteiramente diversas.

Do começo ao fim de sua obra, a incorporação dos clássicos da sociologia passa pelo conhecimento e reconhecimento dos respectivos métodos de explicação em relação aos quais o arcabouço conceitual é decorrente. A sociologia de Florestan Fernandes não é uma sociologia sem método, uma sociologia de conceitos que flutuam arbitrariamente segundo os interesses subjetivos do pesquisador. A sociologia não é para ele um jogo de armar. Objeto e método, para ele, estão necessariamente comprometidos entre si, sem que isso implique ignorar a singularidade do objeto.

São essas definições instigantes sobre o autor que nos entusiasma sempre e, portanto, nos abriram um horizonte infinito na discussão que aqui propomos. Em primeiro lugar, o jeito militante de ser de Florestan Fernandes não está muito distante da nossa realidade pessoal e da trajetória, diferindo apenas da militância política propriamente dita. De outro lado, a militância social e agora no meio educacional, ou seja, na universidade e as experiências vividas na militância dos movimentos sociais e dos movimentos negros e pastorais sociais, nos fizeram compreender a visão crítica da ciência sociológica tratada por Florestan Fernandes em sua época.

Outro aspecto muito importante também é a dedicação aos trabalhos com a diversidade étnico-racial que foi um trilha significativo na vida do autor, o que para nós, mas em outro contexto diferente, nos faz reportar a essa dedicação e preocupação de Florestan Fernandes a fim de melhor entender este contexto atual. Por isso, nos é salutar focarmos aqui uma das importantes preocupações do autor que é, para nós, o ponto de partida, de nossa tese, ou seja, para Fernandes (1972, p. 14), *“Qual seria a chance dos povos indígenas e africanos de compartilhar as experiências históricas dos colonizadores e seus descendentes?”*

Buscamos centrar nossa perspectiva de elaboração de projeto de doutorado, baseado em alguns destes apontamentos que também nos causaram e continuam nos causando questionamentos intrigantes dentro e fora do contexto sociológico e antropológico da ciência social e racial atual. Segundo Freitag (2005, p. 234), *“A ideologia da democracia racial brasileira, cultivada por Freyre e seus sucessores, encobria um conflito de raças e de classes que Florestan Fernandes denunciou em sua ampla pesquisa sobre ”A integração do negro na sociedade de classes”*. Esses apontamentos são encontrados nas suas obras e trabalhos que abrangem uma ampla variedade de temáticas relacionadas às culturas excluídas e mais diretamente a cultura afrodescendente.

São temáticas e conhecimentos que apontam um novo desafio para todos os cientistas brasileiros e demais cientistas de grande parte do mundo e delimitamos aqui a região Sul do Brasil. Na realidade, nos vemos diante de uma cientificidade exaurida (desgastada) por um

grande número de autores que pouco perceberam as lacunas e as negligências através de pesquisas, análises e estudos exploratórios.

Estes são pontos que Florestan Fernandes eleva suas críticas sociológicas em termos de uma ciência que possa ser encarada com ética e quebra de silêncio sociológico, filosófico, antropológico e principalmente no âmbito educacional e didático-pedagógico. Conforme afirma Freitag (2005, p. 235),

O ‘dilema educacional’ também expressa – nas reflexões de Florestan dessa primeira fase – uma ambiguidade do sistema societário brasileiro que oficialmente se diz democrático e postula a educação como sendo um mecanismo de ascensão e inclusão social, mas que, de fato, mostra-se seletivo e pouco atraente para os já desprivilegiados (negros, pobres, mulheres e outras minorias).

Diante disso, as percepções registradas nos diários de campo e as observações realizadas no cotidiano da realidade empírica têm nos apresentado que as estatísticas, realizadas pelos órgãos dos mais diferentes setores, não têm nos encantado e nem nos causado nenhuma reação mais significativa, além do que está nas grades numéricas das estatísticas apresentadas por todo Brasil, em relação à baixa representação social da população negra em todos os níveis.

As repetições das estatísticas parecem ser estratégicas para escamotear outras evidências muito mais concretas e cuidadosamente ocultadas por cientistas, que sempre estão prontos para dar continuidade aos ocultismos nos métodos científicos manipuladores das verdadeiras e “real realidades” que batem a cada momento nas portas das academias em geral, como a IES- Instituições de Ensino Superior⁷, tanto as estatais (federais, estaduais, municipais), quanto as comunitárias e as particulares, além das demais instituições educacionais de ensinos médio e fundamental, sem deixar de focar nas omissões religiosas e projetos sociais ligados a essas instituições.

Neste sentido é que enfatizamos as negligências das estatísticas e a cristalização da ciência inoperante nos dados apresentados no cotidiano quando são referidos aos estudos,

⁷ Cf. SANTOS, 2005. A Lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. O Estado brasileiro na década de 1990, quando foi realizado um dos eventos mais importantes organizados pelas entidades negras brasileiras, a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o racismo, Pela Cidadania e a Vida. Foi realizada no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília, quando os seus organizadores foram recebidos pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto. Mais uma vez as lideranças dos movimentos negros denunciaram a discriminação racial e condenaram o racismo contra os negros no Brasil. Mais do que isto, entregam ao chefe de estado brasileiro o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que continha várias propostas antirracistas (SANTOS, 2005, p. 25.).

pesquisas e análises, direcionados para a diversidade étnico-racial característica da alma deste país. Conforme Cruz (2006, p. 74):

Em resumo, tem-se um universo grande e complexo e amostras não compatíveis nem com seu tamanho nem com sua complexidade; ‘amostras’ de natureza internacional, não probabilística, com seus membros escolhidos muito informalmente, sem nenhum princípio técnico a orientá-las.

As intensas demandas apresentadas pelas estatísticas e a complexidade em relação à participação dos afrodescendentes em todos os níveis da sociedade brasileira, surgem como probabilidades que ausentam a população negra na esfera social. A ausência pode estar centrada no quesito da cor. São mostras estatísticas que sugerem sair da visão focada apenas no quesito da raça e da cor.

Outras evidências não qualitativas ou analíticas, a respeito do não acesso à escolaridade tanto no ensino fundamental quanto no médio, e, sobretudo, no ensino superior, são pouco sistematizadas, enquanto pesquisa, e estudadas de forma real. Isto pode ser também agravante das problemáticas reais que impedem esse acesso. A ideia de Cruz (2006) se assemelha com as preocupações de Fernandes (1972, p. 28), ao dizer que

As evidências são conclusivas e indicam que ainda temos um bom caminho a andar para que a população de cor, sob hipótese de crescimento econômico contínuo e de persistência da livre competição inter-racial, alcance resultados equivalentes aos dos brancos pobres que se beneficiam do desenvolvimento do País sob o regime do trabalho livre.

Este foi para nós um primeiro olhar diante das leituras realizadas nas obras do autor. Outro ponto que nos iluminou foi a concretude de pesquisas e metodologias usadas para o aprofundamento dos estudos analisados cientificamente, considerando os afrodescendentes como sujeitos de suas histórias. As visões teóricas e científicas relacionadas à questão racial, apresentadas por Florestan Fernandes mostram que, com profunda ousadia, ele enfrentou os ordenamentos e parâmetros sociológicos tradicionais, objetivando se confrontar intelectualmente de forma ética e moral, junto aos sujeitos de seus estudos, considerando, sobretudo, a individualidade e alteridade dos sujeitos envolvidos nas ações de suas análises. Isto nos conecta com a percepção de Lahuerta (1999, p. 54) em seu artigo publicado no Caderno AEL,

No contexto de radicalização política e ideológica do final da década de 1950, a sociologia produzida no âmbito da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP), sob o comando de

Florestan Fernandes, ainda que preocupada com o estabelecimento de uma “tecnologia do saber” e avessa à intervenção política direta, acaba realizando uma guinada em sua trajetória, ao estabelecer uma aproximação com o marxismo, que contribui para deslocar o conjunto da cultura ilustrada paulistana para a esquerda, aproximando-a, ainda que com muitas críticas, de preocupações típicas da perspectiva nacional desenvolvimentista.

As análises críticas no sentido de rever as práticas metodológicas do saber, nos possibilitaram pensar na retomada de algumas destas preocupações, que como Florestan Fernandes, já intuía, poderiam se tornar num problema a ser desenvolvido no futuro da sociedade brasileira. Comenta o autor em sua obra que “revitalizou a técnica de focalizar e avaliar as relações entre ‘negros’ e ‘brancos’ através de exterioridades ou aparências dos ajustamentos raciais, forjando uma consciência falsa da realidade racial brasileira. Esta técnica não teve apenas utilidade imediata” (FERNANDES, 1978, p. 255).

A nosso ver, após século de exaustivos desafios científicos, atualmente com a intervenção da lei 10639/03 e a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial na sociedade brasileira, todas as áreas de conhecimento sociológico carecem de novas investigações, pesquisas e análises, para iluminar novas tecnologias dos saberes levando em conta as situações de globalizações.

Na região Sul do Brasil, em que a colonização implantou o seu apogeu de dominação, a população afrodescendente parece não ter conseguido obter as mesmas chances e demonstram nem ter participado dos avanços históricos, mesmo diante das ricas contribuições dadas no contexto social e econômico desta região. A partir dessa ideia, afirma Fernandes (1972, p. 14, “*Qual seria a chance dos povos indígenas e africanos de compartilhar as experiências históricas dos colonizadores e seus descendentes?*” A própria assinatura da lei 10639/03 e a aprovação do Estatuto da igualdade Racial comprovam o questionamento de Fernandes.

Ao examinar a profundidade desta interrogação de um sociólogo crítico que atuou na década de 1950 e também, depois, durante a ditadura militar, períodos de muitas negações inclusive de atros na afirmação das culturas indígenas e afrodescendentes, avaliamos a radical grandeza de sua opção ética. A nosso ver, nos alinhamos com este sociólogo crítico ao retomar com autenticidade uma preocupação e problema sociológico, ainda não pesquisado nas três instituições sulinas.

Para Florestan Fernandes, o Sul do Brasil e mais propriamente o RS, foi onde ocorreu, segundo o autor, um maior contingente de exclusão destas culturas sendo discriminadas como não fazendo parte das pesquisas e análises científicas nas importantes universidades e demais

instituições de ensino. Fernandes (1972, p. 89) argumenta que os sujeitos dessas culturas “não conheciam nem podiam pôr em prática nenhuma das formas sociais de vida organizada, de que desfrutavam os brancos normalmente”. Isto incluía a família e os tipos de cooperação ou de solidariedade que ela reproduzia e condicionava socialmente.

Dentro do processo de mudança paradigmática e a razão sociológica, novas percepções ou críticas já estão surgindo no mundo acadêmico. Os processos de mudanças de paradigmas invadem também os confortos científicos e tecnológicos e o próprio modo de interpretá-los. Neste contexto atual em que se exige e considera a importância da reeducação das relações étnico-raciais, no meio do trabalho educacional, propõem-se, sobretudo, renovações metodológicas, técnicas e pedagógicas nas interpretações culturais e raciais.

3.2.2 A história sócio-racial e as estratégias do “mito da democracia racial” como forma “cordializada” e “institucionalizada” em tempo de novas filosofias e ciências de globalização

Os estudos e pesquisas relacionados à cultura afrodescendente ficaram soterrados debaixo dos “escombros” científicos e metodológicos da ciência e da falsa ideologia da “boa relação” interétnica se justificando em torno do conceito de “democracia racial”. Através dos estudos realizados sob a forma de democracia da “boa relação” difundida no Sul do Brasil, ainda se perpetua de maneira eficaz em termo de sutileza.

As estratégias construídas e reconstituídas nos âmbitos das instituições demonstram certa provocação baseada na culpabilidade do próprio afrodescendente. Ou seja, é ele próprio que é visto como o principal ponto de partida dos conflitos étnico-raciais. O que nos faz entender é que, ainda hoje, essa ideologia permanece muito presente ausente em certas instituições, sempre buscando isentar e ausentar os brancos de suas participações nas problemáticas raciais.

Neste sentido, podemos retomar as teorias colonialistas por diversas vezes enfatizadas criticamente por Florestan Fernandes, além das críticas de Vron Ware, quando apresenta a temática da branquitude e/ou branquidade e as crises provocadas pela mesma por falta de pesquisas e de estudos mais aprofundados sobre a presença e a dominação branca. Dentre essas e outras discussões, voltamos nossa atenção não apenas para o mito da democracia racial, mas também para toda situação gerada em torno da organização da ordem social brasileira. Neste sentido, cabe lembrar o que afirma Fernandes (1972, p. 14):

O Brasil que resultou da longa elaboração da sociedade colonial não é um produto nem da atividade isolada nem da vontade exclusiva do branco privilegiado e dominante. O fato, porém, é que a sociedade colonial foi montada para esse branco. Socialmente falando ele não era branco e, a julgar por conhecimentos que obtive ao longo de minha carreira profissional, continua a não ser considerado socialmente como branco.

Esta leitura fernandesiana nos impeliu e nos instigou a retomar estes apontamentos muito imbricados na complexidade da “real realidade” brasileira em que se busca criar novas leis sociais e raciais para que os oprimidos, ou seja, os índios e os negros possam ser incluídos no processo social brasileiro. Segundo Fernandes (1972, p. 17): “[a] democracia racial não impõe a participação como um desafio passivo: para participar, o negro e o mulato precisarão dar de si mesmo o que eles possuem de mais criador e produtivo”. A nosso ver, dentro de nossos estudos, a postura crítica e ética fernandesiana não poderá, a nosso ver, ser ignorada, pelo contrário deve ser posta como referência central.

Fez-se necessária em nossa elaboração de projeto de pesquisa uma retomada também crítica nos dias atuais colocando isto como bússola ética e científica. Esta dimensão sociológica e crítica de Fernandes implica também numa trajetória pessoal comprometida e de uma militância inseparável da dinâmica acadêmica e científica. Segundo Camacho (2002, p 57),

A contribuição de Florestan Fernandes para a teoria sociológica é fundamental, tendo dialogado com as principais correntes do passado e do presente, na busca da construção de uma lógica que vai desde as formas de explanação caracterizadas como descritivas e interpretativas até as técnicas e as teorias da explicação e da metodologia de pesquisa.

Os estudos prévios realizados sobre a trajetória e a dinâmica pessoal e de cientista dentro da vida de Fernandes contribuíram para que pudéssemos compreender a valiosa importância dada por ele na atuação de militante político e também na militância acadêmica. Espelhando-se deste modo no autor nós passamos a um entendimento dialético deste desafio, sem, contudo, perder a objetiva visão da ciência enquanto fator de equilíbrio entre o empírico e o científico, entre o militante dos movimentos sociais e raciais, o militante político que questiona o universo sociológico numa visão científica sem desprezar a atuação e militância acadêmicas.

Nesta mesma linha de aprofundamento, podemos ligar ao militante da educação o saudoso Paulo Freire. Ambos os autores, souberam apresentar um teor científico que ainda hoje leva alguns aprendizes a se animarem no resgate destes importantes teóricos brasileiros. Além disso, também se apresentam como âncoras, como militantes exemplares da educação,

sem menosprezar as ressonâncias políticas que foram e são polêmicas nas academias, enquanto educadores e provocadores de políticas educacionais acolhedoras, dos saberes e práticas empíricas que são pontos de partida para as pesquisas, valorização de análises intelectuais centradas na ética e no respeito às diferenças, uma dialética social e racial.

Este apontamento com certeza nos foi crucial até nos levar a entender essa dinâmica da dialética, muito presente, de certo modo, em nossa trajetória de militante afrodescendente nos diversos movimentos sociais como: Movimento Negro, Movimento das Mulheres, pastorais sociais religiosas, entre outras organizações sociais comunitárias. Os militantes envolvidos em várias instâncias de trabalhos nos meios populares, movimentos sociais, comunitários e partidos políticos entre outros, ainda hoje, são vistos por maioria acadêmica como pessoas que não possuem conhecimento científico ou teórico, ficando este rotulado como um mero “empirista” ou “basista”.

Talvez caberia rever o verdadeiro papel da academia como responsável para desencadear debates ou novas produções de conhecimentos que pudessem contribuir com uma visão mais compreensiva no que tange a forma científica e as novas concepções acadêmicas de entender esse processo de uma visão puramente empírica e a visão da ciência ou do científico. Conforme assevera o famoso filósofo William James em seus artigos sobre o “Pragmatismo e outros ensaios”. Para os racionalistas, a realidade já está pronta e completa desde a eternidade, enquanto que, para os pragmatistas, está a ser feita, à espera da sua forma futura (JAMES, 1974).

Frente a essa discussão posta pelo autor, podemos também considerar as diversas concepções presentes nos dias atuais. Para alguns cientistas racionalistas, a realidade da população negra agora está bem, já mudou, não tem mais o problema da escravidão. Mas, na visão pragmatista, ainda há muito por fazer; nada é estático, tudo se movimenta.

Na “real realidade” da população negra, muitas situações de escravidão explícita mudaram com certeza; ou talvez possam ter obtidos uma mudança na sofisticação ideológica. Centrando-se numa reflexão ideológica, ou numa visão ampliada a partir dos teóricos como Florestan Fernandes 1978 e, sobretudo, os clássicos como Guerreiro Ramos, Octavio Ianni, as mudanças obtidas demonstram que o que era explícito, agora se transformou numa situação velada em toda sociedade brasileira e, principalmente, na região sulina, onde se localiza a pesquisa deste nosso objeto de estudo.

Nesta “*real realidade*”, ou seja, em qualquer realidade das etnias que foram excluídas dos principais acessos como o da educação, moradia e situação econômica, nada está pronto ou acabado dentro dessas realidades complexas. Os movimentos são constantes em busca pela

mudança em especial centrando-se no combate ao preconceito e a discriminação racial e social nos diversos níveis de inclusão no meio educacional e profissional.

Talvez sejam estas implicações que também estejam imbricadas na forma de tratar ou analisar os profissionais de culturas diferentes, como os afrodescendentes ou mesmo aqueles que são de fato ativistas dos movimentos sociais populares. Para os autores principais, referências deste nosso estudo as mudanças de paradigmas sociais e educacionais deslocaram apenas os lugares das várias áreas de conhecimento, mas não puderam mudar as formas tradicionais imperiosas e hierarquizadas dos diversos saberes constituídos institucionalmente nas sombras dos gabinetes fechados. Como muito bem enfatiza Sátyro (2003, p. 26), quando argumenta que “as transformações sociais e políticas são lentas, não se baseiam em acentuadas e súbitas rupturas sociais, culturais, econômicas e institucionais. O novo surge sempre como um desdobramento do velho”.

Com isso, os conhecimentos centrados nas culturas excluídas como a dos afrodescendentes, e como dos demais saberes populares, ficaram a mercê da ciência racionalizada e abstrata. Contemplando a existência de um mito de “democracia racial”, as culturas indígenas e a afrodescendentes ficaram destinadas a uma ciência baseada nas velhas e tradicionais matrizes que sempre olharam para essas culturas e as analisaram como objeto de seus próprios objetos estudos e pesquisas.

3.2.3 A história afro-brasileira resgatando as relações raciais/sociais e a complexidade frente ao reconhecimento, enquanto sujeito da própria história

Para tratar deste nosso objeto de estudo, que visa uma investigação relacionada à inclusão da cultura enquanto “sujeito em si mesma” e do sujeito afrodescendente a partir da implementação da lei 9394 de 1996 da Lei de Diretrizes de Bases – LDB e da lei 10639/2003 sobre a implementação dos estudos da Cultura da África nos currículos de educação básica, ensino fundamental, ensino médio e educação infantil, objetivamos estudá-los não como simples objetos, mas como sujeitos. Este recorte contempla ainda, conforme o Plano Nacional,⁸ o

Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004, onde são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino. A Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de

8 Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Julho de 2009.

julho de 2004, detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da lei 10639/2003 (BRASIL, 2009, p. 10).

Diante dessas exigências e leis sancionadas pelo governo, focamos nossa atenção teórica trilogica, principal referência que acreditamos ser a nossa luz no intuito de reconhecer importantes saberes que são, também, indicadores de uma verdadeira inclusão das etnias apresentadas neste estudo. Sabemos dos importantes dados numéricos e estatísticos que já são apresentados diante disso. Mas nossa expectativa é de poder apontar outros novos indicadores que não são visibilizados estatisticamente, mas que podem impedir a inclusão por meios de outros obstáculos ou mecanismos, velados no cotidiano e que ainda não foram suficientemente pesquisados, estudados.

Na retomada dos estudos da obra de Fernandes, encontramos importantes eixos de amplas pesquisas e novas análises. Registramos um desses eixos que para nós confirma a sustentação diante das preocupações muito concretas do autor, quando afirma que

Abriam-se diante de mim dois caminhos. Um, o de lamentar as limitações de nossa acelerada, ‘formação humanística’. Bem ou mal vai um país no qual um professor universitário treme diante das responsabilidades do juízo estético. Não é só um sistema de vida intelectual que sofre um impacto negativo. Penso em particular, na negligência dos críticos especializados, que só existem para os produtores de arte de prestígio consagrado, subestimando ou negligenciando a energia moça, pela qual se processam a afirmação e a renovação das grandes ou das pequenas literaturas. O segundo caminho seria o de avançar os resultados de minhas modestas reflexões (FERNANDES, 1972, p. 182).

As ideias de Florestan Fernandes nos indicam que pode ter muitos outros obstáculos também analíticos que não se encontram em dados estatísticos, mas em análises mais sistematizadas através de observações e investigações no cotidiano. No mundo acadêmico, nos esbarramos de algum modo com as críticas relacionadas à atuação centrada no conceito de militância. Foi neste movimento que os teóricos como Florestan Fernandes, Paulo Freire e Alberto Melucci, nos levaram a identificá-los cientificamente como “espelho trilogico” muito relacionados à maneira de ver e recriar a visão teórica sem perder de vista os valores e fundamentações da própria ciência.

Foram muitos os momentos de tensões neste sentido e muitas vezes percebemos certa discriminação e preconceito neste movimento em que se misturam as práticas pedagógicas militantes com as práticas acadêmicas, para não dizer “tecnicistas tradicionais”, como bem enfatiza Florestan Fernandes nos escritos de Martins (1994, p. 45):

O Professor Florestan escreveu em função de solicitações das circunstâncias da vida acadêmica. Ele foi sempre, até o fim, um acadêmico, um excelente acadêmico; mesmo quando mergulhou na política partidária e na ação política como publicista e deputado federal, foi como um acadêmico que fez política. A coleção de biografias de amigos e heróis, algumas densamente políticas, que reuniu e prefaciou alguns dias antes da morte, coleção que tinha tudo para ser política e até partidária, é essencialmente um trabalho acadêmico (4) Nela estão postas claramente as preocupações teóricas com a história de vida, enquanto instrumento de produção de conhecimento sociológico, a que se dedicara em alguns trabalhos do tempo de professor universitário.

Nos estudos sociológicos, vamos descobrir que essa dialética faz parte de uma construção de trajetória em que a visão de militante pode ser transformada acrescida de novos conhecimentos e descobertas sendo reelaborada de forma científica no espaço deste mundo acadêmico. Entendemos que é neste espaço que se tem a oportunidade de aprofundar e sistematizar os conhecimentos empíricos coletados ou acumulados ao longo de uma trajetória seja ela, histórica, acadêmica, ou social/militante.

Se a dialética se conceitua por uma tese, antítese e novamente tese (ou síntese), ela não terá exatamente um fim, mas sempre há um movimento que amplia e modifica o ponto de partida de conhecimento, sem com isso deixar sua identidade ou característica inicial, considerando, sobretudo, o método de sistematização. Para Camacho, essa ideia relacionada ao método, em Fernandes se baseia em três modelos clássicos de pensamento sociológico. Este autor argumenta que

de uma perspectiva crítica, inspira-se basicamente nas três matrizes clássicas do pensamento sociológico: o método funcionalista ou objetivo, idealizado por Émile Durkheim, o método compreensivo sistematizado por Max Weber e o método dialético, formulado por Karl Marx (CAMACHO, 2002, p. 76).

Nos três modelos clássicos repassados através do pensamento de Fernandes, nós pudemos avaliar uma consonância e relação com a nossa perspectiva metodológica e teórica da qual está permeando nosso objeto e toda fundamentação que vieram perpassando o nosso modo de elaborar o projeto e construir a pesquisa.

3.2.4 A história afrodescendente no processo da sociologia crítica de Florestan Fernandes

Todo processo que viemos pontuando acima foi um processo mais ligado à trajetória intelectual e científica de Florestan Fernandes. Este processo aborda uma história de uma sociologia crítica de profunda preciosidade, no nosso entender, muito pouco valorizada,

principalmente pelos sociólogos atuais. Uma das riquezas apresentadas na trajetória fernandesiana, centra-se num desvendar da sociologia clássica inter-relacionando-se com uma trajetória de militância acadêmica e uma militância política.

Pretendemos nesta parte abordar de forma mais concreta a relação do branco e negro, assim como foi visto pelo autor naquela ocasião e a relação com o objeto de pesquisa. A problematização objetiva apresentar uma visão de como se dá uma amostra das relações e o possível acesso dos afrodescendentes na sociedade brasileira, ou seja, no mundo acadêmico. O recorte aqui exposto atenta para uma abordagem da situação histórica da branquitude e/ou branquidade e a sobrevivência da negritude.

O contexto de construção da ordem social brasileira apresentada por Florestan Fernandes é rígido e muito evidente na não participação das culturas negra e indígena. Segundo o autor, foi uma turbulência social, em que “[o] negro e o mulato, como eles diriam, aí ‘não têm vez’, encontrando-se rigidamente bloqueados por privilégios sociais que possuem inevitáveis e profundas implicações raciais” (FERNANDES 1972, p. 49).

No contexto que marca o período da revolução burguesa, uma época intensamente desfavorável para a cultura negra e os seus sujeitos, dá ideia de como isso foi atraso no que diz respeito à inclusão social e racial neste período. Esse desfavorecimento ou exclusão parece ter abrangido os afrodescendentes de todas as áreas centrais da sociedade, tanto no meio rural, quanto do meio urbano, dos fins do século XIX até a década de 1930. Cabe refletir, portanto, que além da situação de servil, o negro teve de se sujeitar, vendo pesar sobre ele os desastrosos *rótulos* e enigmas escondidos na questão racial, causando danos conceituais ideológicos, destruidores científicos, ainda hoje, perpetuado no mundo acadêmico e na sociedade como todo.

A nosso ver, esses *rótulos* ficaram, de certa forma, internalizados em todas as etnias, a saber, a branca, a negra e a indígena. De um lado, esses rótulos vieram, sustentando as forças hegemônicas da superioridade permeada por diversas vias e sutis estratégias. Possivelmente, usando todos os meios de jogar para a população negra toda culpabilidade racial. Dessa forma, permaneceu a problemática das relações seguidas de rótulos pejorativos e, de outro lado, fortaleceu a fragilidade e inferioridade permeada pela falta de conhecimentos estratégicos e sem saídas. Centrados numa situação complexa entre os negros que supervalorizou e valoriza a cultura do dominante como algo normal na sociedade. Na maioria das vezes, assumindo e arcando com essa culpabilidade.

Neste sentido, questiona Fernandes: “Não obstante, o que é uma democracia racial?” (2007, p. 39) Lembrando aqui o famoso dito popular, “toma que o filho é teu”, ou seja,

“carregue, a cruz é tua”. Embora seja apenas um dito popular, este dizer continua impregnado no cotidiano de uma forma perversa pelos brancos. Estes também sem uma visão ou conhecimento maior sobre esta perversidade social e racial parecem alimentar, ainda hoje, um certo “medo”, um conceito que também se amplia e se fortalece com a fuga sutil dos problemas ou conflitos causados, ou sob a manipulação do efeito da força desestabilizadora do próprio “silêncio”, um conceito muito imbricado nas universidades, sobretudo, no sul do Brasil.

São diversos conceitos que causaram terríveis atrocidades no mundo da ciência, levando um número elevado de cientistas a dar um acabamento científico nas academias. Muitas vezes os próprios cientistas nem tiveram ideia do estrago e problemáticas que estavam se preparando no sentido do esmagamento de culturas e etnias. Um destes conceitos está baseado no conceito de raça. Muitos preconceitos hoje existentes ampliaram as diretrizes das relações sociais e raciais no mundo inteiro. A racialização e o racismo são produtos das ideologias deste contexto de aprofundamento do conceito de raça. Afirma Munanga (1999, p. 43):

Na mistura, as distinções de raças engendram múltiplas castas sociais; finalmente, o sentido aristocrático e o sentido da superioridade da raça cedem lugar à degenerescência democrática e ao senso de igualdade. A raça branca possuía originalmente o monopólio da beleza, da inteligência e da força.

Muitos outros autores se centraram neste conceito. Elevando o seu grau de deturpações ideológicas, os próprios cientistas se viam como patenteadores dos conceitos postos como benefícios de uma “raça” ou de uma “etnia” sobre a outra. Munanga apresenta uma das essências de Gobineau argumentando que

Essa é essência da filosofia da história de Gobineau. A raça suprema entre os homens é a raça ariana, da qual os alemães são os representantes modernos mais puros. Os povos que não têm sangue dos brancos aproximam-se da beleza, mas não a atingem. De todas as misturas raciais, as piores, do ponto de vista da beleza, são as formadas pelo casamento de brancos e negros (MUNANGA, 1999, p. 43).

A história mostra-nos, através do racismo, do preconceito e da indiferença face aos diferentes, a facilidade com que se silencia e vai se desumanizando o “diferente” ou “inferior” sem que haja uma percepção dos mesmos e de maneira o alargamento da desresponsabilidade da hegemonia branca. Mesmo com a presença visível do sujeito diferente, a hegemonia branca tende sempre a acreditar que este não é sujeito moral como “eles”, e assim toda crueldade

pode ser cometida. A violência a que o negro no Brasil sempre esteve submetido não é apenas a da força bruta.

O poder que se centra no “sujeito branco” se apresenta também de forma simbólica sendo exercido, antes de tudo, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro. Talvez seja essa a causa que levaram a maioria da população negra a rejeitarem a sua negritude. O olhar sobre a população negra nos termos da literatura e as relações raciais no Brasil, com o surgimento da lei 10639/2003, tornam-se de suma importância.

Não vamos nos deter aqui no conceito de negritude, mas faz-se necessário lembrar do famoso autor Aimé Césaire, que foi a voz da consciência negra de seus sofrimentos, de suas exigências e o *Cahier d'un retour au pays natal*, na revista *Volontés*, em 1939, às vésperas da Segunda Guerra Mundial. Explicita o autor o que significa o conceito de negritude:

Ma negritude n'est pas une pierre as surdité
 Ruée contre la clameur du jour
 Ma negritude n'est pas une taie d'eau morte
 Sur l'oeil mort de la terre
 Ma negritude n'est ni une tour ni une cathédrale.
 Elle plonge dans la chair rouge du sol⁹
 (OLIVEIRA; PESSANHA, 2003, p. 156).

Embora tenha havido profundo e amplo preconceito em torno do rebaixamento da negritude e as formas simbólicas de discriminação sobre este mesmo conceito, alguns intelectuais negros tiveram suas manifestações mesmo que de forma isolada. Por isso, a importância de trazermos aqui um *release* sobre esse conceito pensado por Aimé Césaire e por autores que fazem parte desta pesquisa como Kabengele Munanga.

Parece-nos que é através deste poder simbólico que este branco busca fortalecer e ampliar a sua força de dominação, principalmente quando isso se estabelece no campo social das lutas por igualdades de direitos. Para Bourdieu (2004, p. 166), “[o] poder de impor às outras mentes uma visão, antiga ou nova, das divisões sociais depende da autoridade social adquirida nas lutas anteriores”. Além da violência racial de forma muito visível em relação aos afrodescendentes, o “poder social” e simbólico dos brancos também sempre atuou de forma muito violenta em todos os campos de lutas da população negra espalhada por todo Brasil.

⁹ Tradução: “Minha negritude não é uma pedra sua surdez/ Lançada contra o clamor do dia / Minha negritude não é uma poça de água morta/ Sobre o olho morto da terra / Minha negritude não é uma torre nem uma catedral / Ela mergulha na carne / Vermelha do solo.”

O que parece se reproduzir veladamente neste contexto atual diante das discussões é o debate sobre a lei 10639/2003. Diante disso, pode-se dizer que a força hegemônica dos afrodescendentes se torna prejudicada, até mesmo pelas contradições que vão atingindo e maculando as mentes de sujeitos negros que são manipulados pelos discursos e estratégias muito bem traçadas pelo poder hegemônico da branquitude.

Podem-se, assim, examinar as dificuldades de organizações da população negra e, sobretudo, as condições de ampliar ou levar adiante um processo de reconstrução de cidadania ou inclusão do mesmo junto às condições de igualdades da branquitude ainda centradas apenas em um grupo sistematicamente eletizado e dominante. Parece acontecer um jogo étnico perverso e contraditório.

Nos discursos deferidos por intelectuais e profissionais nos dias de hoje, não mostra visivelmente as contradições a respeito da classe dominante e a classe dos excluídos e, principalmente, os negros. A ideia que transcende todas as problemáticas raciais é uma inserção da ideologia da “cordialidade”, apresentando e forçando a ideia de que não existe racismo e nem diferença de (raça) ou qualquer outra etnia brasileira.

Como refere Sérgio Buarque de Holanda em seu texto sobre o “homem cordial”: o autor enfatiza, dizendo que “[a] cordialidade é um traço do brasileiro de formar sua visão de um mundo com base na paixão, logo em uma subjetividade fatalmente egocêntrica e egoísta” (HOLANDA, 2008, p. 30).

Percebe-se no cotidiano nas diversas discussões travadas nas esferas públicas sobre as políticas afirmativas ou a política governamental, (dos partidos políticos), ou ainda, a relação com as políticas públicas universais, aí também se destaca um certo silêncio das relações raciais na sombra da “cordialidade”. Quando se trata de uma política cultural específica dirigida para as populações indígena e negra, essa cordialidade se transforma em certo estilo de negação e mudança de discursos, ou percursos ideológicos.

Essa contradição pode ser perfeitamente observada quando se discute a participação ativa dos afrodescendentes. A situação não se diferencia muito das que acontece no mundo acadêmico e no campo político. Ao estudar conteúdos sobre as desigualdades sociais e a pobreza no Brasil, parece que são poucos os intelectuais que assumem a postura ética de esclarecer que maior parte dessa pobreza e desigualdades sociais contempla diretamente a situação dos afrodescendentes. Às vezes essa contradição adquire uma nuance de medo ou de resistência em relação à cidadania e ao fortalecimento étnico, revestindo-se de ambiguidade. Talvez Bourdieu possa ajudar a iluminar (2004, p. 175), “Essa posição contraditória de dominantes-dominados, de dominados entre os dominantes ou, para explorar a homologia

com campo político, de esquerda entre direita, explica a ambiguidade de suas tomadas de posição, que está ligada a essa posição de apoio em falso”.

As formas como se desenvolvem as ambiguidades e as contradições nos meios sociais e étnicos, não podemos dizer que constituem um processo dialético transformador em que pensava Marx e cujo desdobramento também conhecemos nas preocupações de Florestan Fernandes. A visão transformadora da sociedade nos parece que se centra nas principais considerações sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais.

As lutas pela inclusão étnica nas dimensões apresentadas demonstram que ainda não há uma heterogeneidade de compreensão transformadora na sociedade atual, devido às contradições nos discursos entre inclusão e exclusão dos afrodescendentes e as estatísticas apresentadas, principalmente acenando para os níveis baixos de escolaridades destes sujeitos.

A nosso ver, quando não se discutem abertamente as situações das culturas excluídas e que não há interesse nas produções, tanto nas academias, quanto no campo da esfera pública social e racial, pode estar havendo uma falsa transformação, ou o que Rossato (2003) vai chamar de ética enganosa neste tempo de globalização. Diante das problemáticas gerais de complexa inclusão das culturas, como a indígena e a negra, e as situações de vigilâncias nos campos educacionais, através das metodologias e pedagogias, podemos concordar com o autor, quando afirma que

O que propõe a globalização é que a ética ontológica da natureza humana seja submissa aos interesses do estado corporativo, por meio de um processo de controle vigilante, de desapropriação, ou por meio de uma experiência educacional de simulação, onde gerações inteiras são induzidas a conformar-se com a realidade estabelecida (ROSSATO, 2003, p. 72).

Muito nos preocupa a ideia de Rossato, pois as gerações futuras não poderão correr este risco de se depararem com uma educação dissimulada. Do mesmo modo, a ética é uma razão através da qual os seres humanos ainda têm chance de trilhar em caminho condizente no mundo da ciência.

Portanto, o desafio da educação étnico-racial, ou melhor dizendo, a questão social e a questão racial necessitam de uma ética que auxilie tanto a população negra, quanto à população branca a encontrar a melhor forma de interagir nesta reeducação inclusiva do diferente, além de poderem atuar enquanto sujeitos e não apenas como objetos de uma autêntica reeducação dentro da globalização tecnológica da sociedade brasileira.

3.2.5 O processo de resgate histórico da educação das relações étnico-raciais e a ética da vigilância controlada

Na realidade, há uma força significativa por parte de alguns intelectuais do mundo das Ciências Sociais e de outros atuantes no mundo acadêmico. Mas, de outro lado, há também que se considerar os diversos jogos políticos e interesses que se centram de maneira individualizada nos sujeitos que ainda não conseguem avançar na sua formação de consciência e identidade cultural. A trama que se revela no campo simbólico dos indivíduos, talvez, esteja de certa maneira dominada ou vigiada pela força simbólica da branquitude.

Essa dominação e vigilância parecem se relacionar com os medos da perda deste “lugar de privilégio e status”. Neste sentido, muitos outros aspectos “patológicos” vão sendo desenterrados destes porões históricos dos brancos que, ao longo desses processos culturais sutilmente ou mascaradamente vieram desviando ou até mesmo “torcendo” a própria consciência dos sujeitos das culturas dominadas e excluídas.

Quando aprofundamos o processo de embranquecimento no Brasil, desvendamos outro processo nunca tocado ou pesquisado que é a historicidade esquecida dos brancos se podemos dizer, escondida debaixo deste “porão” da sociedade brasileira. Os levantamentos bibliográficos e as leituras realizadas até neste momento mostram que são numerosos os estudos e pesquisas centrados no eixo da cultura afrodescendente, e outros nos estudos indígenas, sobretudo no que diz respeito à temática de gênero, raça e sexo.

Em todas as áreas de estudos, podem-se observar as situações ou nuances da problemática étnico-racial. Mesmo no que se refere à temática de gênero, sempre há os difíceis obstáculos a serem debatidos. Nessa discussão, McLaren (2000, p. 71) assevera que

Contudo, Hooks argumenta que o patriarcado capitalista de supremacia branca tem negado às mulheres negras, principalmente, ‘a oportunidade de buscar uma vida intelectual’. Esse problema também está fortemente entrincheirado no sistema universitário racista branco que envolve ‘perseguições pelos professores e colegas profissionais’.

De acordo com McLaren (2000) e também Hooks (1991) esta é mais uma temática que nos ambientes universitários ainda não foi possível pesquisar. Até o momento, não centramos nenhum estudo nesta lógica da temática do feminino da mulher branca e da mulher negra na universidade. Nos estudos relacionados à problemática feminista, nos parecem ser poucos os estudos que tenham apresentado pesquisa nesta área, focados na relação entre as mulheres brancas e mulheres negras nos ambientes institucionais.

Os estudos centrados na visão feminista ou da temática específica da mulher talvez estejam mais concentrados numa visão de cunho mais universal. De qualquer forma, tanto Hooks (1991), quanto McLaren (2000), deixam um campo aberto a ser pesquisado para as cientistas e os cientistas em debate.

Já temos também muitas visões e leituras sobre as estatísticas do IBGE e outros grandes centros de estatísticas provando as defasagens da população negra em todos os níveis sociais, econômicos, culturais, educacionais, políticos e muito mais prejudiciais no que tange as negligências salariais (LIMA, 2008).

Foi por este viés que fomos percebendo a existência de uma outra situação que implica severamente nas problemáticas de inclusão social e racial dos sujeitos negros na sociedade. Alguns autores também entendem que somente a força das leis e as demandas apresentadas pelos estudos estatísticos não irão dar conta da inclusão dos afrodescendentes e de igual maneira da população indígena. Diante disso, Lima (2008, p. 227) argumenta que

A discriminação racial, as desigualdades raciais e as diferenças não racializaram a sociedade brasileira. Realmente não acho que as políticas afirmativas o farão. A ideia de que a constituição de elites e o aumento de contingentes de uma camada média negra ‘racializaram’ a sociedade também não se sustenta, em minha opinião. Elites e camadas médias negras já existem no Brasil há muito tempo, apesar de seus números ínfimos, e não ‘racializaram’ a sociedade. A presença de ‘raças’ nas normas de funcionamento de algumas instituições também não o fará: a escravidão já esteve na lei, barreiras institucionais à participação de libertos em diversas agências no Brasil também já estiveram, e nada disso ‘racializou’ a sociedade brasileira.

Os questionamentos deste autor nos fazem perceber que, para o mesmo falta uma maior penetração na história brasileira em aspectos que ainda não são suficientemente evidenciados. As redefinições realizadas no campo das relações raciais, além de se apresentarem fortemente enraizadas na sociedade, a ideia é que as mesmas são cada vez mais reestruturadas dentro deste campo relacional, onde se perpetuam as mais estranhas complexidades em benefício de uma pequena elite social e política e enrijecida no poder. Para Hasenbalg (2005, p. 117),

O componente final da situação colonial é o racismo, empregado como princípio de dominação social, através do qual o grupo visto como inferior ou diferente em termos de supostas características biológicas é explorado, controlado e oprimido por um grupo supraordenado.

Diante de toda complexidade da qual nós viemos discorrendo, vivenciando e observando em meio à “real realidade”, é um fato que nos remete às preocupações deixadas por Florestan Fernandes em muitas de suas obras, ao se concentrar nas formas de relações étnicas absolutizadas pela população branca sob as populações negras e indígenas na sociedade brasileira. A forma absoluta de ser do branco como único e o centro das atenções no mundo superior sempre deslocaram e descaracterizaram a visão sobre o diferente, como sendo o seu subordinado sem poder se encontrar e se localizar dentro desta realidade.

Pode-se observar que essa realidade, ainda hoje, provoca profundos danos na sua própria relação internalizada. Em outras palavras, o sujeito afrodescendente ainda não possui uma identidade histórica que o sustente na sua cidadania enquanto sujeito; parece que muitos ainda agem sob o mando dos brancos, ou seja, aquilo que o branco determina que é o certo é o que prevalece, mesmo sentindo a situação de exclusão interiorizada, ainda assim se conforma diante da subordinação imposta.

Quando voltamos para as teorias das relações raciais discutidas por Florestan Fernandes, percebemos que suas preocupações vão além das leis propriamente ditas e escritas. O que está velado no meio dessas relações exprime algo muito mais complexo e escondido no sujeito branco que é o predominante e dominante nas relações sociais e raciais. A nosso ver, não se consegue perceber até onde este modo de ser do branco está enraizado e internalizado na sociedade brasileira e na sua conduta e posturas pessoal e interpessoal.

Para alguns autores ligados ao pensamento de Florestan Fernandes, não é apenas o sujeito branco leigo culturalmente que tinha, e tem ainda hoje, esta preocupação, mas todo o contingente de intelectuais do século passado e os atuais, também se restringem a uma preocupação teórica sobre esta problemática. Munanga apresenta diversos intelectuais que já em 1894 viviam em clima de desavenças intelectuais por divergências ideológicas em torno da situação racial do Brasil. Para Munanga (1999, p. 55),

Baseando-se nessas desproporções de distribuição no espaço geográfico nacional – de acordo com o clima, as áreas privilegiadas pela imigração branca, pela concentração dos negros, pela dizimação dos índios – Nina reforça sua discordância da tese sustentada por Sílvio Romero sobre a existência de um tipo étnico brasileiro resultado da mestiçagem, através da qual realiza-se a predominância da raça branca.

Embora se perceba um profundo silêncio por parte dos intelectuais hoje, não podemos afirmar que alguns deles no passado não tenham observado essas divergências. Estamos diante de um cenário intelectual que é fruto de muitos autores que nunca foram mencionados,

mas que viveram em meio às tais divergências e inclusive se somando com ricas produções em torno de afirmativa de autores como Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Gobineau, entre outros. Neste sentido é que compreendemos que a complexidade posta para os afrodescendentes e indígenas hoje, não é uma situação fácil para ser repensada e organizada.

As observações que fazemos em nosso campo de pesquisa nos dão conta de que os resultados das preocupações de Florestan Fernandes demonstram e parecem estar muito presentes neste contexto em que vivemos, embora para muitos brancos, os negros vivem de reclamação e inferioridades. Em contra partida, a própria lei 10639/2003, o Estatuto da Igualdade Racial e o Plano Nacional de Implementação da Lei de Diretrizes e Base são indicadores de que a situação de exclusão e a dificuldade de acesso na educação e nos vários níveis de ensino para a população negra ainda devem ser alvo de muito cuidado e preocupações.

Até esse momento, ainda não achamos um ponto mais focado para se falar em dados estatísticos, dos órgãos responsáveis pelos dados numéricos que estão sempre na mídia e na sociedade como um todo, mostrando os índices de encolhimento da população afrodescendente em todos os níveis como: escolas, ensino superior, mercado de trabalho, participação nos grupos de pensadores e formadores de opinião.

Entendemos que há importantes situações de limitações no âmbito das relações étnico-raciais pessoais e interpessoais, centradas na dimensão histórica da população branca que, a nosso ver, é neste caminho que vamos encontrar as dificuldades que travam as dinâmicas de inclusão ou de exclusão da população afrodescendente e indígena na sua integralidade enquanto sujeito histórico e identitário.

Os descompassos e as contradições centradas no campo simbólico social parecem ser indícios de um jogo que se encontra em profunda “crise”, por diversas etnias que não conseguem responder pelos conflitos, social, racial, econômico e educacional no Brasil. As ideias de Florestan Fernandes nos deixam cada vez mais irrequieta, quando percebemos as sinalizações implícitas no campo educacional e na ciência brasileira atual. A própria Lei de Diretrizes e Base busca exaustivamente fazer levantamentos nos âmbitos federal, estadual e municipal, além do pedagógico, no sentido de monitorar os critérios e as mudanças sancionadas no que se refere à inclusão de sujeitos que, ainda hoje, são excluídos do campo educacional.

Na LDB, as resoluções sancionadas pelo Conselho Nacional Pleno – CNP deixam explícitos os ressarcimentos e reparações de danos vivenciados pelos afrodescendentes e indígenas, impondo leis que demonstram não ser de conhecimentos de todos os cientistas e

demais profissionais das áreas escolares de educação base, até os mais estudiosos do mundo da ciência. Em um dos documentos do CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004, defende que

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 (Resolução Nº 1, de julho 2004).

Diante do que estamos presenciando a partir do nosso objeto de estudo, é que não apenas concordamos com as ideias e preocupações de Fernandes, Freire e Melucci, mas a “real realidade” está mostrando a concretude dessa complexidade. A complexidade aqui contempla ainda, a ideia de Morin (2006, p. 22) ao nos dizer que “[trata-se] desde cedo, de encorajar, de instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época”.

Neste sentido, Morin (2006) nos coloca diante de profundos desafios sociológicos, antropológicos e psicológicos no que concerne visão globalista que, a nosso ver, enfraquece a responsabilidade social e cega a visão das individualidades ou singularidade da pessoa humana, ou seja, daqueles que poderiam ser luzes e forças diante do mundo atual técnico e científico.

Além disso, acrescenta o autor, “[a] contaminação do processo técnico-científico atual – processo cego, aliás, que escapa à consciência e à vontade dos próprios cientistas – leva a uma grande regressão da democracia” (MORIN, 2006, p. 19). O mundo da ciência nos parece que também enfrenta a cada momento mudanças paradigmáticas controladas por vias antiéticas da globalização e os pós-modernismos, ou um modernismo que se reconstitui a cada momento em prol de uma sociedade que não pode perder de vista os seus caminhos neoliberais e capitalistas.

A partir dessas pontuações e reflexões teóricas, nos cabe acenar para o momento sociocultural posto para todas as culturas excluídas nacionalmente e as formas de controle nos mundos *sociossocial*, *socioeducacional* e *sociopsíquico*. Esses três fatores estão dinamicamente centrados nas realidades complexas em que as culturas excluídas vivem e sobrevivem num campo minado de sutilezas, sobrevivendo nos assombros das atitudes e posturas veladas, discriminadoramente supervalorizadas por si mesmas, sem perceber os

profundos conflitos e problemas que têm causado para as etnias ainda sem nenhuma força hegemônica e desmerecidas em seus reconhecimentos étnicos identitários.

O desenvolvimento até aqui elaborado não está finalizado e não temos esta pretensão. Nossa ampla vontade é poder deixar explícitos os nossos objetivos e os referenciais teóricos posicionados frente ao nosso objeto de estudo e que possamos posteriormente avançar após avaliações da trilogia aqui mencionada: Florestan Fernandes (sociossocial), Paulo Freire (socioeducacional) e Aberto Melucci (sociopsíquico). Assim como as demais contribuições de autores concernentes que usamos em nosso objeto.

3.3 CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DAS PERCEPÇÕES PSICOSSOCIAIS DE ALBERTO MELUCCI, VRON WARE E OUTROS

O segundo momento está centrado, sobretudo, em contribuições buscadas na perspectiva teórica de Alberto Melucci (2004) O autor auxilia com uma abordagem mais consistente a respeito da interação e relação com os jogos culturais e conflituais existentes no campo das ações coletivas e no processo da construção das identidades étnicas. Juntamente a este autor, conta-se, também, com Vron Ware (2004) em termos de importante contribuição frente às fragmentações e modos de interação da temática do multiculturalismo e branquitude.

Segue-se nesta parte a mesma dinâmica metodológica adotada na parte precedente deste capítulo. Metodologicamente, pretende-se acenar para *cinco itens* principais:

- 1) O primeiro apresenta e amplia o contexto histórico da temática da branquitude e a ausência de seus estudos nas ciências brasileiras. Considera-se, também, a batalha de autores como Guerreiro Ramos (1956), na insistência de pesquisar e aprofundar a temática e suas reações patológicas relacionadas ao ser branco, que ficou resguardado nos porões sociais por diversos cientistas que não se dispuseram a levar adiante a discussão, centrando toda visão ideológica da problemática relacionada ao negro. A ideia central está embasada na teoria melucciana e a contribuição de Guerreiro Ramos (1956).
- 2) No segundo, buscam-se conhecer a visão conceitual de branquitude e as formas como são pesquisadas e estudadas por autores como Vron Ware (2004) e demais autores que têm contribuído no sentido de criar espaço de discussões sobre o multiculturalismo e branquitude e a branquitude, como Nuttal (2004) e Rossatto (2003).

- 3) No terceiro abordam-se alguns contextos históricos de ocultações da historicidade da branquitude e o silêncio nos porões da ciência brasileira, frente às demais etnias.
- 4) O quarto é uma reflexão sobre as situações de crises e reações de violência explícitas ou simbólicas, diante das exigências das leis e reparações de direitos das culturas excluídas como afrodescendentes e indígenas.
- 5) O quinto e último item discorre sobre a importância da transdisciplinaridade, interação, conhecimento e participação da temática da branquitude e as experiências relacionais no campo empírico e teórico, junto à implementação das leis raciais.

3.3.1 Branquitude e branquitude: o desafio da visibilidade, suas implicações em Melucci e as contribuições de Ware

A discussão que se pretende aqui é elucidar e aprofundar esta parte teórica, centrada na visão melucciana que aborda importantes reflexões em torno da temática do “Jogo do eu”. Além disso, contempla também a ideia sobre as ações coletivas e os conflitos identitários envolvidos nas relações étnicas, a partir da obra *A Invenção do presente* (2001). Buscamos, ainda, a complementação de autores como Ware (2004) e Guerreiro Ramos (1956) que contribuem para com a fundamentação teórica a respeito da temática da branquitude e suas manifestações históricas nas relações com as demais etnias.

É um dos nossos recortes teóricos. Porém, não foi possível deixar de retomar os cientistas que marcaram o contexto das teorias sociais e raciais no Brasil e em algumas partes do mundo. Neste sentido, o levantamento do estado da arte foi para nós como um “quebra cabeça social e racial”, auxiliando no fechamento do marco contextual das “teorias sociais e raciais”. Através das leituras e pesquisas bibliográficas, chegamos aos principais autores como: Gobineau, Nina Rodrigues, Silvio Romero, Oliveira Viana, Euclides da Cunha, entre outros que, certamente não poderiam ser esquecidos ou deixados de lado.

Nesta elaboração deste trabalho, que atenta para uma pesquisa relevante sobre a inclusão dos afrodescendentes no ensino superior em três universidades do Sul do Brasil, após a Resolução/2004, a lei 10639/03 e conforme Parecer/CNE/2004, necessita-se desta retomada contextual segura e coerente. Portanto, antes de entrarmos nas referências teóricas e também discorrermos a respeito da importância da lei como obrigatoriedade nos parâmetros

curriculares, há que se discutir as teorias dos autores que marcaram épocas delineando um contexto racial perverso e excludente.

Com uma fala de uma representante do Ministério da Educação, registrada no dia 22/11/2009, em palestra, pode-se ilustrar esta nossa discussão. Segundo a palestrante,¹⁰ “A lei 10639/2003 está acima de qualquer teoria”. Mas entende-se de outra forma que as teorias raciais dos séculos passados podem ter sido um início de uma problemática que culminou na elaboração da lei para os dias de hoje.

Certamente, tanto a retomada dos cientistas que debateram e aprofundaram as teorias sociais e raciais, como também o conhecimento do contexto do final do século XIX e o início do século XX, ambos poderão fornecer importantes contribuições para o estudo do nosso objeto de pesquisa. Além disso, as novas referências como a lei 10639/2003 e o estatuto da Igualdade Racial, que enfatiza a educação das relações étnico-raciais, são referências atuais que indicam o importante passo de pesquisa para o presente contexto.

Para a pesquisa, acredita-se que esta breve retomada sobre o contexto das teorias sociais e raciais, assim como os indicadores imbricados nas leis, nos abrirá as cortinas das ciências sociais, (sociologia e antropologia) e filosofia, alargando a restrita compreensão e entendimento sobre as implicações da branquitude e/ou branquidade em relação à inclusão e participação dos afrodescendentes na sociedade e no sistema de ensino em todos os níveis educacionais do país.

São contextos, de temáticas históricas e, sobretudo, cientistas que ficaram soterrados nos escombros escolares e nos meios acadêmicos, mas que pontuam diversos aspectos relevantes em relação às complexidades raciais existentes nos campos científicos e levantamentos empíricos coletados de forma equivocada em relação às teorias sociais e raciais. Esses estudos apresentaram ideias e fundamentos teóricos pertinentes em termos “conceituais” muito significativos e importantes para nosso trabalho de pesquisa e para nossa análise.

Diante disto, hoje, preocupa a forma equivocada ou perversa de como discípulos “disfarçados” de cientistas como Gobineau, entre outros, têm atuado no retalhamento do conceito de “raça”, objetivando apresentar o poder da raça branca e superior. A ideia científica parece ser retomada da mesma forma metodológica por intelectuais que são contra o conceito de “cotas”. Pode-se levantar a suspeita que em alguns casos há o retalhamento do

¹⁰ Leonor Franco Araújo. Foi a palestrante no dia 22/11/ 2009 na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, cuja palestra teve como tema central: “Educação das Relações Etnicorraciais: Desconstruindo Racismo na Universidade”. Foi nesta palestra que a professora Leonor Franco Araújo mencionou a importância da Lei 10639/03 e a 11645/08 e que estas leis estão acima de qualquer teoria ou conceito.

conceito de “cotas raciais” no meio das academias brasileiras, no sentido de não haver a inclusão dos negros através de cotas nas universidades.

Este conflito parece centrar-se muito mais entre os cientistas mais conservadores, ou entre outros teóricos modernos que passam a dominar o campo científico atual nas academias e ainda não se dispuseram a rever as mudanças que uma visão transdisciplinar orienta. Os afrodescendentes não demonstram preocupações significativas em relação à situação de cotas. Assevera Silva (2003, p. 31) que “não queremos criar uma ‘elite negra’ para nos ‘igualarmos’ à elite branca. As elites, ao longo da História, têm cumprido o papel conservador de garantir para si e para seus descendentes privilégios das mais distintas naturezas”. A nosso ver, assim como o conceito de “raça” foi debatido entre diversos intelectuais conservadores e progressistas, o conceito de “cotas” parece estar no mesmo patamar de discussão e debate, tanto nas academias quanto também na mídia brasileira.

Neste sentido, argumenta Silvério (2002) que, em relação à questão de raça, Guimarães observa que:¹¹

a Social Science begins to abandon the interpretive schemes that take racial inequalities as products of actions (discrimination) inspired by attitudes (prejudice) individual to establish himself in the interpretive scheme that became known as institutional racism, or at proposition that there is discrimination mechanisms included in the operation of the social system and function to some extent, the heads of individuals (GUIMARAES, 1999 apud SILVÉRIO, 2002, p. 156).

Embora haja diversas formas de discussão sobre o conceito de cotas como inclusão para os afrodescendentes, as manifestações, as discussões e exageradas preocupações se estabelecem muito mais entre os intelectuais brancos do que entre os intelectuais negros, mesmo que também aí haja prós e contras. Neste sentido, podemos perguntar: será que o “problema” das cotas raciais no Brasil é de fato um “problema dos negros brasileiros”? Ou está se repetindo o contexto das teorias raciais e os mesmos conflitos entre os próprios brancos intelectuais? Os conflitos em torno das cotas vão ser indicadores de inclusão ou de exclusão dos afrodescendentes?

¹¹ Tradução em português: “a Ciência Social começa a abandonar os esquemas interpretativos que tomam as desigualdades raciais como produtos de ações (discriminações) inspiradas por atitudes (preconceitos) individuais, para fixarem-se no esquema interpretativo que ficou conhecido como racismo institucional, ou seja, na proposição de que há mecanismos de discriminação inscritos na operação do sistema social e que funcionam, até certo ponto, à revelia dos indivíduos”.

No início deste trabalho de pesquisa, pensávamos ser uma problemática com menor enraizamento no campo das ciências, tanto da sociologia, como da antropologia e filosofia. Segundo Silvério (2002, p 19),¹²

several authors have reported that the 1960's can be considered to have originated in which social movements that spurred profound social change in the dynamics of Western societies. These changes were reflected greatly in interpretive schemes of social sciences.

Contudo, os enraizamentos científicos sobre a complexidade racial e as implicações assimétricas nas relações entre os sujeitos brancos, negros e demais raças estudadas, mostram as repercussões neste nível foram muito mais profundas do que têm se registrado nos meios acadêmicos. Conforme apresenta Munanga (1999, p. 54),

Raimundo Nina Rodrigues, em desavença com Silvio Romero, desacreditava na tese desenvolvida por este último, segundo a qual era possível desenvolver no Brasil uma civilização a partir da fusão da cultura 'branca' com as contribuições negras e índias, sendo as duas últimas consideradas por ele 'espécies' incapazes.

Do ponto de vista da ciência, podem-se verificar as diversas formas conflituosas entre os cientistas, as quais marcaram negativamente os debates equivocados sobre a temática negra. Um desses agravamentos em termos de ciência está prescrito no “racismo científico” de Gobineau (1816-1882), que provocou inúmeras situações equivocadas para toda humanidade.

Para Munanga (1999. p. 94), “a política e a ideologia do branqueamento exerceram uma pressão psicológica muito forte sobre os africanos e seus descendentes”. Os equívocos centrados nos discursos racialistas se espalharam por toda sociedade brasileira se instalando no interno da “real realidade”, que está posta na problematização desta pesquisa de doutoramento. Munanga (1999, p. 93) afirma ainda que “[para] Abedias, o branqueamento da raça é uma estratégia de genocídio”.

No decorrer do trabalho de pesquisa e demais levantamentos bibliográficos, com as descobertas de autores e as produções de conhecimentos em torno da temática da branquidade ou branquitude e da negritude, percebem-se a importância da apresentação desse projeto no sentido de trazer algumas contribuições para melhor avaliar as formas de inclusão da

¹² Tradução: “Vários autores registram que a década de 1960 pode ser considerada aquela na qual se originaram movimentos sociais que estimularam mudanças sociais profundas na dinâmica das sociedades ocidentais. Tais mudanças repercutiram sobremaneira nos esquemas interpretativos das ciências sociais”.

população afrodescendente. Os avanços postos pelos principais teóricos desta tese nos instigam a aprofundar os estudos da temática da negritude e da branquitude, sobretudo no que se diz respeito ao aprofundamento epistemológico.

Um contexto histórico em que os sociólogos, os antropólogos e os filósofos através do conceito de raça, atuaram no sentido de propor uma humanidade puramente branca. Os teóricos como Florestan Fernandes, Paulo Freire e Alberto Melucci nos desafiaram neste sentido, não permitindo uma pesquisa e um estudo simplórios como já foram realizados de forma torcida por meio de escritos anteriores.

Na realidade, quando se abre a cortina acadêmica para a discussão retórica da branquitude, não se sabe o agravamento e complexidade ideológica que se alastrou diante desta problemática. Conforme as opiniões de Cunha (2002, p. 253), “não temos uma unidade de raça. Não a teremos, talvez, nunca. Não há um tipo antropológico brasileiro”. O pensamento deste autor confirma nossa tese de que não há uma única identidade estável que poderá continuar sendo avaliada como a única.

O hibridismo brasileiro parece não ter mais alcance. Na realidade, ainda há muitas mortes culturais e, como é de hábito, essas são exterminadas involuntariamente nas comunidades ou periferias excluídas e extremamente empobrecidas. Para Euclides da Cunha, essa é uma situação que marcou suas reportagens nas campanhas e coberturas jornalísticas da época. Assevera Ferraro (2008, p. 178-180) que

Em suas reportagens como enviado do Estado de São Paulo para a cobertura da Campanha de Canudos, Euclides da Cunha “silenciou sobre as atrocidades da guerra”. Foi uma guerra de extermínio, que Euclides denunciou em *Os Sertões*, publicado cinco anos após a destruição da comunidade.

Os cientistas travaram luta intelectual e científica, no sentido de marcar perpetuamente algumas raças como inferiores, sobretudo, criando ampla possibilidade de extermínio e exclusão das mesmas, pelos efeitos teóricos e ideológicos, construindo, posteriormente, a morte cultural e identitária. Silvio Romero (1851-1914) é apresentado como um destes autores. Ele demonstra-se menos otimista em relação ao processo de miscigenação da população brasileira; carrega uma ideologia que o consagra como discípulo de Gobineau. Porém, difere de João Batista de Lacerda, que contraria a ideologia gobineana. Diante disto, afirma Romero:

Manda a verdade, porém, afirmar que uma almejada unidade, só possível pelo mestiçamento, só se realizará em futuro mais ou menos remoto; pois será mister que se deem poucos cruzamentos dos dois povos inferiores entre si, produzindo-se assim a natural diminuição destes, e se deem, ao contrário, em escala cada vez maior com indivíduos da raça branca [...] E mais ainda, manda a verdade afirmar ser o mestiçamento uma das causas de certa instabilidade moral na população pela desarmonia das índoles e das aspirações no povo, que traz a dificuldade de formação de um ideal nacional comum (ROMERO, 1949, p. 294-296 apud SEYFERTH, 1996, p. 51).

Nesta discussão ideológica entre os autores, fica uma longínqua interrogação da forma como estes cientistas projetaram suas ideias tão perpétuas no modo de pensar e avaliar a sociologia, sobremaneira, a sociologia brasileira. Pode-se provocar aqui de diversas formas um debate sobre este processo. Para não perder sequer um deles, apresentamos uma possível ideia que pode ser muito importante e assim sistematizamos que:

Uma principal ideia que se atenta neste trabalho de levantamento bibliográfico é que a forma domesticada posta para essas duas populações, objeto de nosso estudo de pesquisa, foram projetadas e medidas de igual maneira: A) uma (eurodescendente/branca) apresenta ter sido doméstica e controlada ideologicamente para se transformar numa população automaticamente “ausente, dominante, racista e silenciosa”, sendo estudada para nunca entender nada do que está se fazendo ou acontecendo – uma espécie de população autoritária e mais agressiva. B) a outra (afrodescendente/negra) demonstra, por outro lado, ter sido domesticada e integralmente controlada ideológica e fisicamente, para se transformar numa população automaticamente “presente, dominada, discriminada e amedrontada”. Sendo estudadas às avessas da população branca ou, então, para nunca ter nenhuma forma de sair deste controle de dominada – uma espécie de população submissa e *inofensiva*.

Entendemos que a nossa proposta de estudo contempla vários aspectos socioculturais. O que nos chama a atenção, porém, são situações psíquicas que envolvem os sujeitos sociais e raciais, os quais, a nosso ver, merecem ser pesquisados nestes contextos atuais. Comenta Munanga (1999, p. 71) que

para Viana, surgem gravíssimos problemas do ponto de vista antropológico e psicológico, devidos às diferenças inconfundíveis entre as três raças. Reconhece, portanto, a existência dos problemas sociais oriundos dessa diversidade de tipos étnicos e psicológicos.

Na perspectiva de nossa intencionalidade, e considerando a revisão do estado da arte, vimos a necessidade de estudar melhor alguns conceitos relacionados à temática da

branquitude e da branquidade reconhecer alguns elementos novos que possam ancorar possíveis categorias mais atuais e ainda não estudadas no cotidiano a ser pesquisado.

Uma primeira abordagem reflexiva que nos surge neste início de discussão está centrada numa percepção que nos inquieta e nos questiona. Todos os estudos relacionados às temáticas étnicas sempre aprofundaram o contexto da negritude e das questões indígenas, e nossa interrogação é: por que nunca se discutem as razões do silêncio em relação à “temática da branquitude”? Quais os motivos que levam os cientistas a estudarem as diversas etnias sociais e quase nunca apresentarem o olhar científico das internalizações da branquidade?

Buscamos atentamente, através do estado da arte, leituras históricas que pudessem nos orientar em estudos e desenvolvimentos teóricos nesta dinâmica teórica e complexa sobre a branquitude e a branquidade as implicações étnicas raciais tecidas sob o modelo padrão da sociedade. Para Silva (2003, p. 40),

torna-se difícil entender porque a população brasileira lança mão de diversos recursos semânticos para se autotransformar, inventando dezenas de ‘cores’ intermediárias, que a um só tempo às aproximem do modelo branco valorizado e as distanciem do modelo negro menosprezado.

Neste universo, pouco ou quase nada se fala das classificações inferiores ou de manifestações que, a nosso ver, continuam domesticando intelectuais brancos e negros no sentido de fortalecer os métodos de um universo semântico pejorativizado. Certamente foi o aprendizado instruído já desde a infância no intuito de que o sujeito afrodescendente seja educado para aceitar neste universo social e racial imposições identitárias e culturais. Os argumentos de justificações daqueles que são os executores deste universo (social e racial), ainda parece centrado nos modelos de matriz puramente branca, ou no modelo da branquitude e a branquidade, como tratamos nesta nossa pesquisa. Talvez seja uma educação proposta já desde a sua infância e por isso pode até sentir, mas o poder da cordialidade do branco pode ser mais forte. Desta forma, assegura Silva (2003, p. 40-41) que

A compreensão das ‘brincadeiras’ e piadas racistas e discriminatórias contra pessoas negras como expressões do racismo no Brasil são um exemplo dessa dificuldade. Essas atitudes se revestem de uma aparência trivial inofensiva, mas verdadeiramente formam um repertório discursivo que garante a perpetuação de preconceitos, estereótipos e práticas discriminatórias em relação ao povo negro. Quando criança e adolescentes ouvem adultos (as) criando ‘inocentes brincadeiras racistas’, sentem-se encorajadas a compreender a hostilidade racial como algo aceitável e a perpetuá-la como algo admirável.

Encontramos algumas teorias sociológicas marcadas por alguns autores que também tiveram esta mesma preocupação não apenas na linha sociológica, mas também aprofundando determinados aspectos psicológicos deste universo que se destacam como provocador das práticas raciais discriminatórias no cotidiano. Conforme Silva (p. 40), “[a] questão tem sido traduzir práticas racistas cotidianas, experiências concretas de discriminação racial, em violação de direitos, teoricamente garantidos pela Constituição”.

Um ilustrativo depoimento de aluno afrodescendente após receber uma brincadeira racista de um professor de origem europeia em sala de aula e, posteriormente, alertado por um amigo pode auxiliar nesta discussão: *O jovem afrodescendente respondeu: – Eu podia falar alguma coisa, mas ainda tenho aula com este professor e se ele lá na sala de aula, ficar me perseguindo? – O jeito é aguentar calado!*

Este depoimento confirma a situação complexa vivida pelos afrodescendentes de todos os níveis de formação no ensino superior no contexto deste universo. Esta dificuldade, ainda não posta em evidência e não debatida no meio acadêmico, pode até ser um indicador de exclusão ou de camuflagem racista neste interior. Volta-se deste modo a uma das deste nosso estudo para o doutoramento que se centra nas questões norteadoras importantes para nossa pesquisa, que se refere em:

Como nos documentos oficiais das três instituições pesquisadas, nos seus currículos de licenciaturas, nos seus projetos sociais e programas de pós-graduação na área de Ciências Sociais se contemplam e visibilizam as diferentes categorias como temática afrodescendente, temática eurodescendente, oportunidades, identidade, visibilidade/invisibilidade, inclusão/exclusão, olhares/olhar ou reações e o espaço?

A partir desta retomada sobre os contextos históricos, sociológicos, antropológicos e ainda, filosóficos, confirma a nossa preocupação em relação à inclusão dos afrodescendentes no ensino superior e na educação de modo geral. Conforme as metodologias e pedagogias aplicadas na forma de pensar e sistematizá-las no mundo das ciências, demonstram que certamente a “real realidade”, que discutimos nesta pesquisa, contempla as nossas interrogações norteadoras desta tese.

3.3.2 Os estudos das relações étnicas e a ocultação da presença e envolvimento histórico da branquitude/branquidade

Ao retomar os levantamentos bibliográficos e as leituras focadas nas etnias, sentimos falta deste conhecimento sobre este conceito de branquidade e ou branquitude e como se

comporta as internalizações históricas e psíquicas nesta relação com as demais etnias e aqui mais especificamente com a etnia afrodescendente, a saber, que no cotidiano essa etnia se faz presente de maneira muito silenciosa ou quase implícita.

Neste sentido, passamos a perceber que os problemas de inclusão ou exclusão, visibilidade ou invisibilidade não envolvem apenas um problema do negro para o negro em si mesmo, mas numa relação identitária com o diferente. Embora seja uma relação carregada de múltiplas situações de entroncamentos racializados e psíquicos, isso, do nosso ponto de vista, não poderá ser analisado de forma unitária, ou seja, de uma relação por ela mesma.

Encontramos nos nossos levantamentos bibliográficos alguns contextos históricos publicados na internet. Este artigo¹³ é fruto de um trabalho de curso ministrado por alguns professores de Ciências Sociais. A partir do processo da sociologia no Brasil (1953);¹⁴ suas indagações estão embasadas no resgate de uma produção sociológica que viria desde o final do século XIX articulando a teoria social e a teoria racial.

Nesse sentido, a nova sociologia do negro de Guerreiro Ramos (1956) contribui decisivamente com o nosso trabalho de pesquisa, buscando entender o marco estabelecido teoricamente entre o passado e o presente nos pensamentos social e racial brasileiro. No artigo de Maio (1997) encontramos uma orientação muito fundamentada neste aspecto histórico em que ele discutiu as abordagens sociológicas de Guerreiro Ramos e Costa Pinto.

Guerreiro Ramos (1956) afirma sua ideia baseada em duas linhas fundamentais relacionando-a à democracia racial e à patologia da qual centramos nossa preocupação nesta parte teórica melucciana. Conforme Maio (1997) em seu artigo a respeito de *Uma polêmica esquecida* entre Guerreiro Ramos e Costa Pinto,

Comportam-se duas linhas de reflexão. A primeira diz respeito aos limites da democracia racial que se revelariam na 'ideologia da brancura' e na 'patologia social do branco brasileiro'. A 'ideologia da brancura' foi definida por ele como a crença de que a cor da pele do negro parece constituir o obstáculo, a anormalidade a sanar. (MAIO, 1997, p. 25).

¹³ Este artigo é fruto de um trabalho elaborado para o curso "A Institucionalização das Ciências Sociais", ministrado pelos professores Luiz Werneck Vianna, Maria Alice Rezende de Carvalho e Manuel Palacios Cunha Melo.

¹⁴ A pesquisa de Costa Pinto só foi publicada no final de 1953. Desde o ano anterior Guerreiro Ramos já trabalhava na Casa Civil do governo Getúlio Vargas (OLIVEIRA, 1995b). No segundo semestre de 1952, Guerreiro Ramos começa a participar de reuniões com um grupo de intelectuais (Hélio Jaguaribe, Ignácio Rangel, Roland Corbisier, Juvenal Osório Gomes, Hermes Lima e outros) que criaram posteriormente o Ibsp, futuro Iseb. Fazia parte da pauta de discussões do Ibsp, segundo Schwartzman, "o subdesenvolvimento brasileiro, a busca de uma posição internacional de não alinhamento e de terceira força, um nacionalismo em relação aos recursos naturais do País, uma racionalização maior da gestão pública [uma] maior participação de setores populares na vida política".

Estas duas linhas de reflexão nos auxiliam a entender as diversas situações conflituosas que têm ocorrido na sociedade como um todo e, principalmente, no mundo acadêmico. O sociólogo divide essa tradição entre aqueles que procuravam incorporar o negro à nação, embora com uma série de equívocos de natureza racista, como Oliveira Vianna (1956), e aqueles que, com uma visão racista e pessimista, como Nina Rodrigues (1957), não conseguiam encontrar “um lugar para o negro”, já que este ameaçaria a identificação entre os destinos da nação e a civilização branca e ocidental. Ainda acrescenta Maio (1997) a importância da retomada de uma nova abordagem sociológica a partir da visão dos negros engajados no Teatro Experimental do Negro – TEN:

A radiografia do pensamento social brasileiro feita por Guerreiro Ramos em 1953 foi aprofundada no ano seguinte em reação às críticas de Costa Pinto ao TEN. Além de transformar textualmente o sociólogo mulato em objeto de estudo, na medida em que o mesmo seria um dos ideólogos do TEN, Costa Pinto caracteriza o movimento negro como uma elite mergulhada em um profundo dilema por estar nos estratos superiores da sociedade, mas não ser aceita de fato pelas ‘elites brancas’. Além disso, afirma que a ‘ideologia da negritude’ seria um ‘racismo às avessas’ e que a “elite negra” se constituiria em uma minoria totalmente descolada da ‘massa negra’, não percebendo que a dicotomia entre raça e classe é uma falsa questão (MAIO, 1997, p 46).

A análise de Costa Pinto (1953) só viria a confirmar, segundo Guerreiros Ramos (1956) a ideia de que a sociologia estaria impregnada de estudos nos quais o negro seria transformado em “material etnográfico”. Hoje, podemos afirmar que tanto Costa Pinto, quanto Guerreiros Ramos são intelectuais contribuintes para com o nosso problema de pesquisa.

Ainda hoje, no mundo acadêmico e nas discussões mais amplas no âmbito de Estado brasileiro, muitos intelectuais e pensadores negros se veem confrontados com esta problemática de pesquisas metodológicas, onde os estudos sobre a cultura negra se baseiam nos moldes puramente etnográficos ou prevalecem, ainda, a ideia do negro empalhado nos museus brasileiros. Acrescenta Ramos (1956, p. 155),

O ‘problema do negro’, tal como é colocado na sociologia brasileira, é, à luz de uma psicanálise sociológica, um ato de má fé ou um equívoco. E este equívoco só poderá ser desfeito por meio da tomada de consciência pelo nosso branco ou pelo nosso negro, culturalmente embranquecido, de sua alienação, de sua enfermidade psicológica. Para tanto, os documentos de nossa socioantropologia do negro devem ser considerados como materiais clínicos.

A discussão de Ramos não se apresenta de modo ultrapassado e longínquo, os equívocos, as alienações estão muito vivas na sociedade brasileira. O agravamento da textura da branquitude dá uma ideia de que, sem a tomada de consciência e reconhecimento desta forma de ser branco, pode reforçar ainda mais essa textura branca que se aprofunda hegemonicamente, até mesmo sem que este sujeito possa compreender esse processo agravante na história brasileira. Nesta mesma linha de pensamento, analisa Maio (1997, p. 52) que, “Portanto, os estudos sociológicos e antropológicos sobre o negro elaborados até então não passariam de “documentos ilustrados da ideologia da brancura ou da claridade”.

Compreendemos, então, que as problemáticas raciais têm a ver também com os desdobramentos da branquitude e com os sujeitos envolvidos nela. Isso parece estar imbricado numa trama social e racial formando um jogo sociológico e psicossocial. Como argumenta Follmann na apresentação da obra de Melucci o “Jogo do eu”, analisando a valiosa importância que o autor faz em torno de temas subjetivos e a aproximação sociológica com o sujeito. Follmann¹⁵ afirma: “[como] importante contribuição para a busca dessa sociologia mais próxima dos sujeitos. Neste Jogo do Eu, continua Follmann, que o autor aprofunda os temas da subjetividade, da intimidade e do eu como entidades socioculturais e psicológicas” (MELUCCI, 2004, p. 9).

Neste sentido, além da teoria geral do autor que já assumimos desde o início dos nossos levantamentos bibliográficos, as contribuições sociológicas e socioculturais e, mais especificamente nesse texto, as contribuições da psicologia social, serão mediações metodológicas valiosas para o nosso trabalho de fundamentação teórica. Nosso enfoque sinalizará para algum tipo de patologia psicossocial, focando em aspectos que ao longo dos anos ficaram a descoberto, sem serem especificamente estudados.

Esta reflexão parte de uma dimensão empírica do cotidiano, onde se percebe a presença das violências simbólicas e físicas, demonstradas por jovens de classe média alta. Violências que são muito pouco divulgadas e, em geral, imediatamente silenciadas.

3.3.3 O conceito histórico de branquitude ou a branquitude e as implicações com as demais culturas étnico-raciais ao longo da construção da ordem social brasileira

A branquitude e ou branquitude, entendida como uma temática pouco estudada e vista como construção ideológica bem situada no bojo central do projeto da ordem social brasileira,

¹⁵ Cf. afirmação na página 09 na parte de apresentação da obra de Melucci elaborada por Follmann e Fischer em 2004 na publicação do livro o “Jogo do eu” do autor Alberto Melucci.

está marcada por uma dinâmica de poder absoluta. Pesquisar e estudar alguns conceitos ligados a essa temática, ou seja, buscar um aprofundamento, talvez possa apontar a que ponto isto se fortaleceu e tomou vulto dentro do processo de modernização que vivemos. Para a população branca, as normas e os padrões correm perigos simbólicos que ainda não são visibilizados, mas as inúmeras reações ainda enrijecidas com a obrigatoriedade da lei 10639/2003 são fortes indicadores desses sintomas.

A partir da implementação da lei 10639/2003 e com as discussões e debates em torno da aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, certamente os brancos devem perceber que os privilégios já passam a sofrer significativas alterações. São notáveis sentimentos de perdas ou de remorsos que se revelam de forma muitas vezes simbólica. Esses elementos simbólicos podem estar se acentuando no sujeito branco que não se vê mais com uma supremacia tão fortalecida.

Desse modo, aprofundar os conceitos de branquitude, branquidade, brancura, embranquecimento, branqueamento e outros relacionados à temática eurodescendente, poderá desvendar muitos mistérios de poder que ficaram silenciosamente intocados pelos cientistas e pesquisadores das diversas áreas de conhecimento e sobretudo, nas ciências sociais. Para alguns autores, o conceito de branquitude é um conceito vago sendo interpretado como uma categoria que possui diferentes significados. Segundo Ware (2004, p. 9),

Como começar a analisar um tema tão vago, quanto a branquitude, em contraste com a supremacia branca ou o racismo branco? Como os contornos de uma nuvem amorfa, o conceito de branquitude pode ser difícil de definir e, à medida que atravessou lentamente os céus da consciência acadêmica na última década, foi interpretado como tendo significados diferentes. Um dos motivos dessa imprecisão está nas abordagens metodológicas e ideológicas divergentes que têm sido adotadas no estudo da raça e dos racismos, na formação dos sujeitos raciais.

A imprecisão sobre o conceito de branquitude, não apresentando uma nitidez conceitual, será a causa do silêncio nas academias e nas escolas? O silêncio e as válvulas de escape presentes no campo teórico, assim como no campo empírico, estaria revelando o autoritarismo dos brancos? À primeira vista, talvez pareça uma ingenuidade levantar essas inquietações. Mas através dos sujeitos envolvidos na apresentação da temática da branquitude e a branquidade sem mesmo conhecê-la na sua originalidade, demonstram curiosidade e, até, alguns momentos, parecem se assustar com a sua própria identidade.

Isso provoca uma busca de entendimento e quais as implicações existentes nesse sentido. Segundo Ware (2004, p. 12), “[a] branquitude precisa ser entendida como um sistema

global interligado, com diferentes inflexões e implicações, dependendo de onde e quando ela é produzida”. Na “real” realidade, não sabemos ao certo quais os aspectos que tornam um sujeito de identidade branca, “um branco?”

As manifestações por vezes delicadas e repletas de inseguranças em torno de um diálogo mais aberto se apresentam de maneira nervosa, e o diálogo sutilmente é desviado repentinamente para outra temática ou outros eixos. Muitas interrogações aos poucos surgem. Muitas vezes sem respostas, seja no mundo acadêmico, seja nas escolas e em projetos sociais. O que fortalece o poder de um sujeito branco? Quais os medos e inseguranças que provocam tanto silêncio no sujeito que se diz “branco”?

Como se poderia quebrar o silêncio e possibilitar um diálogo aberto e seguro a respeito dos conceitos de branquitude e ou branquidade no mundo acadêmico, nas escolas e nos projetos sociais objetivando perceber até que ponto esses conceitos são relevantes ou irrelevantes e mesmo negativos na vida destes sujeitos? Como se sentem ao serem tratados como, racistas, superiores, dominantes, excludentes, filhos de senhores de ex-escravos, senhores de engenhos, entre outros denominadores não assumidos e silenciados por estes sujeitos vistos como “brancos”?

Neste sentido, poderíamos elencar aqui muitas situações problemáticas que sempre envolveram e envolvem marcadamente esses conceitos. Discutiremos, porém, as que foram mais pertinentes para nossa utilização neste trabalho. São conceitos que provocaram outras identidades culturais, afirmando alto poder sob as demais culturas colocando uma como superior e dominante.

Nossos levantamentos e estudos sobre esta temática apontam para diversas situações conflituosas que, a nosso ver, passam pelo crivo da visibilidade ou da invisibilidade, fortalecendo inclusive a existência de muitos dilemas, ainda não solucionados, dentro e fora da sociedade brasileira.

Na realidade, ou na “real realidade”, para quem sempre viveu em meio a esta complexidade internalizada de inferioridades, submissão e medos na sociedade brasileira como os afrodescendentes, percebe a visibilidade dos conflitos, mesmo por intermédio das atitudes simbólicas deste “branco”. A internalização de que falamos aqui foi uma forma imposta também para este branco que enfrenta a radicalidade da cegueira frente ao seu jeito de ser “racista”, superior e dominante deste “negro”.

A ideia que nos vem nessa reflexão é que, se o próprio branco parece temer o fracasso ao descobrir as ilusões infiltradas simbolicamente nesse contexto de sua cultura da branquidade, talvez ele próprio possa cair no desencanto de suas ilusões e de suas

internalizações de poderes sempre ameaçados. Eis aí a necessidade de garantir a manutenção de muletas, ou melhor, garantir essa inferioridade do negro para que ele possa continuar o fortalecimento de sua posição de dominador, sendo visto como pertencente a uma única cultura produtora e reprodutora desse poder de dominação.

Talvez esteja aí a importância que Vron Ware apresenta em sua coletânea aqui estudada. Para a autora, “Esta coletânea é uma tentativa de mostrar o que aconteceu quando o poder simbólico da branquidade é exposto ao exame rigoroso de acadêmicos e ativistas que trabalham em diferentes contextos nacionais (WARE, 2004, p. 8). Diante disso, podemos levantar, nesta discussão, a situação e o poder do conceito de “sutileza” e o conceito do termo “velado”. A nosso ver, quando o sujeito branco não consegue analisar o significado do que é ser sutil, ele acaba aplicando e usando este termo como se fosse algo normal e que um sujeito negro não percebe. O uso deste termo está presente e muito implicado neste cotidiano em que vivemos.

Deste ponto de vista, a situação de exclusão do negro desde a escola em séries iniciais, ensinos fundamental e médio, e, para depois ser incluído no ensino superior, revela uma violência simbólica da sutileza empregada neste contexto onde impera o domínio dos sujeitos brancos.

Nesta mesma direção de pensamento, podemos citar também o conceito de violência simbólica elaborado por Bourdieu (2004) para descrever o processo pelo qual a classe que domina econômica e socialmente a sociedade se impõe e reproduz seus mecanismos de ação, percepção e julgamento aos dominados. O autor parte do princípio de que a cultura é arbitrária, uma vez que não se assenta numa única realidade, que, por sua vez, é também arbitrária. Na ideia presente no livro de Francisco José de Oliveira Vianna “Evolução do povo brasileiro”.

De todas as raças humanas, são as indo-europeias as que acusam um coeficiente mais elevado de eugenismo. Logo, só estas nos servem, porque o progresso das sociedades e a sua riqueza e cultura são criação de seus elementos eugênicos, cuja função na economia social é análoga à função do oxigênio na economia animal (VIANA, 1956, p 46).

Assim, o sistema simbólico de uma determinada cultura é uma construção social e sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade, a partir de suas frações de classes, através da interiorização da cultura por todos os seus membros.

Para Bourdieu (2004, p. 106), “[a] violência simbólica, cuja realização por excelência certamente é o direito, é uma violência que se exerce, se assim podemos dizer, segundo as

formas, dando forma”. O mesmo autor, ao discutir o contexto da violência simbólica no campo da simbologia cultural, já mostrava algo parecido com o que é retomado por pensamento de Nuttall (2004), quando aprofunda o campo da violência simbólica sorrateiramente infiltrada no cotidiano da cultura da branquitude e ou da branquidade.

Essa violência simbólica parece ocultar e manter sob sua magnitude inúmeras formas de racialidades, expressões pejorativas e gestos que provocam situações de fuga e exclusão dos diferentes sujeitos. De igual maneira, podemos discutir na mesma linha o termo “velado” quando se fala racismo velado. Para nós, trata-se de mais um termo ou adjetivação que não esconde apenas as problemáticas de racismo, mas demonstra que neste subterrâneo ou nesses porões se vela muito mais uma estratégia de exclusão do sujeito negro, que nem mesmo este sujeito branco pode perceber. Outro aspecto que contribui ainda nessa discussão é quando os brancos se afirmam em produções veladas através da escrita e introjetadas no discurso fortemente armado pelo autoritarismo.

Para o afrodescendente, não há como organizar-se e unificar-se de forma hegemônica, por estar completamente amordaçado e imobilizado pelo discurso e o poder invisivelmente vigiado e controlado pelos brancos. No meio afrodescendente, percebe-se que as forças hegemônicas não se fortalecem na medida em que a estratégia da branquitude e ou da branquidade vai se criando e recriando em função das fragmentações e mutilações da cultura e dos sujeitos da cultura negra. Dizemos isso, não apenas enquanto teoria, mas as razões empíricas e as experiências vividas nessa realidade para o sujeito negro são muito mais do que desgastes psíquicos. Pode-se dizer que se chega a uma “resiliência sub-humana”. Isso também pode estar ocorrendo e afetando o psíquico do branco que parece sofrer quando se depara com o desvelamento dessa realidade, mas que continua na indiferença.

Parece-nos que aí é o campo da esfera da “real realidade”, onde se dá um tipo de jogo muito sorrateiro e constrangedor, não apenas o jogo do “EU”, como coloca Melucci (2004), mas digamos aqui, o jogo do “nós”, ou seja das relações étnico-raciais. Como afirma o autor, “[o] jogo do eu pode tornar-se jogo tão somente se nos abrir a possibilidade de criar sem perder os nossos limites” (MELUCCI, 2004, p. 171). A nosso ver, do ponto de vista da psicologia, da sociologia e da antropologia, os estudos e pesquisas relacionados à educação das relações étnico-raciais necessitam de uma ética que possa envolver todos os cientistas destas áreas de conhecimento.

Na visão de Melucci (2004) o jogo do eu está presente por toda parte da sociedade. Por isso, prima-se também pelo objetivo da quebra de silêncio e do medo cientificamente internalizado entre os cientistas e profissionais acadêmicos. Diante do objetivo geral de nossa

pesquisa, relacionado a inclusão dos afrodescendentes em todos os níveis, pode-se certamente ter um avanço através do demonstrativo desta pesquisa. Entende-se, sobretudo, na abertura de espaços de mudanças nas relações entre os sujeitos de ambas as etnias ou raças (brancos e negros) e na maneira de produzir os novos conhecimentos sobre as teorias raciais brasileiras.

3.3.4 A dinâmica da brancura resguardada nos porões da ciência e da história (sutileza ou desconhecimento?)

A ideia que surge desta discussão relacionada a estes dois termos, além dos já discutidos neste texto, é que tem a ver com um jogo entre as duas internalizações históricas e étnicas (negra e branca), mas que apenas a internalização do negro foi tirada para fora deste “escombro” e ficando a internalização do sujeito branco soterrada ou sufocada; ou ainda, podemos dizer, ficou intocada.

Quando vamos nos deter na percepção relacionada ao “silêncio” visível diante da historicidade negra nos diversos locais da sociedade e principalmente nas instituições de ensino, seja nas escolas, projetos sociais, universidades, entre outros trabalhos sociais até mesmo nas atividades comunitárias, talvez aí vemos também um obstáculo de exclusão não visível calcada no silêncio que pode incluir, quando diz que “quem cala consente”, ou pode excluir, quando o sujeito branco não toca nessa historicidade e na cultura afrodescendente.

Com as mudanças de paradigmas atuais nos campos sociológico, psicológico e antropológico, torna-se cada vez mais desafiador para a ciência no sentido de atuar numa dimensão ética buscando assumir lacunas científicas e metodologias muito visíveis em diversos campos do conhecimento. Está posto para nós como pesquisadora neste contexto uma dura caminhada de estudos, por percebermos que a existência da violência simbólica da branquitude e ou da branquidade se acentuou negativamente no campo da ciência.

Parece-nos que, de qualquer maneira, o sujeito branco foi também “domesticado” para dar continuidade às barbáries através das escritas e das produções científicas, não percebendo a ousadia do silêncio, inclusive abafando muitos processos de pesquisas e produções acadêmicas. Para nós surgem mais uma vez as interrogações que nos inquietam.

Se houvesse a possibilidade de uma “abolição e libertação da branquitude e ou da branquidade” imposta aos sujeitos brancos, será que não poderia acontecer uma batalha mais simplificada de combate à criação e reprodução dos massacres raciais e exclusão dos sujeitos de culturas diferentes? Se os brancos pudessem quebrar o silêncio em relação ao “silêncio velado e sutil” em relação à historicidade e a não participação ativa e visível da população

afrodescendente nos processos sociais, educacionais e no mercado de trabalho, será que isso não ajudaria contribuir com a sua própria libertação e abolição dessa violência simbolicamente invisível?

Em nosso País, discute-se muito sobre comportamentos éticos e sobre violência. Mas há certos tipos de violências simbólicas que ocasionam mortes identitárias e históricas culturais invisíveis, das quais quase nunca se fala. São violências que nunca chegam a serem percebidas ou vistas por estarem situadas neste meio simbólico e nas representações raciais do cotidiano. O sujeito afrodescendente, através da internalização forçada e inconsciente dos valores e ideais do branco, é obrigado a adotar para si modelos incompatíveis com seu próprio corpo o fetiche do branco, da brancura.

No Brasil, registram-se muitas violências de jovens pertencentes à “elite branca”. Esta elite muitas vezes não percebe, não enxerga ou acha normal tais atitudes de violência simbólica e física, desconhecendo, sobretudo, a sua natureza original e todo tipo de orientações técnicas diante disso. São atitudes cristalizadas no contexto da “branquitude”, que historicamente demonstra ter sido pouco pesquisada e reconhecida enquanto ciência.

A nosso ver, não se fixa apenas na estética; mais do que isto, apresenta-se hoje num novo modelo de “pena” ou “remorso”. Esse processo gera inúmeras confusões acelerando, sobretudo, a ampliação de problemas relacionais e interpessoais dos sujeitos envolvidos, criando espaço de surgimento de supostas patologias. Seguindo esse ritmo de pensamento, Melucci (2004, p. 108) afirma que “patologia é hoje redefinida em termos sociais e interpessoais. Não se trata mais de tratar só o indivíduo, mas o sistema de relações. Esse processo aumenta a probabilidade de atribuição social da patologia, mas amplia também o potencial de autonomia”.

As dificuldades existentes no campo da autonomia dos sujeitos e, principalmente, entre as etnias, também enfrentam seu nível de violência simbólica, física e de vocabulário estereotipado. Diante disso, creditamos na tese de que a situação de violência simbólica advinda da parte do sujeito “branco” pode ser eliminada, na medida em que a temática da branquitude e ou da branquitude for melhor visibilizada e reconhecida pelo próprio sujeito. No contexto do conhecimento e reconhecimento de temas ainda pouco abordados como este, poderá surgir e emergir um novo tipo de relação mais dialógica e menos racista. O que para Ware (2004, p. 11) pode ser

Um dos aspectos mais importantes do novo corpo de trabalhos sobre a branquitude é o terreno que ele prepara para novos tipos de diálogos, não só dentro das fronteiras nacionais, mas também através delas. Os Estados Unidos têm sido de especial importância no desenvolvimento dessas conversações, em

parte pela proliferação do interesse no que se vem chamando de ‘estudos críticos da branquitude’, a partir do início da década de 1990.

A autora chama a atenção para supostos conhecimentos, por meio de estudos e diálogos que possam contribuir com a temática proposta sobre a branquitude. Diante disso, acreditamos que, tanto no século passado quanto no contexto atual, a problemática da relação racial demonstra não ser mais um problema centrado unicamente nos estudos sobre a população afrodescendente, mas um problema dialético que igualmente foi internalizado pelos descendentes europeus.

Uma internalização complexa e de certo modo, implícita e explícita ao mesmo tempo, aquilo que chamamos de “racismo velado” ou “discriminação velada”. Talvez a ideia é poder fomentar a importância desta temática no campo empírico e, através do fortalecimento e visibilidade dessas internalizações dos brancos, possam-se obter maiores esclarecimentos dos dilemas e das falsas inclusões que sempre se apresentaram de forma truncadas ou como apêndices insignificantes de que fala Melucci (2004, p. 156): “essa ‘internalização’ abre um novo dilema: inclusão/exclusão. A inclusão empurra na direção de um nivelamento das diferenças e transforma as culturas periféricas em apêndices insignificantes”.

O pensamento do autor se relaciona com certas temáticas. Por exemplo, o dilema da discriminação velada para os afrodescendentes; as inseguranças de gênero enfrentadas pelas mulheres; a restrição a sujeitos que representam a minoria excluída; profissionais das áreas de conhecimento desprovidos dos recursos que englobam as novas tecnologias de conhecimento científico e aqueles que são excluídos por não apresentarem os sinais-padrão da sociedade.

Por fim, acrescentamos aqui uma temática provocadora a ser aprofundada e que sempre foi ocultada, mas que aponta para a necessidade de ser pesquisada, objetivando desvendar o poder simbólico “implícito” no sujeito incorporado pela “brancura” social.

Alguns autores (as) já vêm se preocupando com esses estudos, buscando apresentar importantes fundamentações teóricas e esclarecimentos relevantes que possam servir de contribuição, por sua vez, ligados a demais pesquisas que tendem a envolver este processo, que podemos considerar aqui o objetivo do nosso projeto de pesquisa. Desta forma argumenta Nuttall (2004, p. 183),

Pretendo mostrar a que ponto, nesses textos, longe de ser normativa ou coerente, a branquitude emerge dentro de uma gama de formações ou constelações, em particular as que têm a ver com o mascaramento, a ocultação, a transfiguração e o sigilo, por um lado, e com a política e a prática da visibilidade (inclusive através da própria escrita), por outro lado.

Estes enfoques estão centrados na questão principal de nosso estudo que é a “dinâmica de visibilidade ou invisibilidade e inclusão dos sujeitos afrodescendentes em três universidades do sul do País”. Para pesquisar e investigar essa dinâmica, percebemos a necessidade de aprofundar conceitos culturais da branquitude e ou da branquidade, ainda ocultos, mas que poderão ser elementos importantes na quebra do silêncio que transcorreu no passado da cultura brasileira e continua muito presente e de maneira muito sigilosa.

Nos debates sobre transdisciplinaridade e relação com as discussões sobre a diferença étnica intercultural, percebe-se a nítida ausência de diálogos referente a essa temática. Talvez seja pela falta de conhecimentos e pesquisas mais amplas deste tema.

Acreditamos que a partir dos aprofundamentos baseados nesses conceitos, além da quebra do silêncio, muitas interrogações poderão obter respostas diante dos conflitos interraciais. Tais conflitos podem estar sendo também graves indicadores da exclusão da população negra dos meios escolares e, principalmente, dos meio acadêmicos.

Como afirma Silva (2003, p. 30), “a trilogia acesso, permanência e sucesso é imperativa quando se fala de Ações Afirmativas (AA) para o povo negro na universidade”. Os avanços e preocupações com a diversidade cultural na sociedade e, de modo especial, entre os sujeitos envolvidos, acentuam as observações sobre a inclusão ou exclusão dos mesmos. Para tanto, é imprescindível a implantação das leis, seja no campo teórico das academias, nas escolas, seja no âmbito dos projetos sociais.

No cotidiano, percebe-se que as relações sociais vão dificultando cada vez mais o diálogo aberto e franco entre todos os sujeitos. Para Melucci (2004, p. 105), “as relações sociais transformam-se em “problemas” ou em patologias, e difundem-se as intervenções terapêuticas nos mais diversos campos, desde as relações sexuais até a família, a educação dos filhos, a escola”. Observam-se diversas situações vividas e experienciadas em alguns projetos sociais, assim como as observações nas atitudes e posturas de coordenadores e gestores.

Parecem seguir a mesma lógica dos desconhecimentos sobre as implicações existentes no contexto internalizado na maneira de ser da branquidade e a relação de cordialidade com a negritude. A nosso ver, para os mesmos, não há diferença, mas também não percebem a sutileza no tratamento e nas faltas de oportunidades para a população negra. De outro lado, mesmo diante dos dados estatísticos apresentados não sabem analisar o porquê da ausência e não participação dos afrodescendentes nas esferas públicas e políticas públicas afirmativas.

Este processo nos leva a questionar, pesquisar e tentar apresentar um diagnóstico mais embasado sobre essas polêmicas existentes no cotidiano. Não acreditamos que apenas os dados apresentados nas estatísticas numéricas darão conta desta inclusão ou de estudar a razão

de uma exclusão centrada no discurso e na teoria e que não se tenha clareza dos pontos que impedem as inclusões de fato.

Mediante estudos, observações de campo e demais trocas de experiências nas atividades com discussões teóricas voltadas sobre a pluralidade cultural e a relação educativa em torno da diferença é notória a falta de conhecimento e estudos melhor analisados sobre o multiculturalismo e o contexto da branquidade. Para Melucci (2004, p. 36), “o problema atual é o reconhecimento dessa pluralidade, sem pretensões de reduzir nossa experiência do tempo a uma única dimensão”.

A falta de visão histórica e científica existente em relação à pluralidade étnica da branquidade parece ter obscurecido as pesquisas, produções de conhecimento e estudos acerca desta temática ou destes conceitos, nas diferentes áreas de conhecimentos, dificultando as avaliações e análises das situações conflituosas sob um olhar pluralizado.

Muitas dificuldades são encontradas para se obter informações e pesquisas neste sentido, mas em nossos levantamentos bibliográficos, encontramos autores que se dedicam para essa temática, através de pesquisas e leituras, apontando para ideias positivas e escritas que, embora embrionárias, apresentam conhecimentos teóricos e históricos fundamentais sobre a branquidade. As estruturas históricas sobre a ordem social brasileira foram moldadas para sustentar os modelos de políticas econômicas e sociais da época centrado num país fundamentados na ideologia do branqueamento.

Talvez hoje se contemplan as políticas públicas universalistas, sucumbidas às mesmas lógicas do capitalismo globalizado e envelhecidamente “branco”. Esses parecem ser sinais de complexidades dos quadros de desigualdades e exclusão social e racial duramente controlado por esse sistema que, mesmo já caducado e em “crise”, tenta de todas as maneiras endurecer-se nas suas garras dominadoras.

Esse processo de poder de dominação demonstra essa força ideológica centrada nas condições de brancura transcendente deste homem “branco”. Nada pode macular esta brancura que, a ferro e fogo, cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica. O belo, o bom, o justo e o verdadeiro são qualidades destinadas ao sujeito tido como “brancos” e para o sujeito “negro”, não podendo ser incluído no mundo educacional, como muito bem questionam Paulo Freire e Fernandes, não houve chance de participação e valorização enquanto sujeito de sua própria identidade cultural.

Deste modo, todo saber e conhecimento sempre foram postos ao acesso deste sujeito visto como o superior e o dominante, o “branco”. Pejorativos sutis existentes ainda hoje são fraseados por intelectuais brancos como: “este é um negro da alma branca”; “este é um negro muito

inteligente”; “este é um negro bom, puro”; “vê se faz serviço de branco”. São pejorativos que marcaram o poder da violência simbólica por toda parte na sociedade brasileira.

Desde as precursoras ideias do branqueamento, as políticas ideológicas e a força econômica de quem podiam estudar e pensar centrava-se no conceito e no sujeito branco como sendo a manifestação do Espírito, da Ideia e da Razão. Situação semelhante se dá também no campo da religião, onde o negro era tratado como pagão ou sem “alma”.

Como bem pontua Fernandes (1972, p. 29), “O negro não teve a oportunidade de ser livre: se não conseguiu igualar-se ao “branco” o problema era dele – não do “branco”. Diante disso, estrategicamente, mesmo consciente ou inconsciente, o próprio sujeito branco também foi fadado a uma “deseducação” e desrespeito. Em outras palavras, não teve saída. Ao longo dos séculos, os brancos vieram gravando, assimilando, aprendendo e incorporando todos os direitos de superioridades e discriminações de toda espécie sobre os índios e, principalmente, sobre os negros. A nosso ver, sob o “manto da brancura”, os brancos se colocam como a cultura única da civilização, em uma palavra – a “humanidade branca”.

Através deste processo, a maioria da população afrodescendente brasileira também não teve outra saída; foi sutilmente introjetando e internalizando o ideal do branqueamento, simbolicamente no âmbito da predominância econômica, política e uma cultura centrada na dimensão religiosa e da crença católica também ordenada pela branquidade. Nos séculos passados, foi dentro destas regras que os negros escravos eram introduzidos para dentro do Brasil ao serem desembarcados dos navios negreiros. Considerados como peças “pagãs”, deveriam ser batizadas pelos sacerdotes católicos da época e marcados a ferro quente com as iniciais de seu proprietário.

Após o período abolicionista, os ex-escravos que voltavam para a casa de senhor dono de fazenda e que, ainda, poderia ser pagão, eram batizados e herdava o sobrenome deste senhor por não saber mais o paradeiro e nem o sobrenome de sua família. Para ilustrar esses acontecimentos, citamos o depoimento de uma família afrodescendente residentes na região norte do Paraná no Vale do Ivaí. Assim comenta uma senhora conhecida por Dona Maria Bondosa:

Olha, nosso sobrenome veio do lado da família do pai do meu esposo. Ele andava perdido no mundo lá em Minas Gerais. Então o senhor fazendeiro o pegou para criar e como ele era muito bom, não tinha família nem parente conhecidos, então ele foi apelidado como “João Bondoso” e assim ele ficou conhecido, depois casou e teve filhos e eu acabei casando com um dos filhos dele que é o “José Bondoso Rosa de Araujo” que é o sobrenome da mãe dele. O Zé bondoso faleceu recentemente com 98 anos e foi o primeiro professor negro na Região de Maringá e Cambira. O pai dele foi alfabetizador dos filhos dos senhores, mas não podia alfabetizar seus

próprios filhos. Ele ensinava os filhos a lerem escondido do senhor (Depoimento colhido no dia 16 de fevereiro de 2008).

Compreendemos que os escravos não podiam ter a sua família ou o seu agrupamento identitário. Mesmo diante de sua ação espiritual, apenas viviam da lembrança de seus antepassados longínquos e muito distantes. Isso dificultava até mesmo a sua ação singular e comunitária. A eles foi roubado o seu Deus. Weber (1999) fala da função do Deus especial na comunidade e no clã:

Pero así como toda acción individual tiene su dios especial, así también toda acción comunitaria, que por otra parte lo necesitaba si el proceso de socialización quería ser garantizado de modo duradero. Siempre que una agrupación no aparezca como cuestión del poder de un solo dominador, sino como una verdadera 'unión', tiene necesidad de un dios particular. Esto se aplica en primer lugar a las agrupaciones familiares y de 'clan' (WEBER, 1999, p. 336).

Foi deste modo que maioria dos escravos e ex-escravos foram se confundindo em meio a um processo de sincretismo religioso, ora numa visão catolicizada, ora mantidos pelas forças ocultas dos espíritos de seus antepassados. Os negros que aderiam a esta força religiosa da brancura eram vistos como os escravos bons de coração, ou, então, chamados de “negros de alma branca”. Os demais eram tratados como rebeldes e pagãos, por não aceitarem tal tipo de subordinação religiosa.

Esse processo histórico religioso parece ter sido um processo de identidade e tradição religiosa também “domesticada”. Um processo que veio atingindo todos os campos sociais, interferindo, sobretudo, no processo de construção de identidade cultural psíquica dos negros e também o da identidade cultural psíquica do branco ou da branquidade em geral, que tem visões completamente distorcidas da dimensão de religiosidade africana.

Neste campo religioso a própria formação da autoestima geralmente se apresenta desarticulada de sua historicidade e excluída dos parâmetros religiosos padronizados, o que é o caso do catolicismo e das igrejas protestantes. Um padrão não somente por dimensões doutrinárias, mas dimensões de origem étnico-racial, de branquidade.

A nosso ver, todas essas informações são produzidas no seio de uma ciência conduzida sutilmente nas academias brasileiras. Isso talvez no decorrer da história da educação foi confundindo a visão dos sujeitos brancos e negros no decorrer da história da educação. Porém, esta confusão, seja de cunho racista ou de confusão identitária foi levando os sujeitos a se sujeitar à supervalorização idealizada da dominação da população branca sobre a população negra. Talvez isso também contribua para excluir grande parte dos sujeitos

afrodescendentes que muitas vezes não se vê pertencente nem a sua identidade histórica, seja cultural ou religiosa. De ambas as formas, sendo tratados como pagãos ou portadores de uma religiosidade representada como “coisa diabolizada”. A estatística de negros presentes nas religiões pentecostais demonstra ser um sinal muito visível disso.

3.3.5 Branquitude, crise da violência simbólica e reparações étnico-raciais: transdisciplinaridade e políticas afirmativas

Em nossas leituras e levantamentos teóricos, fomos levados a descobrir que, além dos conceitos e preconceitos constituídos em torno da cultura afrodescendente, também na cultura europeia se escondem conceitos criados no sentido de garantir a fortaleza e poder da cultura que sempre se denominou branca. Ainda hoje, no sujeito branco, essa internalização parece ser normal ou até mesmo sendo vista como “um mal menor”.

As reações percebidas no cotidiano da parte do sujeito branco exigem, talvez, maior atenção e análise. Apesar de ser uma temática nova e pouco pesquisada com mais rigor imaginamos que esteja aí mais um ponto de partida para avaliar com mais coerência as diferentes reações surgidas e, às vezes, apresentando situações envolvendo principalmente as violências físicas por este branco, contra os afrodescendentes e indígenas.

Podemos recordar aqui a morte do (índio Patoxós) que dormia num banco de praça em Brasília e que foi vítima de jovens de classe média; também podemos lembrar o atentado aos estudantes africanos na UnB, os dizeres rebaixando os estudantes negros cotistas da UFRGS no Rio Grande do Sul, entre outros atos de violências que não serão aprofundados aqui, mas em outros momentos a seguir em nossa análise. Outro fato que parece ser indício de violência patológica do branco foi a violência física vivida pela doméstica negra que foi espancada por jovens também de classe média branca no Rio de Janeiro.

Estas e muitas outras situações de violências físicas e verbais que não vamos citar aqui, mas que são conhecidas e refletidas pela população negra e indígena, deixam marcas simbólicas e psíquicas. Além desses, podemos dizer que tudo isso gera uma problemática de danos morais e éticos num país que vive em luta pela democracia, ou, ainda, sobrevive da falsa cordialidade em suas relações pessoais e interpessoais.

Tais exemplos serão aprofundados nas análises que seguem. Aqui são apresentados apenas como exemplos. A nosso ver, estes sintomas estão ligados ao problema da cor em

todos os meios sociais e raciais, e mais duramente no Brasil, que se enquadra no que Vilhena¹⁶ chama de “violência da cor: sobre racismo, alteridade e intolerância”.

Ao incluir os brancos entre aqueles que seriam influenciados pela “ideologia da brancura”, Ramos numa reflexão mais além, afirma que brancos sofreriam de uma verdadeira “patologia social”. Esta “patologia” se perpetua fortemente em nosso cotidiano. Afirma também Melucci (2001, p. 83) “Que a patologia manifesta-se quando permanecem formas simbólicas.” O pensamento de Guerreiro Ramos (1956) junto com Melucci (2001) ilumina o entendimento dessa complexidade racial, aqui, a “real realidade”. São teorias que possibilitam uma visão mais consistente dos nossos estudos, pesquisas e análises. A patologia que discutimos não está mais ligada apenas na patologia da cultura afrodescendente, mas o diálogo com os autores contribui sobre a patologia silenciosa da população “branca”.

As críticas voltadas para as temáticas que se referem à possível inclusão dos afrodescendentes como a lei 10639 e o Estatuto da Igualdade Racial, que rege a inclusão da cultura negra na educação escolar e no ensino superior, pode certamente provocar algum tipo de patologia ou reações adversas na população branca. Um dos exemplos está centrado nas discussões sobre “cotas” ou políticas afirmativas para os afrodescendentes para sua oportunidade de acesso e escola, ou seja, no ensino superior.

Podemos pontuar amplos debates e conflitos em torno dessas discussões, dentro e fora do mundo acadêmico em diversas universidades brasileiras. Uma observação importante a respeito da qual devemos refletir aqui é um fato que parece ser novo, e se não o for, estamos nesta descoberta. Nas universidades que possuem algum trabalho mais voltado para a população afrodescendente, se acentuam uma profunda resistência por parte de profissionais brancos alegando que os mesmos estão realizando trabalhos separados.

Em termos científicos, diversos autores estão aguçados ideologicamente produzindo, sobretudo, teorias contra e outros a favores do sistema de “cotas” para negros. Esse debate parece estar mais centrado em alguns cientistas tanto conservadores como progressistas da alta elite brasileira. Argumenta Silva (2004, p. 21) que

[é] preciso promover as condições para a construção da igualdade. Para alcançar este fim, no que tange à universidade, é preciso criar condições para que as pessoas negras possam ter acesso a boas escolas e exercer profissões de prestígio, até agora destinadas a certos grupos sociais.

¹⁶ Artigo a partir de sua tese, publicado pela PUC-RJ. Revista Psicologia Política. Publicado em 17/02/2007.

Para tanto, a população negra, em sua maioria, não parece estar muito preocupada com isso. No início da pesquisa exploratória em um dos projetos sociais de nossa pesquisa, nas observações de campo e nas conversas com uma das coordenadoras dos Projetos investigados, tem-se a seguinte percepção:

Talvez seja ignorância minha, mas eu não vejo necessidade de trabalhar separada a cultura negra, não vejo diferença e nem sou racista, embora tenha presenciado uma situação muito terrível com uma amiga minha que é negra que não podia entrar na piscina do condomínio. Olha, aguentou a discriminação mais ficou ali e depois nós descobrimos que ela era esposa de um Juiz morador no Condomínio. Eu, como fui criada no meio dos negros, não vejo o porquê de trabalhar separado essa questão. Mas, se vocês dizem que só participar não dá conta de resgatar a autoestima do negro, aí então é outra coisa, né!¹⁷

Esses sujeitos, após perceber a movimentação e trânsito da população negra em atividades mais específicas, logo se apresentam atuando junto a um sujeito de origem negra; parece querer ainda afirmar e mostrar para outros sujeitos negros e brancos mais conscientes que não estão excluindo o diferente. Deste modo, fica posto para os profissionais que atuam nas diversas áreas do conhecimento o grande desafio de atuar conscientemente no sentido de não deixar a história da população negra ser mais uma vez “torcida”. Neste sentido Rossato (2003, p. 26) afirma que

Os educadores/as e os /as estudantes aprendem a mudar a visão de si mesmos. E suas relações com o mundo. Para os/as educadores, os programas de educação deveriam ser modelos para desaprender conceitos, valores e práticas de éticas conservadoras problemáticas que mantêm as ideologias de hegemonia, globalização e neoliberalismo. A educação deveria ser socialmente contextualizada e consciente das forças de poder, como também ser estabelecida em um compromisso com a emancipação das pessoas no mundo, e com o ‘fazer história’.

Muita situação dessa envergadura se deve ao fato do desconhecimento e ignorância de profissionais brancos que até demonstram muita vontade de auxiliar, mas falta uma compreensão maior do contexto e singularidade ou a integralidade do sujeito afrodescendente. Num depoimento, um sociólogo analisa e expressa:

O simples fato de estar à frente de um sujeito negro ou ao lado deste, não quer dizer que já está fazendo inclusão. Ainda, até mesmo colocando um sujeito negro dentro de uma sala de inclusão na informática, isso não quer dizer que esse sujeito já está sendo incluído de fato. Se faz necessário

¹⁷ Depoimento colhido no dia 12 de abril de 2008 em reunião sobre a observação de diário de campo em uma das universidades em estudo.

elaborar uma metodologia capaz de trabalhar a identidade e a história desse sujeito, a visibilidade deve ser de fato e ‘real’.¹⁸

Este depoimento se situa na linha de pensamento de Rossato quando se refere ao capitalismo patriarcal e a força da hegemonia branca. Conforme o autor,¹⁹

In this sense, capitalism, patriarchy and whiteness appear to be related, forming a hegemonic social order. The author Anzaldúa (1999)²⁰ says that white racial hegemony fragments the identity of other ethnic groups to better manipulate them and control them. The term “minorities”, which is commonly used in USA, is an example of this fragmentation, as it hides the fact that together, all minorities (including women) make up the majority. So who is in reality the minority? (ROSSATO, 2003, p. 28).

Em outras universidades do país como a UFMG, por exemplo, a UFSCAR, a UFPR, a PUC-Rio, a PUC-SP e a UFBA, entre outras, vai-se assumindo uma posição mais dialogada neste sentido, possibilitando a participação ativa dos sujeitos da cultura negra, apresentando um amadurecimento ético e moral, através de estudos afrodescendentes e implementação da lei 10639/2003. Em algumas universidades sulistas, o que mais chama a atenção nessas observações é o silêncio de profissionais e de intelectuais que procuram se resguardar debaixo deste manto silencioso, não possibilitando um diálogo aberto e favorável ao conhecimento científico melhor esclarecido.

Esse estudo e esse aprofundamento nos remetem diretamente ao nosso ponto de partida enquanto problema/objeto de estudo e preocupação de Florestan Fernandes (1972, p. 14), quando interroga: “Qual seria a chance dos povos indígenas e africanos de compartilhar as experiências históricas dos colonizadores e seus descendentes?”.

A partir de nossas experiências empíricas e observações cotidianas, passamos a nos inquietar com algo mais transcendente nessa história e problemática relacionadas às relações de complexidades minuciosas e torcidas, de um lado, para a população negra e, de outro lado, muito silenciosa, desconhecida e oculta para a população branca. A nosso ver, é o que

¹⁸ Depoimento colhido no dia 17 de abril de 2008 em reunião sobre a inclusão digital com metodologia voltada aos afrodescendentes em uma das Universidades.

¹⁹ Tradução: Neste sentido o capitalismo, o patriarcado e a branquitude parecem estar relacionados, formando uma ordem social hegemônica. O autor Anzaldúa (1999) diz que hegemonia racial branca fragmenta a identidade de outros grupos étnicos para melhor manipulá-los e controlá-los. O termo “minorias”, que é comumente usado nos EUA, é um exemplo desta fragmentação, pois oculta a verdade que, unidas, todas as minorias (incluindo as mulheres) constituem a maioria. Então, quem é, na realidade, a minoria? (ROSSATTO, 2003, p. 28).

²⁰ Anzaldúa, G. Anzaldúa, G. (1999). (1999). *Borderlands La Frontera: The New Mestiza*. Borderlands La Frontera: The New Mestiza. San Francisco, CA: Aunt Lute books. Sanfrancisco, CA: Aunt Lute books.

Melucci (2001) e Ramos (1956) vão chamar de “patologia social”, e aqui acrescentamos para ilustração teórica desta tese a “patologia racial”.

Muitas situações vividas no campo mais sutil, onde se dá a forma mais rígida de inibição no trato com qualquer sujeito que apresenta uma cultura diferenciada de ser, é questionável a prática pedagógica. Quando vai se tratar das relações étnico-raciais e inclusão, ficam explícitas as reações que parecem ser algum tipo de ameaça para os não negros. A postura autoritária e a maneira como surgem as expressões e falas nos acionam para um ponto de partida em relação à exclusão que acontece em meio a um silêncio por parte do branco, ou, então, por postura ou atitudes arquitetadas numa armadura onipotente e agressiva.

Numa de nossas observações de campo e participação em reuniões em que se rediscutiam os elementos transversais de inclusão dos sujeitos como os afrodescendentes e indígenas, ficaram evidenciadas as articulações de sujeitos iguais, ou seja, brancos. Os mesmos buscavam realizar as estruturações longe das discussões e interações com aqueles que poderiam estar somando com as ideias metodológicas e pedagógicas de inclusão.

Nas negociações internas um aspecto que nos chama muito a atenção é o fato de não haver nenhuma disposição de abertura para participação dialogada ou dialógica, como enfatiza Paulo Freire (1992), na importância da participação ativa deste sujeito. O que também Morin (2006), irá chamar de negociações travestidas de uma participação que nunca existiu.

Neste sentido, afirma Freire (1992, p. 40) que “de repente, rompendo a ‘cultura do silêncio’, descobrissem que não apenas podiam falar, mas, também, que seu discurso crítico sobre o mundo, seu mundo, era uma forma de refazê-lo”. Para a população afrodescendente, ainda hoje há necessidade de “porta-vozes”, ou podemos dizer, aqui, aqueles que falam pelas linguagens dos excluídos. Isso parece mostrar que os afrodescendentes não possuem uma liberdade ou autonomia.

O sujeito que não pode se aproximar de um branco para dialogar ou apresentar suas ideias ou suas necessidades e poder ter a liberdade de trocar ideias sobre a sua própria identidade ou costumes, ou ainda história e ser respeitado diante disso, como vamos poder dizer que este sujeito possui um tipo de inclusão ou participação interativa?

O fato de não poder se expressar significa uma inibição que torna o sujeito excluído de sua própria ação pessoal e relacional. Dentro da proposta do nosso objeto de estudo, buscamos apresentar metodologicamente dois “espelhos”, a saber: a) um “espelho que trata de toda elaboração da situação maquiada para a população afrodescendente desde seus antepassados”; e b) o outro “espelho que trata de toda elaboração maquiada para a população branca desde seus antepassados”, mostra com nitidez o que é posto para um e o que é posto para o outro.

Ancorada na ideia de Melucci (2004) e Vron Ware (2004) temos apontamentos que nos parecem poucos conhecidos e muitos outros já observados, e que necessitam ser melhor explorados, de forma melhor, principalmente nas áreas da psicologia, antropologia e, sobretudo, da educação e filosofia, enfim em todas as áreas de saber.

Segundo Melucci (2001, p. 109), “o pertencimento étnico se impõe como um dos critérios de definição da identidade nas sociedades complexas”. No campo da diversidade étnica, ao se tratar de um valor específico de cada identidade étnica, surgem novos e variados conflitos entre identidade e misturas de costumes, ritos, histórias e diversas simbologias culturais que são difíceis de estudar e analisar. Em outras palavras, afirma Ramos (1939, p. 180) que o “nosso branco é, do ponto de vista antropológico, um mestiço, sendo, entre nós, pequena minoria o branco não portador de sangue negro”.²¹ Esta situação étnica tem deixado inúmeras lacunas em toda sociedade brasileira.

Os conflitos gerados na elaboração do processo de igualdade nos direitos da população afrodescendente têm provocado inúmeras situações em torno da identificação branca e a sua definição sanguínea de ser ou não de origem negra.

Para os afrodescendentes, dá-se toda uma situação cultural e mental em *termos de inferioridade*, já para os eurodescendentes acontece o inverso uma vez que se encontram embalados num ar de *superioridade*. Estes últimos se auto-definem de forma absolutamente desmaquiada, e estão amparados por cientistas que parecem ter cientificamente descascado o conceito a ponto de torná-lo com a cor escolhida por eles e como eles mesmos desejavam e celebravam dando o nome de “branco”. Ambos, no entanto, sofrem a marca do desnorteamento racial.

As discussões geradas em torno destas temáticas apresentam também o que se conhece por unificação das culturas confundindo equivocadamente com a ideologia da igualdade, o mito da democracia racial enrustido nas políticas sociais e políticas públicas. Isso tem dificultado cada vez mais o processo de aprendizagem, apreensão e construção de conhecimentos em diversas áreas, como: história, formação pedagógica²² e didática nas instâncias acadêmicas.

²¹ A pesquisa de Costa Pinto só foi publicada no final de 1953. Desde o ano anterior, Guerreiro Ramos já trabalhava na Casa Civil do governo Getúlio Vargas (OLIVEIRA, 1995b). No segundo semestre de 1952, Guerreiro Ramos começa a participar de reuniões com um grupo de intelectuais (Helio Jaguaribe, Ignácio Rangel, Roland Corbisier, Juvenal Osório Gomes, Hermes Lima e outros) que criaram posteriormente o IBESP, futuro ISEB.

²² “Nos processos educativos, familiares e escolares, a relação pedagógica transforma-se frequentemente em relação terapêutica. Qualquer dificuldade de aprendizagem ou de comunicação é tida como defasagem psicológica ou relacional e ativa um processo de tratamento setorial que não é, geralmente, senão o início de uma cadeia de intervenções”.

De modo geral, parece que são deficiências provocadas pelo teor cientificista que tudo padronizou e ideologizou arbitrariamente, não considerando as particularidades etnoculturais existentes nos meios sociais e raciais segregando no não acompanhamento dos avanços sociais e interculturais, focando os conhecimentos apenas no viés tecnológico. Por isso, a importância da transdisciplinaridade no sentido de quebrar alguns paradigmas restritos e bancados pelo poder das técnicas vazias, ou centrado no discurso vazio do cotidiano.

A problemática da branquidade veio sendo um processo arquitetônico social discutido entre diversos autores na década de 1930. Um processo discutido, sobretudo em termos bíblicos.²³ Toda discussão sobre o conceito de raça foi em função de inferiorização e desvalorização centrada na cultura africana e indígena. A ideia de raça no mundo Atlântico por Poliakov (séc. XV/XVI) diz que

a fantasia dos autores tinha livre curso, e as variações propostas eram inumeráveis, mas a tendência dominante, de acordo, aliás, com as sugestões etimológicas já contidas na Bíblia²⁴, era a de reservar a Europa aos filhos de Javé, a Ásia aos de Sem e a África aos de Cam. Conforme Gen., IX 27 (POLIAKOV, 1974, p. xxii).

No nosso entender, em todas essas áreas de conhecimento também podem-se levantar muitos questionamentos, sobretudo no que se refere à *invisibilidade* dos sujeitos afrodescendentes, ocasionada por posicionamentos teóricos que levam “incluir” ou “excluir” os sujeitos do protagonismo do saber científico. Direcionamos esses questionamentos, mormente, para as práticas da exclusão, discriminação e desigualdades no saber.

Hoje se tem nítida clareza de que a origem da historicidade do continente africano foi estudada duramente às avessas mostrando o quanto os cientistas da época foram negligentes no cuidado para com o conhecimento e reconhecimento deste continente. O Imperialismo e a ideia de raça foi uma construção ideológica e esmagadora de outras etnias,

Toda ideologia que se preza é criada, mantida e aperfeiçoada como arma política e não como doutrina teórica [...]. Seu aspecto científico é secundário. O imperialismo teria exigido a invenção do racismo como única ‘explicação’ e justificativa de seus atos, mesmo que nunca houvesse existido uma ideologia racista no mundo civilizado. Mas, como existiu, o racismo recebeu considerável substância teórica (ARENDRT, 1989, p. 189-214).

²³ “A Espanha foi o lugar principal do debate (a respeito da natureza dos indígenas da América) que opunha a antropologia cristã a uma antropologia inspirada nos Antigos. Para os humanistas imbuídos de Aristóteles, como João Sepúlveda, os índios eram bárbaros; logo, de acordo com a doutrina do mestre, nascidos para serem escravos; para o dominicano Bartolomeu de Las Casas, faziam parte da posteridade de Adão, e portanto deviam ser evangelizados e tratados como homens livres” (POLIAKOV, 1974, p. 109).

As consequências dessas negligências científicas e metodológicas em termos conceituais, como foi o aprofundamento do racismo, são percebíveis com muita nitidez ainda hoje nos meios acadêmicos. Neste sentido, as deficiências de aprendizados tendem a se tornar cada vez mais equivocadas e restritas numa redoma cristalizada das instituições de ensino. Rossato (2003, p. 13) declara que

[nos] diálogos na sala de aula se deve fomentar a reflexão emocional. Por exemplo, os/as estudantes devem ser capazes de poder expressar seus sentimentos de irritação perante o fato de que seu próprio conhecimento histórico e ético tem sido omitido do currículo e da sociedade em geral.

A preocupação deste autor vem ao encontro com as nossas percepções em torno das *reações* causadas nos trabalhos de assessorias nas Escolas, quanto também nas intervenções pedagógicas na universidade através dos projetos sociais, PAs – Programas de Aprendizagem e nas licenciaturas. Isso pode ser um dos agravantes que pode ter gerado, ou continua gerando atualmente, o processo de discussão da lei 10639/03, as possíveis exclusões dos afrodescendentes, ou das etnias que necessitam de uma metodologia ética e de uma pedagogia crítica.

Diante do exposto, parece que nesse ponto existe uma espécie de “cerca com arame farpado”, ou uma “porta trancada com fortes cadeados”, controlado, sobretudo, pela ciência e métodos tradicionais moldados pela força hegemônica da branquidade e para a branquidade.

Isso, vivenciamos²⁵ e percebemos isso minuciosamente a partir das experiências que tivemos nas assessorias sobre as diversidades culturais desenvolvidas com os se veem currículos de Licenciatura e com os PAs – Programas de Aprendizagem. Muitos sujeitos já sujeitados em suas passividades de aprendizados acadêmicos, para não dizer

²⁵ Relato das experiências (segundo semestre, 2006). Nesse segundo semestre fui convidada para participar da primeira reunião no PA de Culturas. Essa reunião teve como objetivo refletir sobre as experiências vividas nos PAs anteriores e planejar as distribuições das datas e a continuação da temática que ocorreriam nas aulas de cada professor. No segundo semestre, nossa participação e contribuição somaram 8 (oito) intervenções nas salas de PAs. Nessa reunião, contou-se com a presença de todas as professoras atuantes no Programa de Aprendizagem – PA e com uma integrante do grupo Cidadania e Cultura Religiosa Afrodescendente. Fez-se uma observação rápida em relação ao tempo de exposição da temática e a possibilidade de haver mais tempo para isso. Num primeiro momento, percebemos as dificuldades de interação profissional e pessoal. Mas logo depois fomos contatada novamente para participarmos juntos na reunião que já estava acontecendo no segundo piso do prédio das Ciências Humanas. Em seguida, a professora e coordenadora dos PAs orientaram o grupo a respeito da “dinâmica do tempo” que com a qual se deveria expor a temática em cada um dos PAs. No ensejo, avaliaram também as experiências vivenciadas nos PAs anteriores. Neste sentido, a coordenadora geral dos PAs avaliou a experiência passada e que há possibilidades de mudanças neste *para 45 minutos para melhor aproveitamento e interação com os alunos*. Uma das professoras fez uma intervenção a respeito do valor do aprendizado dos alunos quando se faz uma aproximação mais direta. Para ela, isso poderá proporcionar maior visibilidade dessa cultura aos alunos e professoras. No final da avaliação, a coordenadora concluiu as distribuições das datas e as salas já reservadas. Logo após, nós nos retiramos e a coordenadora deu continuidade à reunião com demais professores. Nesta ocasião com às professoras dos PAs, percebemos a respeitosa acolhida e compreensão com a inclusão da temática afrodescendente, assim como em relação a nossa presença e atuação no PA de Cultura. Além disso, apreciamos alguns avanços por parte dos professores atuantes nos PAs no que tange a acolhida e aceitação.

“domesticados”. Talvez nesse meio a violência simbólica da “brancura” possa estar presente através da sua dura dominação sobre os saberes e o que os acadêmicos podem ou não saber e aprender por meio de uma prática que continua sendo controlada e vigiada através da intervenção sutil e velada das práticas e orientações pedagógicas atuais.

Diante disso, podemos enfatizar nossos questionamentos e descobertas: de que maneira esses novos projetos institucionais e organizações sociais, escolas que se dizem voltados para a inclusão, elaborados no nível do saber e de um conhecimento amplamente sistematizado, percebem, visualizam e lidam com as temáticas da *identidade* e das *oportunidades*? Quais as dinâmicas teóricas, técnicas e metodologias usadas para pontuar a *visibilidade* de inclusão destes sujeitos de etnias diferentes?

A nossa pesquisa se volta, neste sentido, exatamente no intuito de produzir novos conhecimentos na revisão e análise, frutificando novas propostas ancoradas num novo olhar ético e troca de diálogo mais confiável entre os sujeitos responsáveis pelas mudanças institucionais, sociais e os seus sujeitos favorecidos. É importante enfatizar que muitos profissionais que possuem essa postura ou visão equivocada (talvez perversa) da “brancura” ou “branquidade”, nem sabem do verdadeiro causador de certos conflitos na humanidade.

Desta forma, continua a expansão ideológica centrada na invisibilidade e na negação do preconceito e do racismo, por não conhecerem ou por não perceberem essa violência simbólica intelectual da branquidade, na maioria das vezes enraizadas predominante no mundo acadêmico. É esta violência que diversos cientistas como Gobineau e Nina Rodrigues estudaram e afirmaram como sendo a verdade absoluta.

O “grande arauto do racismo biológico”: Conde Arthur de Gobineau (1816-1882) afirmara em seus escritos sobre o *Essai sur l'inégalité des races humaines* (1853) que as causas dos conflitos são provocadas pela diversidade sanguínea. Para Gobineau (*apud* ARENDT, 1989, p. 203), “A queda das civilizações se deve à degenerescência das raças. E esta, ao conduzir ao declínio, é causada pela mistura de sangue”. As leituras bibliográficas nos propiciaram importantes buscas de aprofundamentos destes cientistas para compreendermos a situação de sofrimento e conflitos causados para toda humanidade e, sobretudo, para a população negra e indígena, principalmente para os brancos que, de certa forma, também sofreram e sofrem com a domesticação da superioridade.

As leituras realizadas também nos fizeram descobrir as reações desafetuosas que o autor teve com relação à democracia pensada naquela época. Para ele, esta ciência não lhes era compatível e lhes causava algumas decepções e isso o levou a ser severo em sua ideologia e escrita científica. Alega Poliakov que

Gobineau não fez senão sistematizar, de forma muito pessoal, concepções já fortemente enraizadas na época; o que trazia de novo era, sobretudo a conclusão pessimista, o dobre fúnebre da civilização. Sob pretexto de ciência, exalava assim seus rancores ou decepções de toda ordem; aliás, ele mesmo confessava que esta ciência *era para ele apenas um meio de satisfazer seu ódio pela democracia e pela Revolução*²⁶ (POLIAKOV, 1974, p. 217, grifo do autor).

Neste sentido, concordamos com alguns autores quando se referem à importância da ética. Não se pode também acreditar numa ética que seja a única e verdadeira ou democrática. A própria ética também não foi um conceito respeitado por alguns cientistas, que se cegaram por vias de um “ego” rancoroso, diante deste conceito no intuito de salvaguardar as suas concepções pessoais e não as concepções científicas propriamente ditas. Pode-se nesta discussão trazer presente a ideia da eugenia também pensada bruscamente no sentido de separação e dano social.

Nos estudos realizados há uma demonstração de que a ética na realidade, ou seja, dentro da ciência, também foi alvo de “torção” e engodo sociológico e antropológico. Talvez seja aqui o que impulsionou o aprofundamento sobre o conceito de “ética enganosa”, desenvolvida por Rossato (2003). No espelho elaborado para nos atermos às reações silenciosas e à onipotência da branquidade, é um componente importante para nós conhecer e reconhecer no branco suas posturas, atitudes e o que podemos ainda chamar aqui de “lavar as mãos ou sair fora deste assunto”.

Nas tentativas de diálogo ou discussões mais abertas e francas, visando abrir um recorte sobre as relações étnico-raciais e possíveis indicadores que assegurarão, de certa forma, essa inclusão das trocas de experiências mais simplificadas no campo da “real” realidade cotidiana, é magnífico perceber as duras reações e posturas de “enraivecimento” e parece uma espécie de “fúria” inconsciente por parte do branco. Uma manifestação que ele nem sente, não vê e muito menos percebe e logo isso se transformada em “fuga”, saída pela tangente para não discutir o assunto, ou afirma de todos os modos que não é racista.

A nosso ver, e aqui me parece ser uma chave de leitura, a tese ou o objeto de estudo ficaria debilitado e limitado como já vem acontecendo há séculos com muitos cientistas que centram seus estudos apenas no abstrato da história da população negra e suas fragilidades, deixando de lado as mazelas e superioridades fragilizadas da população branca. Com o cuidado que se deve ter com a individualidade, não podemos aqui deixar de falar na crise da branquidade de modo geral no Brasil e, neste momento, nos Estados Unidos com a vitória de

²⁶ Carta ao Barão Von Prokesch-Osten.

um presidente negro, como Barak Obama, disputando um “poder” mundialmente conhecido e declarado como o carro chefe da “economia de maior poder, mundialmente falando”.

Um país onde as relações étnico-raciais são tratadas nos âmbitos político, econômico e social, perguntamos: como estará, neste momento, “a crise da branquidade” sendo coordenada por um presidente negro? Estará havendo uma mudança na forma de conceber o negro como um sujeito capaz e sujeito de sua identidade, sua história?

No Brasil, nos parece que os cientistas como um todo – ou em parte deles atuantes em diversas áreas de conhecimentos, seja História, Sociologia, Ciências Sociais, Antropologia, Filosofia, Biologia e demais áreas avançadas no que diz respeito aos novos paradigmas – demonstram que ainda não se deram conta da “crise” sutil da branquidade que vem abrangendo os diversos cantos e pontos do Brasil.

Ora essa crise se manifesta por meio de uma violência simbólica e velada, ora por meio de reações de uma “superioridade fragilizada” sem forças para fortalecer o branqueamento estruturado numa criação de uma ideologia de branqueamento equivocada, sem considerar a vasta miscigenação já existente na época, como muito bem expressa Carone (2002, p. 13):

O branqueamento poderia ser entendido, num primeiro nível, como o resultado da intensa miscigenação ocorrida entre negros e brancos desde o período colonial, responsável pelo aumento numérico proporcionalmente superior dos mestiços em relação ao crescimento de grupo negro e branco na composição racial da população brasileira.

A partir dessa ideia acreditamos na necessidade de compreender muitos processos ideológicos e históricos cientificamente ainda não pesquisados no sentido de apresentar as verdadeiras “torções ideológicas”, aprofundá-las e estudá-las dentro de uma compreensão ética e justa neste sentido. Seguindo a ilusão da democracia racial e sua cordialidade nas relações étnicas, de certa forma segue um padrão de supostas “torções ideológicas” muito mais complexas ainda no contexto atual.

O que queremos descobrir neste trabalho de pesquisa é a dinâmica da *visibilidade*, e como se relaciona esse processo pedagógico diante da *identidade*, *oportunidade* muito presente no discurso do dia a dia nos projetos sociais e nos currículos de licenciaturas das universidades que pautamos.

Diante das demandas emanadas neste sentido, perguntamos: quais os motivos determinantes que barram ou atrapalham na prática o acesso às *oportunidades*, e como se vivencia o processo desta *identidade* e *visibilidade* dos sujeitos envolvidos? Quais são os

apontamentos teóricos pertinentes que poderão ser descobertos e que poderão ser também indicadores de novas alternativas? Quais as maiores dificuldades dos profissionais acadêmicos em relação às temáticas e conceitos silenciados pela cultura elitezadamente “branca” e quais os critérios éticos assumidos diante desses novos paradigmas conceituais?

Sem a intencionalidade de esgotar esta discussão, apresentamos neste primeiro momento a presente reflexão, porque demanda uma visão muito específica nos campos sociológico, antropológico e psíquico. Nesse sentido, nossa elaboração ainda se torna muito incipiente para essa valiosa teoria. Mas estamos cientes de que essa elaboração já nos apresenta muitos elementos novos dos quais não tínhamos essa sistematização mais pontuada e visibilizada.

Diante disso, pretendemos que esse viés possa nos ajudar a olhar para esses novos conceitos e as formas comportamentais da branquidade e como isso pode estar envolvido ou não nas políticas de oportunidades ou inclusão/exclusão do outro e de sua visibilidade ou, ainda, se esta temática da branquidade pode estar podando sutilmente ou veladamente as inclusões das diferentes etnias que foram excluídas de todo contexto social e racial no Brasil.

3.4 CONTRIBUIÇÕES SOCIOEDUCACIONAIS DE PAULO FREIRE E OUTROS

Esta parte do capítulo se inspira especialmente em Paulo Freire e é apresentado mediante cinco itens centrais. A saber:

- 1) O item inicial, a intenção é apresentar uma elaboração a partir do contexto mais amplo sobre a história da educação e como se avaliava as maneiras e a interação inclusiva dos ex-escravos e escravos no campo da educação. Além disso, abordam-se as ideologias e formas pedagógicas dominantes e enquadramentos dos sujeitos de origem afrodescendente, através das técnicas opressoras e de aprendizados excludentes. A partir do enfoque centrado na teoria dialógica freireana, busca-se um diálogo de autores estudiosos da educação como Leila Leite Hernandes, Eliane Cavalleiros, entre outros autores referenciados em Paulo Freire.
- 2) O segundo item foca o estudo na educação mais atualizada e dialógica em Freire e toda relação com as influências da educação predominantemente moldada na ideologia, métodos pedagógicos e didáticos, ainda sutilmente baseados na versão da ciência da brancura, seguindo as formas de aplicabilidades das leis, mesmo a partir das mudanças na LDB 9.394/96 e da lei 10.639/03 e da 11645/08. Além

disso, são abordadas as exigências de conhecimentos e formação profissional propostas, além da interação e contribuições de diversos autores da área da Educação.

- 3) No terceiro item são apresentados alguns exemplos de ordem empírica, observações assim como a importância da transdisciplinaridade como fonte de iluminação para as novas propostas de políticas públicas relacionadas à educação das relações étnico-raciais.
- 4) No quarto item trata-se das visões e implicações pedagógicas de inclusão frente à resistência e exigências dialógicas de aprendizados entre as etnias presentes e ausentes nas instituições escolares e universitárias.
- 5) O quinto e último item discute o viés da educação transformadora e a importância da transdisciplinaridade como fonte iluminadora das complexidades existentes.

A cruel história de escravidão que se enraizou na sociedade brasileira e por toda parte do mundo nos sensibiliza e mobiliza neste estudo objetivando dar conta de aprofundar alguns conceitos pertinentes neste sentido. Arrancados de seus territórios, os escravos africanos foram acorrentados e arrastados para diversos países do mundo e principalmente para o solo brasileiro, onde foram tratados e açotados pelos seus senhores a fim de serem educados forçadamente pelo regime escravocrata nos meados dos séculos XIX e XX.

Sem nenhum tipo de instrução e autodefesa, os negros escravos não puderam obter ações pessoais ou coletivas e, muito menos, escolha para tal. Vários africanos, e posteriormente os afrodescendentes, mesmo “libertos”, viviam em sistemas de tratamentos e regimes autoritários, imputando-lhes uma educação arbitrária, violando diversos conjuntos de direitos dos quais os escravos ex-rcavos não puderam fazer parte. Conforme Araújo e Silva,

Sem ‘instrução nem senso de responsabilidade, pois esta só existe quando é possível escolha e ação’, os negros, mesmo na condição de libertos, estavam subjugados a outras restrições, pois “não podiam ser eleitores [...] e era-lhes interdito também exercer qualquer cargo de eleição popular, para qual a condição essencial era ser eleitor (ARAÚJO; SILVA, 2005, p. 65).

O autoritarismo senhorial da época não permitiu aos africanos participarem nem mesmo do direito de votos, cabendo-lhes apenas o papel de eleitor. Diante deste desafio e resgate de direitos sociais e educacionais parecem propícias a ideia e a importância da intervenção de Paulo Freire, por sua dedicação ao método de uma educação transformadora. Para ele, essa população sempre possuiu suas próprias criatividade e sua forma própria de

saber; necessitava apenas de oportunidades para exercitar os seus diferentes modos culturais de aprendizados. Afirmo o autor que

A conotação política, a aspiração da liberdade, da criatividade, também estava lá, entre aquelas pessoas negras. Isto é, a motivação estava lá entre aquelas pessoas. As pessoas queriam e precisavam aprender a ler e a escrever, justamente a fim de ter mais possibilidade de serem elas mesmas (FREIRE; MYLES, 2003, p. 95).

Essa situação política centrada na educação e na pedagogia em relação à população negra, e outras etnias, geraram graves erros na história da sociedade brasileira como um todo, influenciando de modo profundo, principalmente as áreas de conhecimentos, atingindo diretamente os meios educacionais. Nos dias atuais, Paulo Freire e demais autores (as) situados neste referencial teórico nos chama a atenção no sentido de buscar uma revisão nas práticas pedagógicas localizadas nos meios e instituições de ensino, onde se realizam e analisam as práticas pedagógicas educacionais no cotidiano.

Resgatando assim, sucintamente, parte da história sobre o antepassado dos afrodescendentes, a intenção é poder avaliar o que mudou em termos de inclusão postas pelas leis elaboradas na época, no que tange aos direitos, inclusão e participação dos sujeitos afrodescendentes e principalmente a sua própria cultura étnica racial nos parâmetros educacionais.

3.4.1 A educação histórica como base de novos métodos para os desafios atuais de inclusão da educação das relações étnico-raciais

Ao longo desta história, pós-escravatura, os regimes foram perdendo seu vigor de ostentação e os senhores também foram obrigados a tecer outros tipos de imposições, sociais e educacionais, sobre a população afrodescendente. A partir daí, a educação não passa mais a ser responsabilidade dos senhores, mas do próprio afrodescendente. Deste modo, sem serem reconhecidos como sujeitos, os afrodescendentes foram jogados à própria sorte, destinados a enfrentar o mundo social e, principalmente, educacional, privilégios criados e legados apenas para os de origens europeia, já que os descendentes de indígenas também haviam sido descartados deste mundo de total irresponsabilidade abarrotado de discriminação, opressão e exclusão.

Neste contexto, objetivamos delinear a nossa construção sobre a triologia que imaginamos serem apropriadas para nos iluminar a fim de que possamos elucidar possíveis

esclarecimentos em torno dos problemas que vieram afligindo etnicamente e educacionalmente tanto a população afrodescendente quanto também sendo ameaça para a população eurocêntrica ainda hoje, dominante da sociedade brasileira.

As diversas situações socioeducacionais postas atualmente apontam para profundos desafios de libertação e diálogo propondo dimensões éticas e responsáveis diante da proferida globalização e modernização social. Para adentrar nesta complexidade, vamos ater na abordagem referencial dialógica, apresentada pelo pensador Paulo Freire, que, ao longo de sua existência, acreditou nas possíveis saídas de libertação do sujeito na sociedade sob criatividade do método dialógico.

As leituras sobre as propostas metodológicas de Paulo Freire sempre nos seduziram e suscitaram profunda importância do valor do método dialógico e libertador. São leituras enriquecedoras que proporcionam inúmeras reflexões teóricas, científicas e epistemológicas, sobretudo quando se trata de um modo de diálogo que vem fortalecer a evolução e tendência transdisciplinares das quais está transversalmente imbricada no nosso problema de tese. Em sua obra com o título *Medo e Ousadia* (1986), o autor levanta várias indagações sobre a situação do ensino educacional. Conforme escreve, “O que é ensino libertador? Quais os temores, os riscos e as recompensas da transformação?” (FREIRE, 1986, p. 11).

As obras, *Pedagogia da Esperança*, e a *Pedagogia do oprimido*, entre outras, também são escritas de Paulo Freire que, a nosso ver, nestes tempos em que se discutem a razão do que “é” e a razão do que poderia ter “sido”, em torno de questões das ciências históricas e filosóficas sociais/educacionais, étnicas/raciais e psíquicas/sociais, nos desafiam a aprofundar e reconhecer algumas pontuações teóricas de importante relevância para a abertura e acolhimento da visão transdisciplinar em que corajosamente alguns pensadores contemporâneos vêm propiciando referências teóricas e espaço de discussão sobre essa complexidade. As abordagens epistemológicas a partir da visão freireana, ainda, merecem serem contempladas mediante a problemática que propomos a pesquisar e investigar.

Muitas dessas abordagens se relacionam com a perspectiva fernandesiana, quando descreve a construção da ordem social brasileira. O autor levanta diversas interrogações que, de certa forma, já foram aprofundadas por outros profissionais. Entendemos, porém, que algumas perguntas importantes deste autor ainda merecem um aprofundamento situado dentro das abordagens epistemológicas envolvidas nas ciências da educação e filosofia, quanto também relacionando, sobretudo, neste tempo atual de complexo entrecruzar da modernidade e pós-modernidade, se assim podemos dizer, e como essa complexidade apontada por Morin (2006) se comporta dentro das abordagens transdisciplinares na educação. As interrogações,

assim formuladas pelo autor assemelham com as perguntas de Florestan Fernandes em relação à possível chance que os negros e índios teriam para fazerem parte desta sociedade.

Deste modo, faz-nos refletir sobre a importância da preocupação e ponto de vista ideológicos dos autores; ambos já possuíam olhares longínquos sobre as dificuldades cristalizadas e constituídas para que as culturas empobrecidas não pudessem ser contempladas nos parâmetros escolares e sociais. Conforme Cavalleiro (2006, p. 21), “a educação é entendida como um processo social no qual os cidadãos têm acesso aos conhecimentos produzidos e deles se apropriam de forma a se prepararem para o exercício de sua cidadania”.

Neste sentido, percebemos o profundo desafio ao tentarmos apontar uma sistematização da problemática da qual muitos cientistas das diversas áreas disciplinares, e mais precisamente os da área da educação contemporânea de todos os níveis escolares e acadêmicos, ainda hoje não parecem predispostos a atender esses aprofundamentos complexos postos para a população indígena e para as populações negras, no que tange a sua cidadania das relações étnico-raciais. Conforme Freire (1996, p. 67), “não me venha com justificativas para explicar a superioridade da branquidade sobre a negritude [...]. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”.

Esse questionamento do autor contempla a visão que temos sobre a situação ampla e complexa desta realidade nos dias atuais, assim como também em relação às sistemáticas e os pressupostos apresentados nas cinco vias abordadas anteriormente referentes à população afrodescendente. O problema que apresentamos nesta contextualização se articula diretamente com as preocupações dos autores discutidos.

Seguindo a ousadia e coragem das referências teóricas escolhidas, reafirmamos nossa pergunta nesta elaboração teórica: Quais os sinais concretos e visibilizados que mostram que as universidades estão efetivamente empenhadas em contribuir para ajudar a reverter (“destrócer”) a “ordem social” historicamente pervertida?

Conforme Bahia (2004, p. 57),

O século 18 se caracteriza socialmente pela presença de mestiços, notadamente mulatos, no ofício das artes o que representava um caminho de afirmação profissional e de ascensão social para eles, uma vez que a sociedade não previa o seu aparecimento e tão pouco a sua inserção no meio. Aos negros eram destinados os trabalhos dos eitos e das lavras; aos brancos era vedado, por questão de ‘*status*’ social, qualquer trabalho exercido com as mãos, exceto escrever, atividade considerada como intelectual e proibida aos demais.

A clareza destas complexidades sobre a relação entre brancos e negros que se alastraram por toda sociedade brasileira, se crê que somente uma responsabilidade transdisciplinar metodológica e científica possibilitará uma compreensão e concordância numa mudança ampla de paradigmas na área da educação social e racial. Deste modo, tanto as abordagens epistemológicas dos arquétipos como Appiah, Domingues e Morin, centradas na lógica da cultura da transdisciplinaridade, nos parece ser uma articulação fortalecedora para dialogar com a perspectiva freireana, fernadesiana e melucciana. Conforme Freire (1986, p. 24-25),

Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre [...] momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é, o contexto político e histórico em que se insere. O curso libertador “ilumina” a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério.

O contexto atual em que apreciamos as análises da velocidade da globalização educacional e a mudança paradigmática nos interpelam para aprofundarmos com seriedade as abordagens epistemológicas como motores alavancadores de novas visões metodológicas transdisciplinares. Sobretudo dialógicas no sentido de apresentar um novo rosto para o mundo do ensino educacional e principalmente iluminador das linhas e abordagens científicas postas diante deste contexto de profunda complexidade.

Quando refletimos sobre a visão científica, pensamos na possibilidade de uma visão científica de forma antirracista, antipreconceituosa, atentando para não reproduzir e restringir os estudos nas mesmas metodologias científicas como vimos até agora. Em diversos estudos, já percebemos alguns debates sobre a ambivalência do conhecimento. Demo (2000, p. 59) em suas palavras afirma que,

[neste] sentido, o pós-modernismo tem a irrecusável vantagem da autocrítica: não vale apenas questionar outros saberes, é mister, antes de mais nada, questionar o próprio conhecimento científico. A escola de Habermas (1989) e Apel (1988) sempre insistiu na necessidade de evitar a ‘contradição performativa’, ou seja, aquela que resulta do discurso que se destrói a si mesmo, no próprio ato de sua formulação. Por exemplo, questionar e pretender não ser questionado, avaliar e coibir de ser avaliado, mudar e imaginar permanecer o mesmo.

Entendemos estarem postos para nossa realidade desafios de mudanças e abordagens que são apresentados como caminhos a serem trilhados diante das teorias iluminadoras do problema que formulamos e que aporta para uma educação de verdadeira inclusão dos sujeitos. Assim, como também de suas culturas que foram deixadas ao acaso da história da

educação, por serem culturas raciais diferentes e que não portavam um padrão estabelecido dentro da sociedade brasileira, enquanto teor científico metodológico.

Embora a ciência e a filosofia tenham sido estudadas de forma absolutizadas por cientistas de outras épocas, hoje é visto e sabido que cada cultura possui o seu próprio modo de apresentar a sua cientificidade e a sua filosofia específica, sem com isso entrar no campo intrínseco da ciência como ciência e da filosofia como filosofia.

3.4.2 A história socioeducacional e a complexidade da nova filosofia da cultura afrodescendente e eurodescendente

Ao que vemos hoje, tanto a ciência quanto a filosofia possuem um papel que lhes acarreta maiores responsabilidades e comprometimento diante das demais culturas socioeducacionais, socioétnico e sociopsíquico. As ciências culturais como um todo e a trilogia teórica aqui apresentada, como Florestan Fernandes, Paulo Freire e Melucci, podem contribuir significativamente com os novos saberes culturais e pedagógicos. Os mesmos podem, sobretudo, fortalecer as reflexões dentro da ciência e da filosofia com possíveis riquezas científicas não incluídas nas diversas áreas de conhecimentos, ainda, não pesquisados, investigados e analisados.

Algumas destas culturas – como a dos afrodescendentes e a dos indígenas – não foram vistas pelos cientistas como sujeito portador da ciência e da filosofia, antropologia e até mesmo de seus próprios saberes. Porém, foram vistas como simples objetos de exploração do poder tradicional (científico, filosófico) existente desde então. Essas culturas, conforme os autores em diálogo, foram tratadas e exploradas por intermediações conceituais estereotipadas e extremamente distorcidas.

As análises interpretativas, cientificamente aprofundadas, se expandiram nas reproduções literárias, sobretudo nas metodologias, técnicas e pedagogias apreciadas nas escolas acadêmicas e universitárias. Appiah (1997) ao apresentar as contribuições científicas e filosóficas sobre a cultura, aponta diretamente para a problemática complexa em que se discutiu o próprio conceito de raça, definindo a identidade africana. Segundo Demo (2000, p. 72), “complexidade é característica de fenômenos dotados de potencial para evoluir no tempo”.

Embora a cultura do continente africano no século passado e também hoje, dos afrodescendentes, tenha sido analisada como uma cultura marcada como atrasadas, autores e cientistas contemporâneos mais coerentes e éticos, como são os casos de Florestan Fernandes e Paulo Freire, apresentam pesquisas e estudos científicos que mostram que isso não confere

com a realidade. Ao contrário, a cultura africana somou e contribuiu muito para que a própria educação no Brasil obtivesse um aprendizado mais criativo e pedagogicamente humano.

Além de ter sido uma cultura profundamente explorada em termos de riquezas de diversas formas de conhecimentos, a cultura africana sempre foi na sua originalidade muito evolutiva. A visão posta como uma cultura inferior e atrasada, adveio de uma construção científica eurocêntrica, que não considerou a especificidade própria de uma cultura diferente. A nosso ver, esse é um dilema que, ainda hoje, causa divergências “embranquecidas” que emperram o campo de estudos, obscurecendo uma discussão mais coerente e dialogada com o próprio sujeito que é o centro da sua cultura.

Entre tantos conceitos esquematizados e analisados cientificamente, exemplificamos como o mais central para os nossos dias o de “raças”. Acreditamos ser um conceito que poderia ter contribuído muito com as perspectivas científica e filosófica, mais éticas e sensíveis com à cultura africana, assim como com cultura a indígena, se não tivesse sido tratada como raças de originalidade inferior, ou até mesmo como simples objeto.

Ware (2004) faz alguns questionamentos importantes diante desta discussão. A autora discorre sobre a forma de leitura realizada e a importância das definições da negritude e branquitude e o jogo existente sobre o conceito de raça, dizendo:

Uma leitura crítica cuidadosa da reluzente cultura global confirma a necessidade de manter as definições da negritude e da branquitude relacionadas entre si, analisando-as como abstrações, sem perder de vista as situações e contextos específicos em que a raça é posta em jogo (WARE, 2004, p. 17).

Os questionamentos ajudam a compreender as diversas formas de cegueiras das quais sofreu o conceito de raça e que não parte apenas de uma afirmação puramente bondosa, cientificamente falando. Deste modo, essas ciências epistemológicas foram altamente superiorizadas e parece que foi tratada sem um olhar mais coerente com o verdadeiro valor que poderia exigir a própria ciência da época.

Um dos autores apresentados, como Appiah, pensador filósofo discute as definições de raças. Para o autor, as más definições e interpretações sobre conceito de raça apresentaram, de certa forma, muitas distorções no âmago das teorias científicas. Além disso, a visão racionalista implicou em diversas formas de tratamento ao conceito. Para Appiah (1997, p. 33),

Esses traços e tendências característicos de uma raça constituem, segundo a visão racionalista, uma espécie de essência racial; e faz parte do teor do racionalismo que as características hereditárias “essências das Raças do

Homem” respondam por mais do que as características morfológicas visíveis – cor da pele, tipo de cabelo, feições do rosto – com base nas quais formulamos nossas classificações informais. O racionalismo está no cerne das tentativas do século XIX de desenvolver uma ciência da diferença racial, mas parece ter despertado também a crença de outro – como HEGEL, anteriormente, e Crummell e muitos africanos desde então – que não tinha nenhum interesse em elaborar teorias científicas.

Acreditamos serem essas formas de teorias das más interpretações e pré-indisposições de cientistas da época que talvez tenham interferido diretamente nas ideologias contemporâneas no que concerne o conhecimento das culturas raciais nas escolas e universidades brasileiras. Conforme Freire (1920, p. 149),

No fundo a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico nos ameaça de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos. Não podemos escutar, sem um mínimo de reação crítica, discursos como estes: O negro é geneticamente inferior ao branco. É uma pena, mas é isso o que a ciência nos diz.

A visão tradicional da ciência acumulou por toda parte da humanidade o poder mitológico do conhecimento sobre a cultura negra e indígena. Essa visão científica estabelece para si uma profunda criatividade e vai germinando-a de forma ampla e absoluta. As discussões voltadas para o olhar sobre a transdisciplinaridade parecem apontar para diversos questionamentos desta ciência que é positiva, mas também não asseguram mais unicamente uma “aura” original. Alguns cientistas como Domingues (2004), entre outros pensadores, estão apresentando reflexões enaltecidas neste sentido, quando discutem a vocação científica weberiana. Com essas palavras diz este autor:

Porém, que visão tinha ele do *métier* de cientista e que sentido conferia ao ato de refugiar-se em gabinetes e arquivos, escrever ensaios e fazer ciência? Enxergava ele no trabalho do cientista um fim em si mesmo ou um meio para outros fins? Sabe-se que a resposta a estas questões deu-se Weber em seu famoso ensaio A ciência como vocação, e essa resposta no entender de muito está longe de ser satisfatória, porque povoada de ambiguidades (DOMINGUES, 2004, p. 388).

O ritmo acelerado de novas teorias emergenciais nos faz refletir sobre as novas propostas criativas no sentido das ciências socioeducacionais, sobretudo, no que se refere às culturas excluídas e à forma de exclusão que foram impostas em toda sociedade brasileira contemplando a e fortalecendo a visão de uma ciência totalitária. A cultura afrodescendente está, desde os seus primórdios, no auge das discussões, tanto no âmbito escolar, acadêmico

quanto no social, e, por último, todos os levantamentos sobre a temática da cultura negra frente às políticas afirmativas de inclusão racial.

Toda problemática sistematizada sobre as políticas afirmativas apresenta indícios de que a discriminação e o preconceito parecem ainda estar numa escala inferior, por entendermos que existem muitos campos que evocam uma compreensão mais ampla e que merecem vir à tona em especial, no estudo que concluímos.

Diante desta realidade profundamente complexa, propomos um estudo de investigação e interpretação mais amparada e evidenciada em autores que muito pouco foram discutidos e estudados, aqui no caso de Appiah (filósofo africano), objetivando a visibilidade dos sujeitos inseridos e como os mesmos são incluídos neste processo de cidadania brasileira e os conceitos que podem auxiliar no resgate da história que foi duramente estudada às avessas, ou na maioria das vezes nem foi apreciado pelos cientistas da época.

Faz-se necessário reconhecer a realidade e, partir daí, saber interpretá-la seriamente. Neste sentido, Freire (1986, p. 104) complementa, dizendo que “somos ensinados a descrever, simplesmente, partes limitadas da sociedade, ou a ver através de visões de conjunto distorcidas e, assim, o contato com a realidade nos é vedado”.

A curiosa divisão ideológica entre os brancos dominantes e não dominantes, e mesmo a divisão constatada entre a população negra quando se trata das concretizações das políticas de cotas ou políticas de ações afirmativas, nos levam a uma compreensão de que possam existir ainda outros novos conceitos e teorias que poderão dar conta desta complexidade de negação e inferiorização com relação à população negra brasileira dentro dos parâmetros educacionais.

As diferentes concepções de ideologia usualmente discutidas dão conta de uma longa história de construção teórica em termo deste conceito, medida por referenciais que, por vezes, são contraditórios. É difícil encontrar outra palavra nas ciências sociais que tenha um emprego tão frequente e uma gama de significados tão diferentes como o termo ideologia. Segundo Chauí (1981, p. 113-114),

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais,

políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção.

Este pensamento de Chauí (1981) se relaciona com o que Karl Marx e Engels apresentam em *A Ideologia Alemã*. Colide, no entanto, com a vertente marxista que resgata a superestrutura como espaço de contradição, de luta e de processamento da história. Em Gramsci (1978), a ideia de “ideologias orgânicas” está ligada à de “intelectuais orgânicos”, os quais possuem um papel importante no sentido de pensarem e mediarem os conhecimentos entre aqueles que não possuem os mesmos alcances e condições de elaboração intelectual. Para Gramsci (1978, p. 8),

Os intelectuais orgânicos constituem-se no pensar a serviço dos interesses objetivos das classes; as ideologias orgânicas são conjuntos de ideias, valores, normas organizadas estratégico-politicamente em função dos interesses objetivos das classes (consciência de classes).

No mundo afrodescendente, podem-se averiguar as diversas funções exercidas por sujeitos que reagiram e reagem ainda hoje contra as dominações intelectuais excludentes. Ao longo da história brasileira, dados históricos referenciais, apontam para tentativas ideológicas apresentadas e que, possivelmente, nunca foram contempladas pelo poder intelectual dominante da época.

Intelectuais negros brasileiros e africanos como, por exemplo, Appiah e outros africanos, já faziam parte do mundo intelectual, buscando desconstruir os pré-conceitos ideologicamente influenciados por pensadores intelectuais eurocêntricos, desde o século XIX. As resistências e as perturbações entre ambos (brancos e negros) parecem restringir apenas em conceitos como “racismo racial, cotas, raça, políticas”, entre outros.

Para Appiah (2006, p. 33), “[o] racialismo, entretanto, é um pressuposto de outras doutrinas que foram chamadas de ‘racismo’; e essas outras doutrinas têm sido nos últimos séculos, as bases de um bocado de sofrimento humano e a fonte de inúmeros erros morais”. Os próprios cientistas da época não compreenderam a lógica da justiça científica, encarregando-se de aprofundar os conceitos estereotipados, ocultando o verdadeiro sentido e uma cientificidade melhor avaliada.

Diversos conceitos foram, ao longo da história da educação, aprimorados nos bancos escolares e universidades. Diante disso, os afrodescendentes, de certa maneira, foram os mais atingidos, recaindo sobre si duras e diferentes rigidezes doutrinárias e domesticações educacionais. Assim como os estudos relacionados à cultura da negritude, vemos de igual

modo a importância de estudar a carência dos estudos relacionados à temática cultural da branquitude, estabelecida como a dominante.

Esse processo deve ter facilitado a aplicabilidade de ações técnicas, elaborações metodológicas e científicas, sobretudo distorcendo com rigor e cegueira, os conhecimentos produzidos nos bancos escolares e acadêmicos. A visão acadêmica se cristalizou e ocasionou diversas interpretações errôneas e equivocadas, tanto no âmbito da escrita como também nos discursos científico e pedagógico. Neste sentido, também Hernandez (2005, p. 18) em suas pesquisas e estudos sobre o continente africano acrescenta que

O conjunto de escrituras sobre a África, em particular entre as últimas décadas do século XIX e meados do século XX, contém equívocos, pré-noções e preconceitos decorrentes, em grande parte, das lacunas do conhecimento quando não do próprio desconhecimento sobre o referido continente. Os estudos sobre esse mundo não ocidental foram, antes de tudo, instrumentos de política nacional, contribuindo de modo mais ou menos direto para uma rede de interesses político-econômicos que ligavam as grandes empresas comerciais, as missões, as áreas de relações exteriores e o mundo acadêmico.

As doutrinações educacionais surgiram com a vocação de doutrinar e dominar os comportamentos dos cidadãos e isso também foi prejudicial para os sujeitos que nunca puderam ser incluídos na educação por terem sido tratados e analisados como incapazes de interagir e se integrarem no meio social. A prática pedagógica demonstra ter sido severa neste sentido. Ao discutir a pedagogia de Paulo Freire, Peter McLaren (2000) descreve a prática pedagógica a partir da pós-modernidade, apresentando a ideia de uma prática baseada na humildade que rejeita certos tipos de arrogância.

Argumenta McLaren (2000, p. 64) que “Freire descreve a prática pedagógica dentro da pós-modernidade como uma prática ‘que aprende de modo humilde a partir das diferenças e rejeita a arrogância’”. Os estudos relacionados a essa má interpretação sobre as incapacidades da população negra não foram científicizadas apenas nos meios educacionais brasileiros; o continente africano também foi estudado cientificamente como um continente sem sujeito e sem história.

Os diversos estudos apresentados por cientistas – principalmente, por cientistas europeus – sempre apresentaram a África como um território praticamente formado por savanas, bichos selvagens, relvas e como um continente inferior. Enfatiza Hernandez (2005, p. 44) que

[por] fim, também oferecem pistas para o questionamento de ideias preconceituosas, por vezes revestidas de humanismo assistencialista, que apresentam a África como um continente marcado pela incompetência para conduzir a si próprio, reduzindo-o ao *locus* mundial da miséria humana, condenado à dor e ao sofrimento sem fim.

Por meio desta afirmação, enfatizamos a profunda importância buscar aprofundamentos em métodos que nos auxiliem nas abordagens que venham favorecer nossa busca de novas metodologias científicas centradas na perspectiva de valorização e inclusão, não apenas das culturas, mas especialmente de seus sujeitos. Não acreditamos nos métodos e formas doutrinários e treinamentos baseados na educação sutilmente controlada e vigiados através de mecanismos didáticos e pedagógicos. Para Rossato (2003, p. 14),

Do ponto de vista freireano, pode-se ter certeza que uma educação focalizada no treinamento é uma educação de domesticação e desumanização, ou um sistema antiético baseado no controle vigilante. Desta forma, a opressão é uma estrutura sistemática e institucionalizada, que gera um fenômeno social que priva os seres humanos do direito de serem participantes ativos na sua própria história.

Estamos sempre mais convencidos de que a mudança parte diretamente da nossa própria descoberta e consciência sobre a cultura identitária. Isso nos incentiva a trazer à tona a razão de dialogarmos com os fatos científicos históricos no sentido de ampliar a visão que temos sobre a inclusão dos afrodescendentes, tanto no nível das séries iniciais, ensino médio e principalmente a inclusão educacional no meio acadêmico. Para Cavalleiro (2006, p. 21),

A construção do racismo atual deriva, em certa medida, das teorias evolucionistas do século XIX, que acabaram por influenciar várias áreas do conhecimento, entre elas a Biologia e as Ciências Sociais. A ideia de igualdade entre os homens defrontava-se com a afirmação da existência de uma hierarquia racial entre os homens, o chamado racismo científico.

Nestes tempos atuais de veloz globalização, entendemos que a própria educação se torna amplamente obscura, apenas enxergando o viés da lógica de uma educação mercadológica. Os desafios são constantemente vivenciados nas dinâmicas e pedagogias administradas pelos educadores. Segundo Freire (1986, p. 67), “[podem] sentir-se limitados pelo programa rotineiro ou pelos limites conhecidos de suas disciplinas”.

A nosso ver, as estruturas institucionais de ensino não estão cristalizadas apenas no seu âmago tradicionalista e conservador enquanto obra. Mas nos deparamos com sujeitos cristalizados nas orientações legalistas e conservadoras que podem ser amplo limitador de avanços de inclusão metodológica, pedagógica e, principalmente, científica. Para Morin

(2006, p. 96), “a reforma do pensamento é de natureza não programática, mas paradigmática, porque concerne à nossa aptidão para organizar o conhecimento”.

3.4.3 A educação e os novos estudos da diversidade intercultural: desaprendendo os conceitos estereotipados e torcidos

A democratização dos estudos, seja de ordem epistemológica, seja de outra dialogicidade, exige flexibilidades históricas, objetivando novas descobertas e conhecimentos científicos e demais elementos didáticos que possibilitem a criatividade do aluno ou de seu educador. Diversos conceitos estudados ficaram centrados apenas numa determinada cultura como a dos afrodescendentes, deixando de lado resguardada em seu profundo silêncio a cultura da branquidade.

Conforme Gonçalves e Silva (2000), para a população afrodescendente as dificuldades históricas são profundas, sobretudo, os desafios em torno do silêncio e ignorância que seguem impedindo o verdadeiro sentido de inclusão e até mesmo ofuscando seu próprio conhecimento cognitivo. Segundo este autor,

O movimento Negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases; Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataques: livro didático, técnicas usadas, currículos, formação dos professores entre outros. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta (GONÇALVES; SILVA 2000, p. 155).

Este registro nos possibilita uma visão mais profunda das complexidades e, ao mesmo tempo, apresenta novos dados e conhecimentos para analisarmos os acontecimentos e os procedimentos que foram estudados de forma “torcida” que, ainda hoje, poderão dificultar a inclusão das culturas negra e indígena nos parâmetros curriculares e nas várias áreas de ensino fundamental e superior.

Um dos novos procedimentos legais está centrado na obrigatoriedade da lei 10.639/03 que exige a inclusão dos estudos sobre a África e a cultura dos afrodescendentes. A implementação desta lei foi exigida para todos os níveis de ensino no Brasil. Contudo, percebem-se explícitas indiferenças e silêncios em relação a essa legislação e os procedimentos exigidos.

Diante desta complexa mudança e adaptação de paradigma, entendemos que não significa apenas uma reforma de pensamento, mas também postar-se diante de uma ética que

contribua nos desvelamentos dos conceitos estereotipados, centrados nas diversas culturas e nos sujeitos. Neste sentido, afirma Frankenberg (2004, p. 309)²⁷ que “[os] estereótipos seriam banais, se não fossem tão letais, tão contundentes em termos físicos, emocionais, afetivos e espirituais. Enquanto isso, onde fica a branquidade nessa lista misericordiosamente curta de velhos e tristes estereótipos?”

Os conceitos pejorativos foram sutilmente enraizados nas ações pedagógicas, estruturando-se ao longo dos séculos e permanecendo nos critérios ideológicos, didáticos, ainda nos dias de hoje, provocando exclusões inaceitáveis no mundo da educação. Segundo Rossato (2003, p. 16), “a educação deveria ser comprometida com a educação democrática, de autonomia, e autodeterminação”.

Os estudos relacionados aos termos étnicos dirigidos a “brancura”, embora sendo uma temática nova em termos de pesquisa e análise, apontam para estereótipos muito silenciosos arraigados dentro destes conceitos ou, podemos dizer aqui, preconceitos que necessitam de estudos e pesquisas mais aprimorados com o objetivo de buscar uma reeducação da população tratada como branca.²⁸

A incerteza da socialização do saber, por não obter clareza das didáticas oferecidas e as metodologias a serem usadas e postas para o sujeito afrodescendente novamente na obscuridade da dialógica do conhecimento, demonstra continuidade de possíveis lacunas, caso não haja uma ética de valorização e respeito para com a diversidade. Pereira (2005, p. 38) conclui:

Como falar, então de avanços significativos na educação, se conteúdos e procedimentos didáticos ainda se encontram impermeáveis a essa temática, e a maioria dos agentes educacionais insiste em permanecer cegos, surdos, e mudos à exuberante diversidade de sua clientela, e culpando a grande maioria por não se encaixar nos padrões cognitivos, afetivos, estéticos e comportamentais requeridos?

Pensar o ato de educar nos reporta para a ideia de se inculturar, se formar, se organizar entre outros, mas também é conhecido ao longo dos anos na educação brasileira que educar passou por muitas outras reflexões ao contrário. Educar significou para a população negra escrava no Brasil um ato terrorizante por muitos educadores e profissionais brancos. Autores como McLaren (2000) contribuíram para o aprofundamento da visão e o método prático e

²⁷ FRANKENBERG, Ruth. **A miragem de uma branquitude não marcada**. Artigo publicado na obra de Wron Ware. Branquidade: Identidade branca e multiculturalismo (2004).

²⁸ São conceitos que, do nosso ponto de vista, foram, até os dias de hoje, muito pouco conhecidos ou muito pouco explorados na academias brasileiras, com exceção da PUC-RJ, que já vem atuando em pesquisas sobre esta temática.

dialógico de Freire, e auxilia para um entendimento melhor elaborado em relação a sua prática pedagógica.

Além disso, juntam-se a demais autores aqueles que focam suas pesquisas e estudos sobre as oportunidades educacionais para os afrodescendentes de modo geral no País. Assevera o autor que o “trabalho e a vida de Freire inspiram um amor que é reservado àqueles revolucionários cujas vidas espelham a luta por justiça” (McLAREN, 2000, p. 57). Lembrem-se aqui as razões pelas quais os ativistas dos movimentos negros brasileiros sempre lutaram e focaram seus objetivos e suas metas em prol da justiça educacional para a população negra. Conforme argumenta Ware (2004, p. 9), “[para] essas pessoas, a tarefa do antirracismo é expurgar da branquidade suas associações homicidas e suas inclinações dominadoras”. A educação era posta de forma dura e agressiva através de métodos teóricos tradicionalmente focados na visão epistemológica de autores que escreviam e negavam o sujeito como sujeito. As técnicas pedagógicas usadas eram apresentadas em forma de objetos e materiais de torturas. Brandão (1989, p. 21-22) afirma:

Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele. Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém se educa sozinho. A educação, que deveria ser um ato coletivo, solidário [...] não pode ser imposta.

A concretização das técnicas se transformava em castigos, palmatórias entre outras maneiras corriqueiras usadas com normalidade pelos profissionais da época. O aprendizado do sujeito se dava por meio de autoritarismo e moralidade do educador. Desde muito cedo a criança negra sempre foi vista como mal-educada, ou seja, mal-disciplinada. Diante disso sofria diversas arbitrariedades nas mãos e no modo de educar do profissional não negro, até mesmo de sujeitos negros que foram brutalmente educados para educar os seus irmãos de cor, como era tratado por maioria de profissionais dominante da época.

3.4.4 A educação pedagógica de inclusão étnico-racial frente à resistência e às exigências dialógicas de aprendizados entre as etnias presentes e ausentes nas instituições escolares e universitárias

Não podemos ficar felizes ao ouvir que tais tratamentos mudaram. Nas pesquisas exploratórias e diários de campo, pudemos presenciar muitas situações de crianças negras que

vivem no mundo escolar atualmente. Próximos às universidades em estudo, registramos fatos muito visíveis dessa realidade. Citamos aqui um deles.

Numa Escola Estadual, localizada no bairro nobre da cidade de São Leopoldo, Cristo Rei, por meio de abordagens realizadas pelos integrantes do Projeto Cidadania e Cultura Religiosa Afrodescendente, nas famílias negras leopoldenses, fomos levados até a escola para evidenciar os fatos acontecidos com um menino de 12 anos e com uma menina de 13 anos, ambos afrodescendentes.

Nessa escola, a diretora foi afastada por negligência racial relacionada às duas crianças. O menino passou sofrer duras situações de opressões psicológicas por ser um menino hiperativo e negro, depois de não suportar mais o racismo visível. O menino passou a ter “surto psicológico” e, ao realizar a aproximação, percebemos que toda família vivia em situação de exclusão e racismo.

Para Gonçalves (2006, p. 12), “a ideologia da superioridade do branco, conserva em nosso País, elementos no plano estrutural e pessoal que reforçam mecanismos de exclusão e preconceito racial”. As situações junto à escola envolveram, além da Unisinos, o Conselho Tutelar e Ação Social do município de São Leopoldo. A situação da família foi, aos poucos, amenizada quando começaram a participar do Projeto Cidadania Afrodescendente. Toda família passou a frequentar e analisar muitas situações das quais não podiam falar e nem entender. Percebemos total exclusão e isolamento. Num depoimento,²⁹ uma conselheira tutelar diz:

Esta Escola já vem cometendo abusos e racismos há muito tempo, essas crianças devem ser encaminhadas para outra escola. Outros casos parecidos já aconteceram até mesmo com meninas profissionais da noite, que a escola não aceitou e oprimiu essas garotas. Nós tivemos que encaminhá-las para outras escolas (depoimento da conselheira tutelar Lori, registrado em 13 de abril de 2008).

As desigualdades constatadas nas trajetórias educacionais se espelham na maneira de como a população afrodescendente e outras etnias e classes empobrecidas não foram tratadas em termos de educação ou culturação. Neste sentido, focamos a importância de uma educação libertadora e dialógica enfatizada por Paulo Freire, possibilitando a transformação não apenas

²⁹ Relatório de campo realizado a partir das abordagens de resgate da memória e identidade das famílias negras leopoldenses. As abordagens fazem parte do Projeto de Pesquisa sobre Memória e Resgate da População Negra em São Leopoldo. Projeto elaborado pela Assistente Social Adevanir Aparecida Pinheiro e adaptado e responsabilizado pelo professor Dr. José Ivo Follmann, atual vice-reitor na Universidade do vale do Rio dos Sinos (ambos pesquisadores dessa temática) em parceria com o Projeto de Cidadania Afrodescendente localizado no Programa Gestando o Diálogo Inter-religioso e o Ecumenismo – GDIREC – Unisinos.

do educando, mas também de seu educador. O diálogo pode se tornar uma medida de combater as diversas discriminações que pairam sobre a consciência do educador que compromete a educação do sujeito afrodescendente entre outros. Para Santana (2006, p. 36),

A discriminação vivenciada cotidianamente compromete a socialização e interação tanto das crianças negras quanto das brancas, mas produzir desigualdades para as crianças negras, à medida que interfere nos seus processos de constituição de identidade, de socialização e aprendizagem.

A importância da socialização escolar não pode ser pensada apenas como uma reforma de legislação imposta pelos regimentos curriculares e institucionais. A relação entre o educador e o educando também constitui situações propícias de mudanças inter-relacionais.

Diante disto, Melucci (2001, p. 28) afirma que “[os] conflitos interferem na definição do ser em si mesmo nas suas dimensões biológicas, afetivas, simbólicas, nas suas relações com o tempo, com o espaço, com o outro”. As situações conflituosas aparecem minuciosamente veladas no cotidiano, além das representações simbólicas e da subjetividade envolvidas que se fazem presentes ainda em todos os conflitos concernentes às leis e propostas de mudanças nas instituições e demais projetos sociais, ligados ao campo da educação.

A nosso ver, antes das propostas das leis, deveria haver uma proposta e um programa de formação e preparação histórico-cultural, que priorizasse, em especial, os profissionais que hoje são de alguma forma convocados a administrar ou gestar pesquisas e estudos mais abrangentes neste sentido, ou seja, que lidam com o conhecimento. A lógica que envolve a educação em todos os níveis da sociedade globalizante exige muito mais, ou seja, uma metodologia transdisciplinar que, aos nossos olhos, vai além das próprias leis que poderão ser, mais uma vez, uma ilusão de inclusão social e racial. Neste sentido, Rocha e Trindade (2006, p. 55) afirmam:

No que se refere à ideia de currículo, é importante entender que existem diferentes visões para sua construção e encaminhamento. Em nossa visão o entendemos como mola-mestra para o processo de sensibilização de alunos (as) para o conhecimento e exercício de seus direitos e deveres como cidadãos (os). O trabalho docente pode, então, orientar-se para além das disciplinas constantes do currículo do curso, mas também na exposição e discussão de questões éticas, políticas, econômicas e sociais.

Nossa constatação em relação às modalidades de relações dialógicas dos próprios currículos é que se necessita de um diálogo que possa favorecer as diversidades culturais

existentes. O sentido da transdisciplinaridade se apresenta como um indicador de mediações dialogadas com os diversos campos socioeducacionais da sociedade diante da lógica do pós-modernismo. Há muitos passos a serem dados em termos de mudanças curriculares, e as dificuldades teóricas e práticas para essa compreensão demonstram serem possíveis desafios para todos os profissionais atuantes na educação e demais áreas de ensino. Nesta mesma linha de pensamento freireano, Moreira (2005, p. 29) afirma que

As dificuldades teóricas e práticas envolvidas no diálogo precisam continuar a serem enfrentadas: algumas serão resolvidas; outras, certamente não. Vive-se um tempo em que verdades se desvanecem, certezas se enfraquecem, dúvidas se acumulam, ambiguidades se exacerbam, caminhos se multiplicam. Nesses cenários questionamentos de pressupostos básicos podem ser vistos como esforços para romper os limites de sistemas de categorias cada vez mais inadequados e caminhar em direção a uma teoria capaz de captar as complexidades dos indivíduos e das manifestações culturais que criam.

De acordo com o autor são inúmeras as dificuldades existentes no campo geral da educação brasileira, no que se refere às relações étnico-raciais. A LDB, apesar de apresentar, também, algumas lacunas, tem todo potencial para dar importantes contribuições no sentido de pautar discussões relacionadas à diversidade cultural e à pluralidade étnica. A LDB se fortaleceu nesta linha com a aprovação das Leis 10639/2003 e 11645/2008.

Consideramos a objetividade pautada nesta legislação com o surgimento do PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Acreditamos não ser um instrumento normativo para todos os profissionais da educação, mas consideramos com um instrumento legal que estará contribuindo na formação e didática dos profissionais de todas as áreas escolares, seja, gestor ou professor.

Diante desta discussão, focamos a importância da formação docente, objetivando uma atuação mais didática e mais pedagógica diante dos conhecimentos no que tange uma capacitação qualificada diante das aplicabilidades das orientações da LDB. Embora, não pareça de forma explícita, mas são muitos os obstáculos que cada vez mais passam a desafiar a maioria dos educadores em termos de teoria e prática, dos novos conteúdos existentes nas novas leis exigidas pelos órgãos que regem a educação no âmbito brasileiro. Como confere ainda Gonçalves (GONÇALVES, 2006, p. 24):

Diante das transformações mundiais, que impõem novos olhares frente ao conhecimento observa-se nas últimas décadas do Século XX uma série de reformas educacionais, onde foram elaborados novos marcos legais para educação junta como o desenho de Políticas Públicas, que objetivam o desenvolvimento de novas capacidades técnicas administrativas, incluindo

entre outras questões, novos conteúdos de ensino da escola pública e da formação de educadores (as).

Ao que se confere nos dias atuais, mesmo com as exigências e avanços nas discussões sobre as políticas públicas no campo da educação, ainda prevalece a supervalorização de um currículo baseado nas orientações pedagógicas eurocêntricas, privilegiando de forma sutil e sorrateira a cultura e a didática que visam os privilégios da cultura branca. A nosso ver, mesmo com a existência ostensiva das leis que exigem mudanças de condutas e posturas éticas no campo da educação, percebe-se que são fortes os indícios de contaminação e reprodução de uma lógica educacional que tende a marcar e se estagnar na teoria da inferioridade sob os afrodescendentes.

3.4.5 A educação transformadora e a importância da transdisciplinaridade como fonte iluminadora das complexidades existentes

Estamos convencidos que as resistências frente a uma educação efetivamente inclusiva dos sujeitos, só serão quebradas mediante uma ampla iluminação. Nesta direção, vemos a importância da transdisciplinaridade. De outro lado, nas discussões das relações étnico-raciais, esta compreensão transdisciplinar parece ainda não fazer parte principalmente da consciência dos educadores, quase que modo geral. Conforme Bonin (2005, p. 28),

A transdisciplinaridade é uma destas fontes luminosas que propulsará o educador para disciplinas coirmãs do conhecimento, permeando-as e indo além destas, trabalhando e buscando a complementaridade, transpondo, desta forma, todas as barreiras do conhecimento fragmentado.

Mesmo diante de autores que apostam numa valiosa intenção e contribuição da lógica da transdisciplinaridade, entendemos que esta temática ou conceito não nos parece tão difundido no mundo acadêmico. Como toda mudança exige abertura e criatividade, sentimos a necessidade de haver uma difusão da cultura da transdisciplinaridade em todas as áreas de conhecimentos.

Diante desta reflexão dialógica, podemos perguntar: será que a cultura da transdisciplinaridade já está sendo discutida abertamente no campo das ciências? As representações diante disso demonstram não estarem centradas apenas nas estruturas sociais e raciais, mas parecem envolver aspectos como a consciência pessoal dos educadores.

Avaliando o contexto em que vivemos e as diversas situações postas no âmbito da educação, são diversas as inquietações que nos levam a um questionamento de que, além da formação e qualificação no âmbito profissional, há necessidade de uma formação voltada ao

contexto histórico das culturas e ao modo de agir dos profissionais da época. Também se percebe a necessidade de avaliar como está sendo este modo de agir diante das exigências das leis, assim como da consciência dos sujeitos - educadores e educandos.

Não pretendemos concluir esta reflexão centrada na abordagem freireana por entendermos que é uma questão que ainda necessita de amplo diálogo e de melhor fundamentação. Deixamos aqui a nossa impressão inicial a partir desta abordagem, a qual nos sugeriu e apontou novas ideias e conhecimentos a partir de uma análise melhor posicionada dentro do contexto da inclusão educacional atual.

3.5 EM BUSCA DE UMA SÍNTESE COMPARATIVA DAS TRÊS PERSPECTIVAS

Quadro 3 - Quadro dos principais teóricos da tes

Florestan Fernandes	<ul style="list-style-type: none"> - Resgatar pensamentos e citações onde Florestan deposita maiores referências teóricas e questionamentos raciais diante dos fundamentos sociológicos críticos. - Pontos essenciais polêmicos gerados em torno da situação na atuação da militância acadêmica e política que envolve a trajetória intelectual de Florestan Fernandes que também está presente no contexto pessoal de atuação social e militante acadêmica. - O olhar para o multiculturalismo e o mundo afro-brasileiro sob iluminação da teoria de Florestan Fernandes, com a contribuição também da sociologia crítica em tempos de globalizações sociais e raciais. - Contribuição de Kabenguele Munanga, Jessé de Souza, Hasembaig entre outros...
Alberto Melucci	<ul style="list-style-type: none"> -Esse autor auxilia numa abordagem mais consistente a respeito da interação e relação com os jogos culturais e conflituais, existentes no campo das ações coletivas e no processo da construção da identidade étnica como afrodescendente ou indígena. -Vron Ware dá sua contribuição frente às fragmentações e o dos de interação da temática do multiculturalismo e branquitude. -Amplia o contexto histórico da temática da branquitude e a ausência de seus estudos nas ciências brasileiras. -Contribuição de Guerreiro Ramos, Nutall, Piza, entre outros.....
Paulo Freire	<ul style="list-style-type: none"> -Apresentar uma elaboração a partir do contexto mais amplo sobre a história da educação e como se avalia as maneiras e a interação inclusiva dos ex-escravos, escravos no campo da educação. Além de acenar pelas ideologias e formas pedagógicas dominantes e enquadramentos dos sujeitos de origem afrodescendente, através das técnicas de aprendizados excludentes e opressoras com enfoque na teoria dialógica freireana. -A ideologia, métodos pedagógicos e didáticos, ainda sutilmente baseados na versão da ciência da brancura. Seguindo as formas de aplicabilidades das leis mesmo a partir das mudanças na LDB e da lei 10.639. -Contribuição de Eliane Cavalleiros, Nilma Gomes, Piter McLaren, entre outros.....

Fonte: Pesquisa bibliográfica, fevereiro de 2009.

4 O DESDOBRAMENTO DOS CONCEITOS E CATEGORIAS

Descreve-se a seguir, de forma sucinta os principais conceitos e categorias analíticas de nossa pesquisa. Para nós, de recortes específicos feitos no tema trabalhado. Trata-se de sub-temas ou temáticas específicas dentro do tema da pesquisa. Ao longo da elaboração do trabalho revisitamos alguns conceitos teóricos dentro de cada uma das temáticas ou sub-temas.

4.1 TEMÁTICA AFRODESCENDENTE

Entende-se por temática afrodescendente tudo o que diz respeito à situação dos afrodescendentes no Brasil (na história e na atualidade) e entende-se por visibilidade da temática afrodescendente todas as explicitações textuais escritas, referentes à questão em documentos das universidades, em programas curriculares, em programas de eventos culturais e de extensão, e em projetos sociais.

Ao longo dos séculos, a problemática em torno da população escrava, ex-escrava e hoje em relação aos afrodescendentes, têm sido marcada com profundos desafios em toda sociedade brasileira. As atrocidades e as formas insuficientes (às vezes equivocadas) de pesquisa, – e abordagens conceituais e identitárias na exploração de conhecimento sobre essa temática –, assim como no que se refere aos seus sujeitos, ainda se encontram presente, de modo oculto e arrastados para debaixo dos escombros históricos e se alojando nas mais silenciosas formas pedagógicas e didáticas no mundo acadêmico.

O terreno brasileiro que recebe em seu seio, ao longo destes séculos, uma diversidade de etnias, não tem sido um terreno fértil para algumas identidades, como as populações negra e indígena. Historicamente, tudo se baseia numa espécie de mestiçagem que não considera o próprio sujeito envolvido e portador de uma identidade que lhe deve ser respeitada. Conforme Munanga (1999, p. 23), “a mestiçagem vai servir de pretexto para a discussão sobre a unidade da espécie humana”. Nesta mesma linha de pensamento, também Appiah (1997) afirma que o próprio conceito de raça, pensada e discutida no pan-africanismo, não é uma discussão unânime para todos os africanos, mas uma imposição sutilmente imposta pelos europeus. Diante desta problemática, afirma Appiah (1997, p. 22): “Uma vez que conceberam os africanos em termos raciais, sua opinião negativa sobre a África não foi fácil de distinguir de uma opinião negativa sobre os negros; através da vinculação da raça ao pan-africanismo, eles nos deixaram um legado incômodo”.

As ideias precisas destes dois autores de identidade africana alertam-nos para se pensar as formas de legados conceituais impostos para os negros dentro de seu próprio território ou continentes. E esta situação vem se agravando até os dias atuais. A complexidade identitária não é pensada e aplicada de modo diferente para os escravos, ex-escravos e para a população negra brasileira. A definição de identidade, imposta para os negros escravos trazidos à força do continente africano, herda a mesma forma metodológica de aplicabilidade identitária imposta pelos escravocratas, auxiliados pelos estudiosos e cientistas brasileiros da época.

4.2 TEMÁTICA EURODESCENDENTE

Após a realização das pesquisas bibliográficas e a estruturação do estado da arte, passa-se a realizar as leituras de autores que pesquisam e estudam esta temática no Brasil, na África do Sul, nos Estados Unidos, neste país especificamente no estado do Texas. Através das leituras passa-se a conhecer um pouco mais sobre a temática da branquidade e toda falta de visibilidade de discussão mais ampla em torno da branquitude, ou branquidade, como preferem alguns autores.

Ao pesquisar algumas bibliografias e estudos sobre esta temática, vemos que o que se entende por temática eurodescendente tudo o que diz respeito à historicidade daqueles que são determinados como “brancos”, sujeitos vistos e tratados como os dominantes e predominantes no Brasil (na história e na atualidade). Passa-se a entender, também, porque é uma temática em torno da qual muito pouco se conhece e se pesquisa no País. Por isso, é possível encontrar nas leituras o que no concreto se vê apenas pelas reações e manifestações de onipotência. Uma contradição que parecia invisível, pelo fato de se ver o “branco” como sujeito branco, sem ter ideia dos estudos desta temática enquanto etnia e nunca ter podido perceber as inúmeras ilusões e estereótipos existentes também nesta temática e a forma como ela passa despercebida na “real realidade”. A partir disso, ainda acrescenta McLaren (2000, p. 55) que, “A condição branca instalou-se nos discursos do público e do popular de tal forma (ela está em toda parte e em lugar algum) que nossa definição do que é de bom senso foi colonizada”.

Hoje se percebe a ausência desta discussão no âmbito geral das áreas de conhecimento, seja nas universidades, escolas, projetos sociais, ou até mesmo em estudos mais atualizados no mundo das academias sulistas. Mantém-se o entusiasmo em poder pesquisar e estudar esta temática muito pouco conhecida e que sempre foi tratada como a

universal, mas tendo seus conteúdos longe das pesquisas e de paradigmas mais avançados no Brasil.

As temáticas afrodescendentes têm sido estudadas ao longo dos séculos, inclusive no entorno e culpabilidade de toda a problemática racial e de todos os conflitos relacionados ao racismo. Muito tem sido estudada a colonização, mas pouco têm-se tocado nas formas e reações de culpabilidade ou conflitos e problemas causados, principalmente, pelos seus sujeitos (os brancos) que, durante séculos, através da tortura dizimaram milhares de africanos, que, capturados e trazidos pelos brancos, sofreram e sofrem toda forma de maus-tratos e, sobretudo, provocando duros problemas psíquicos para a população escrava, ex-escrava e hoje ainda continua causando diversos tipos de violência simbólica, verbal e física aos afrodescendentes.

Embora a temática da branquitude e/ou branquidade não tenha uma visibilidade, em termos de estudos e pesquisas, é fundamental levantar as lacunas que a própria ciência deixa por baixo dos escombros científicos, metodológicos e técnicos. É importante trazer à tona esta temática e a importância de estudá-la, objetivando conhecer os conceitos e as definições postas para os sujeitos oriundos da mesma. Ao elaborar o “estado da arte”, com a finalidade de sistematizar o presente projeto de pesquisa, é exatamente essa questão que passa a ser visibilizada. Não se questiona enfoque de Fernandes sobre os negros, mas sim a forma como ele se preocupa com as oportunidades para a população negra e indígena.

Outros pensadores apontam que, em termos de pesquisa, é fundamental tratar da temática da branquitude e/ou branquidade e por ter sido deixada de fora das pesquisas científicas e que os cientistas não se deram por conta dessa lacuna. Por que razões estas temáticas não foram devidamente estudadas? Uma das autoras, como Maria Aparecida Silva Bento, trilha pelas mesmas linhas de preocupações. Segundo Bento (2003, p. 49),

Ao ler os dois volumes de *A integração do negro na sociedade de classes*, de Florestan Fernandes, fica visível a indignação com o racismo, a violência da escravidão e as consequências desta violência sobre o negro; no entanto, ele praticamente deixou de fora o branco, como branco.

Outro aspecto relativo à temática “dos brancos” é o fato de nunca poder assumir os seus próprios problemas raciais. As temáticas raciais sempre são centradas nas populações indígenas e negra, nunca se conta com os estudos e a problemática da branquitude e/ou

branquidade, parecendo que sempre foi escondida ou colocada como a intocável. Rachleff,³⁰ em seu texto publicado na obra de Vron Ware, afirma que

A ‘branquidade’ de que falam e escrevem David Roediger e outros não tiveram conteúdo cultural próprio nem existência independente de uma relação com a ‘negritude’. Essa ‘branquidade’ foi criada – e recriada – a partir de uma relação não com a cultura historicamente negra ou africana, ou africano-americana, mas com uma ‘cultura negra’ inventada a partir dos recalques, projeções, desejos e fantasias dos não negros (RACHLEFF, 2004, p. 100 apud WARE).

Talvez esteja presente nesta ocultação um profundo problema, quando se discutem as reparações de danos morais e éticos que ela tem acusado. A história do Brasil, como sempre tem sido estudada, também não discute as situações dos brancos e sua relação com a população negra de forma ética e aberta. Dá uma ideia de que muitos estudos baseados nas ciências não percebem a presença da branquitude e/ou branquidade e suas reações no contexto histórico brasileiro.

O terreno brasileiro que recebe, em seu seio, ao longo destes séculos, uma diversidade de etnias, não é um terreno fértil para algumas identidades, como as populações negra e indígena. Diante disto, pergunta-se: quais as causas de tanto silêncio e indiferença diante de seus próprios problemas e da própria temática? Será que os conceitos de branquitude e branquidade são causadores de tantos conflitos invisíveis que os cientistas não se propõem a pesquisar e analisar?

Durante a elaboração do de pesquisa, foi possível entender as diversas formas de ausência do conceito de branquitude e/ou branquidade e a contribuição de seu próprio conceito. Certamente é possível encontrar muitas posições e indefinições dessa temática e podem auxiliar nos estudos e no objeto a ser pesquisado. Rachleff (2004) argumenta sobre a importância de se examinar as formulações teóricas e os conhecimentos empíricos que se tem em relação ao conceito envolvendo branquitude e/ou branquidade. Neste sentido, afirma que

O conceito de ‘branquitude’ fornece uma intersecção útil da dinâmica da raça e da formação e evolução das classes nos Estados Unidos. Em formulações teóricas e estudos empíricos, os estudiosos têm examinado a ‘branquitude’ como um produto da interação das elites brancas com os trabalhadores brancos, moldada, em outras palavras, de cima para baixo e de baixo para cima (RACHLEFF, 2004, p. 97).

³⁰ RACHLEFF, Peter. “Branquitude”: seu lugar na historiografia da raça e da classe nos Estados Unidos. Artigo publicado na obra de Vron Ware.

Utilizamos os dois termos “branquitude” e “branquidade”, pois entendemos que são usados muitas vezes de forma indistinta, mas para as finalidades desta pesquisa estabelecemos uma distinção clara, utilizando *branquitude* como a situação dos brancos que têm atitude explícita no processo de relação étnico-racial (seja de forma positiva seja de forma negativa) e *branquidade* para indicar a situação dos brancos que simplesmente estão totalmente alheios a tudo isto, negando a própria existência de algum problema neste sentido.

4.3 VISIBILIDADE/INVISIBILIDADE

Atingido por um amplo impacto que foi sendo inserido, de forma invisível, nos processos de formação social, racial e econômico brasileiros, os negros e os pobres da época continuam sendo vistos como peça. Por muitos anos esta população se via obrigada a fugir para buscar meios de sobrevivência. Segundo Moura (1983, p. 10),

À medida que a crise do capitalismo dependente – como parte da crise geral do capitalismo – se agrava e as suas contradições se aguçam, as autoridades responsáveis pela repressão direta começam a executar batidas e rondas noturnas contra a população pobre e marginalizada, e, neste trabalho mantenedor dos privilégios e da segurança do sistema, o negro é o grande atingido.

Os quilombos são os principais lugares de refúgio para os negros e integram muitos brancos pobres e sem lugar. O discurso liberal vem adquirir força e se espalha fortemente na sociedade. Na hora da caça a possíveis infratores, acontece, em geral (aos olhos da polícia), uma grande visibilidade dos negros. Essas decorrências do discurso liberal na história da sociedade brasileira inferiorizam e contribuem para o avanço da invisibilidade e presença da população negra e dos pobres.

Diante disso, Moura (1983, p. 13) comenta que “é o eterno medo que o senhor tinha de ver o oprimido organizado”. A partir daí, o negro, sendo a população mais atingida por estes critérios de inferiorização, não aceita mais tais discursos e busca visualizar as formas alternativas de organização. Deste modo, a situação das problemáticas geradas em torno dos aspectos escondidos possibilita um maior entendimento sobre o avanço das exclusões social e racial atuais. Bueno (1991, p. 446) justifica a visibilidade como “algo visível ou que possui o ato de ver”. Compreende-se que toda situação de invisibilidade não acontece por acaso, mas é, propositadamente, estabelecida pelos interesses da época.

Fernandes argumenta que os negros, na qualidade de objetos ou de peças, não têm valor e não há necessidade de serem vistos pela sociedade. Esta forma de pensamento e

tratamento impede a visibilidade das populações negra e indígena. Portanto, considera-se de fundamental importância trazer à tona o contexto histórico de invisibilidade e estudar quais as razões que provocam a exclusão, deixando à margem de todo contexto social sujeitos e culturas que, ao mesmo tempo, são protagonistas das riquezas construídas na sociedade e, de modo intrínseco, em relação à história brasileira.

Outro aspecto que também fragmenta a visibilidade dos afrodescendentes é a centralização no conceito de estratificação social. O campo da estratificação social refere-se às inúmeras formas e modos de ser que se estruturam na sociedade. Desta forma, os estudos sobre raça são reduzidos e interpretados como uma situação de classe e, deste modo, a própria antropologia trata socialmente as minorias raciais sem considerar as suas especificidades.

Ao que indica, neste contexto ocorrem equívocos científicos mútuos, provocando diversas controvérsias e invisibilidade em relação à cultura afrodescendente. A problemática da visibilidade e da invisibilidade parece ter sido esquematizada ou arquitetada frente aos olhos dos sujeitos das diferentes culturas.

4.4 IDENTIDADE

Em primeiro lugar, pretende-se ressaltar a ideia de identidade. Entende-se que o conceito de identidade é de grande abrangência em torno da cultura afrodescendente. Para Silva (2005, p. 11), “Stuart Hall entende que a identidade é marcada pela diferença – neste caso entre grupos étnicos as situações identitárias são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares”.

Neste sentido particular dos diferentes processos identitários étnicos, trata-se a identidade e a história dos afrodescendentes, sistematizando estes como sujeitos e não meramente objetos de estudo, como no passado e como se vê ainda hoje em muitas pesquisas, seja da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia e ou da Filosofia. A Psicologia, por exemplo, tem focado suas pesquisas na temática dos estudos culturais, buscando também rever as bases conflituais e aprofundamento da temática da educação das relações étnico-raciais. De igual modo, os filósofos da cultura africana têm apresentado suas razões para dar visibilidade ao valor desta filosofia.

Brandão (1986) discute os conceitos de etnicidade e identidade étnica em torno da noção de pessoa, analisando transformações relacionadas às sociedades indígenas no Brasil. Cunha, em vários textos, tem discutido o conceito de identidade étnica em relação a traços culturais religiosos, econômicos e outros, constatando que, em vez de pressuposto, a cultura é

um produto de um grupo étnico (CUNHA, 1987). Ainda argumenta que a etnicidade pode ser entendida como forma de organização política.

Nestes meios também pode estar escondidas as formas pedagógicas que foram opressoras da educação das diversidades étnicas raciais e culturais. McLaren (2000) também apresenta uma visão científica e empírica quando enfatiza a necessidade de uma compreensão melhor elaborada sobre o conceito de etnicidade. Além disso, discute também as macerações pluralistas nas escolas. Salienta o autor:

Como educadores que levam a mensagem de Freire no coração, precisamos não apenas criar etnicidades chicanas, afro-americanas e asiáticas, mas de fato, reinventar a própria noção de etnicidade. Isso se dá porque as abordagens atuais do pluralismo nas escolas frequentemente se mascaram de educação democrática (McLAREN, 2000, p. 78).

O conceito de etnicidade passa a ser discutido por diversos autores que buscam equilíbrio nas concepções importantes para as novas produções centradas nas diversidades culturais e raciais. Outros se baseiam abertamente no próprio conceito de raça no sentido de reestudar as lacunas e estereótipos dos quais sofreu o conceito de raça no século XIX e início do século XX. Não vamos intensificar nossos estudos sobre o conceito de etnicidade, por entender que para nós há um recorte específico nas teorias raciais, com intuito de perceber as lacunas e os preconceitos que foram se sustentando ao longo da história da população negra.

Segundo Silva (2000, p. 16), “[para] se compreender o que faz da identidade um conceito tão central, é preciso examinar as preocupações contemporâneas com questões de identidade em diferentes níveis”. Um dos níveis trabalhados é o da identidade religiosa. Para a população negra escrava, a primeira desconstrução da identidade se dá através da identidade religiosa, junto à cultural e simbólica. Os escravos são batizados na Igreja Católica e depois submetidos à identidade dos brancos ou dos europeus.

Esse processo parece ter obscurecido a autoidentificação mútua das etnias, por se entender que a identidade não é estática, mas se movimenta e se transforma e o sujeito pode interpretá-la. Para Giddens (2003, p. 54), “a identidade [...] supõe a continuidade no tempo e no espaço: mas a autoidentidade é essa continuidade reflexivamente interpretada pelo agente”. Observa-se que o afrodescendente, desde o início da história, não pode se apoderar de sua própria identidade, sobrevivendo num estado de mobilidade pessoal e social. Sua consciência também parece que vai se diluindo e de maneira forçada demonstra ter se perdido no mundo identitário e autoidentitário dos brancos.

Como argumenta Giddens (2003) sobre a continuidade no tempo e no espaço, a população afrodescendente ainda hoje não possui claramente a visibilidade deste espaço e do tempo. A implementação da lei 10639, surge como abertura deste espaço e determina tempo para que esse sujeito afrodescendente possa ser reconhecido e reconhecer de forma interpretativa a sua identidade e autoidentidade. Por isso, entende-se que se faz necessário um espaço de discussão própria para o reconhecimento das atividades destes sujeitos no cotidiano.

Diante do que alega Melucci (2004), sem um reconhecimento do outro, não há como afirmar nossa diversidade. Escreve o autor que a “identidade é, em cada caso, uma relação que compreende nossa capacidade de nos reconhecermos e a possibilidade de sermos reconhecidos pelos outros” (MELUCCI, 2004, p. 50). A identificação com uma verdadeira realidade social e racial, só pode ser positiva e inclusiva no momento em que se tem a oportunidade de participar e atuar numa dinâmica de relações diversas e assimilar uma construção entre a consciência e a diferença.

Os conceitos até aqui arrolados, são de certa forma revisados e complementados pelo conceito apresentado por Follmann (2001, p. 59), quando assevera que

a **identidade** é o conjunto, em processo, de traços resultantes da interação entre os sujeitos, diferenciando-se e considerados diferentes uns dos outros ou assemelhando-se e considerados semelhantes uns aos outros, e carregando em si as trajetórias vividas por estes sujeitos, em nível individual e coletivo e na interação entre os dois, os motivos pelos quais eles são movidos (as suas maneiras de agir, a intensidade da adesão e o senso estratégico de que são portadores) em função de seus diferentes projetos, individuais e coletivos.

Este autor nos ajuda perceber o processo de relações entre os indivíduos, os diferentes grupos ou segmentos e a relação entre o individual e o coletivo. Discutindo esta dupla relação Follmann (2001) sublinha a idéia de que, por um lado, existe a possibilidade de indivíduos e grupos cultivarem verdadeiramente a sua dimensão identitária, ou seja, viverem processos de identidade (de afirmação de sua presença e contribuição na história) e, por outro lado, existe também a possibilidade de indivíduos e grupos serem simplesmente submetidos e alienados ao modo de pensar e à condução da história por outros. Para o autor, neste sentido, processo de identidade se opõe a processo de alienação. Isto tem tudo a ver com o tema que discutimos neste trabalho.

4.5 OPORTUNIDADES

Durante todo processo de evolução da sociedade brasileira, os negros e os demais sujeitos empobrecidos não têm oportunidades de acesso aos recursos sociais e econômicos.

Em dicionário da língua portuguesa se fala de oportunidade como “qualidade de oportuno, ocasião própria”. O período pós-abolicionista, que é a ocasião própria, é o tempo em que as oportunidades de indenizações e reconhecimentos para os negros e pobres mais são ocultados. Argumenta Hasenbalg (2005, p. 81) que

A falta de habilidades sociais e as incapacidades associadas ao anterior status do escravo, junto ao afluxo de imigrantes europeus qualificados, excluíram a massa de negros e mulatos do mercado de trabalho capitalista. Formas crônicas de desorganização social foram resultados inevitáveis dessa exclusão.

Diante disto, busca-se estudar o conceito de oportunidade pensado por Demo (2005), por ser um conceito que abre vários caminhos e que se aproxima do modo pessoal de repensar o conceito de oportunidades nos dias de hoje. Segundo o autor, “[este] enfoque valoriza naturalmente a educação como o fator mais próximo da gestão de oportunidade, seja no sentido de ‘fazer’ oportunidade, seja no sentido ainda mais amplo de ‘fazer-se’ oportunidade; ganha realce maior, imediatamente, a questão da cidadania” (DEMO, 2005, p. 2). Em termos de desenvolvimento humano, vê-se o ponto de vista do autor mais próximo do estilo de oportunidade do que pensamos.

Para Cruz (2005, p. 25), “as elites, escondidas atrás da ciência positivista, falaram de si mesmas. Contaram a sua história de acordo com os acontecimentos que lhes pareciam ser mais interessante”. Através disso, a problemática histórica, tanto a dos afrodescendentes, assim como a dos brancos, parecem demonstrar uma carência nas abordagens históricas. Por meio dessas verificações históricas, através das leituras bibliográficas propõe-se um estudo no âmbito de uma ciência que possa estar auxiliando nas lacunas e na falta de consciência, constatadas diante dessa situação historicamente defasada.

Os discursos relacionados sobre a meta de inclusão apresentada hoje parecem não conferir com as oportunidades aí presentes. Segundo Lopes (2002, p. 167), “a necessidade de estabelecer novos condicionamentos sociais, explicitados pelos sujeitos pobres e excluídos, deve ser compreendida, então, como estratégia privatizada de inclusão social”. Os projetos de leis que forcem as possíveis “cotas” e políticas afirmativas para negros e pobres, direitos das mulheres, idosos, crianças e adolescentes indefesos e outros, são fortes indicadores de que os mesmos nunca tiveram o direito de serem sujeitos de sua própria oportunidade e serem incluídos através da mesma. Conforme Ramos (1946, p. 13),

Eliminadas estas ‘distorções’, nos estudos sobre o negro no Brasil, já é tempo de se congregarem os estudiosos do problema num rígido labor científico, fugindo aos exageros românticos, ao cientificismo traiçoeiro, ou tomando cuidado em não seguir caminhos falsos no endereço das suas pesquisas.

Prefere-se aqui falar nas “torções” causadas na história e que podem ser corrigidas. O resgate histórico que se reflete é no sentido de distorcer, ou seja, endireitar e rever as demandas importantes para a inclusão das histórias étnicas e culturais desviadas e manipuladas (torcidas), pelos cientistas intelectualistas e filósofos positivistas, governantes, senhores de escravos e gestores dos setores da sociedade da época.

Segundo Touraine (1999, p. 243), “o respeito do sujeito é hoje a definição do bem: que nenhum indivíduo ou grupo seja considerado como um instrumento ao serviço do poder ou do prazer”. Para alguns é possível vivenciar seu protagonismo; mas para a maioria, ainda hoje se constata uma total situação de exploração e desrespeito.

4.6 EXCLUSÃO/INCLUSÃO

O processo de construção da ordem social brasileira, ao longo dos séculos, baseia-se numa visão de democracia racial e uma cordialidade falsificada. Esse processo parece demonstrar que a cordialidade, que poderia estar contribuindo para a inclusão e respeito para com as etnias, torna-se um problema que se fortalece no Estado brasileiro. Muitos equívocos são constatados nos dados estatísticos do IBGE e demais órgãos responsáveis pelos indicadores de inclusão e igualdade de direitos entre as diversidades raciais e cada vez mais apontam dados que mostram o contrário. Os estudos centrados nas três universidades sulistas englobam, de forma mais genérica, o contexto histórico de cada Estado. Como explica Bobbio (2001, p. 15),

O Estado, ou qualquer outra sociedade organizada, onde existe uma esfera pública, não importa se total ou parcial, é caracterizado por relações de subordinação entre governantes e governados, ou melhor, entre detentores do poder de comando e destinatários do dever de obediência, que são relações entre desiguais.

Mesmo genericamente, Bobbio (2001) auxilia para uma visão mais global sobre os três estados sulistas e verifica, neste contexto mais amplo, categorias coerentes com as análises em torno dos sinais ou indícios de inclusão ou exclusão dos sujeitos imbricados neste projeto de pesquisa. Acredita-se que a partir deste contexto mais amplo é possível sistematizar

categorias fundamentais que conduzam para as categorias de análises centradas em cada universidade, curso de pós-graduação, currículo de licenciatura e projetos sociais em estudo.

De fato, o pensamento de Bobbio abre um leque de compreensão mais fundamentada, diante de fatos históricos ligados à relação entre dominantes e dominados e de como vão se constituindo as diversas relações entre os iguais e desiguais, ou seja, as relações de subordinação entre afrodescendentes e eurodescendentes, nesses Estados, além dos indícios de inclusão ou exclusão. Talvez as categorias tragam resultados significativos que auxiliem nas razões de complexidade existentes nas “reais realidades” sulistas e as contribuições de mudanças nessas relações de inclusão ou exclusão.

Observa-se que os discursos acerca da exclusão/inclusão não apresentam uma clareza ética. É difícil distinguir quando se está discursando sobre a exclusão, ou se está havendo uma inclusão de fato. Para alguns pensadores, estes são conceitos inseparáveis. Stoer (2001), ao discutir a problemática da exclusão social, centra-se na ideia de Popkewitz e Lindblad (2000), quando estes debatem sobre as duas formas de questionamentos a partir da ligação entre “a governação da educação” e a “inclusão e exclusão social”. Nesta linha de pensamento, explica Stoer (2001, p. 27) que

Estes conceitos são enquadrados no âmbito da ‘problemática da equidade’ e da ‘problemática do conhecimento’ e atuam como um mapa para compreender como as políticas são postas em prática. A primeira, a problemática da equidade, coloca a mudança social na ação racional do ator social. A inclusão e a exclusão social são conceptualizadas como duas entidades diferentes, nas quais o objetivo é produzir inclusão social e eliminar a exclusão social ‘de determinados grupos de atores sociais, tais como aqueles definidos por classe, sexo, raça ou etnia’ (p. 6). O Estado, como poder soberano, é responsável por elaborar e administrar a política.

A outra forma apresentada pelo autor centra-se na visão da problemática do conhecimento sob a influência ideológica de Michel Foucault, colocada sob o prisma dos sistemas racionais imbricados na política e na reforma. São duas definições que são fortes indicadores para as fundamentações teóricas deste objeto a ser pesquisado e analisado. Ainda argumenta Stoer (STOER, 2001, p. 27), que neste sentido foucaultiano, “a inclusão social e a exclusão social são concebidas como um único conceito, inseparáveis uma da outra: ‘a exclusão [...] é permanentemente comparada com um cenário de algo que está incluído’”.

Essas duas formas conceituais aqui apresentadas são bases muito representativas diante da problemática que se propõe a pesquisar e analisar. Entre os objetivos por onde caminha e se direciona o nosso estudo importa a primeira forma apresentado por Stoer (2001),

quando apresenta a ideia de Popkewitz e Lindblad (2000). Os objetivos de produzir inclusão visando eliminar a exclusão contemplam diretamente as ideias centrais dos objetivos propostos.

A partir das duas formas apresentadas pelo autor, define-se um viés de pensamento como trajeto teórico a ser perseguido. Em termos de mudanças sociais e inclusão generalizada, ou seja, globalizada, a perspectiva e a delimitação estão referenciadas em realidades de três estados, instituições, projetos e documentos a serem estudados.

4.7 OLHARES OU OLHAR: REAÇÕES

Uma das formas de controle social é explicitada através dos olhares ou da maneira como as pessoas explicitam as suas reações frente ao outro. Na pesquisa, a observação desses comportamentos (ou a narração deles nas entrevistas) foi muito importante.

O branco, visto como sujeito superior e dominante, sempre teve facilitado o acesso aos saberes e conhecimentos. Expressões pejorativas e sutis existentes ainda hoje são usadas por intelectuais brancos como “este é um negro da alma branca”, “este é um negro muito inteligente”, “este é um negro bom, puro”, “vê se faz serviço de branco”. Parece-nos que essa manifestação ou “reação” demonstra o que a população branca ou europeia tem se sufocado dentro de suas internalizações históricas, possivelmente resguardada nos chamados escombros da sociedade.

Argumenta Fanon (1975, p. 125) que, as “reações, os comportamentos que nasceram da chegada europeu a Madagascar não vieram adicionar-se aos pró-existentes”. O que Fanon diz pode ter relação com os afro-brasileiros e ascendentes de escravos que foram trazidos para o Brasil. As reações causadas e perpetuadas no solo brasileiro com a chegada dos escravos africanos certamente ficaram internalizadas também na memória histórica da branquidade.

Para quem conhece a história racial brasileira, pode contribuir com esta discussão centrada nas reações dos escravos que fugiam para não sofrerem as agruras do chicote. Os brancos de outra forma também não puderam externar suas incapacidades pessoais e criativas no sentido de avaliarem as suas próprias debilidades sobre o diferente, ou seja, o negro.

Tais expressões marcam o poder da violência simbólica por toda parte na sociedade brasileira, inclusive fortalecida pela ciência que não discute os verdadeiros conceitos objetivando as desconstruções das nuances pejorativas e discriminadoras. Essas nuances têm dificultado, cada vez mais, o processo de aprendizagem, apreensão e construção de

conhecimentos em diversas áreas, como história, formação pedagógica e didática nas instâncias acadêmicas. Segundo Melucci,

Nos processos educativos, familiares e escolares, a relação pedagógica transforma-se frequentemente em relação terapêutica. Qualquer dificuldade de aprendizagem ou de comunicação é lida como defasagem psicológica ou relacional e ativa um processo de tratamento setorial que não é, geralmente, senão o início de uma cadeia de intervenções. (MELUCCI, 2004, p. 106).

As formas como se apresentam os modos de olhar, ou então os olhados, ainda parecem ser aqueles “olhares” de afastamentos e longitude, ou seja, uma exclusão centrada através dos olhares. Como assevera Bourdieu (2004, p. 158), “especialmente quando se olha a situação dos dominados com o olho social de um dominante”. Em muitas entrevistas e observações, essa categoria revela questionamentos importantes.

Para uns parece evidente afirmar que não enxerga a existência de negros, mas também pelo lado da discriminação e preconceito. Alguns entrevistados apresentam reações ainda focadas na normalidade dos negros não participar e nem fazer parte de nada, tratando o negro ainda como alguém que está aí, mas pouco se enxerga. Neste sentido, Nuttall (apud WARE 2004, p. 187) discorre que,

Com Foucault, o olhar foi ligado não só aos engodos psicológicos do imaginário e às dialéticas interpessoais do olhar, mas também às instituições sociais da vigilância e do espetáculo. Como observou Martin Jay, ‘o mau-olhado’ brotou do campo da superstição e se tornou a metáfora dominante do controle social e da opressão política, no que ela tem de mais insidioso.

Atualmente vive-se sob diversos tipos de olhares na sociedade como um todo, e essencialmente os modos como se vêem as diferentes áreas do conhecimento científico e a maneira como sempre se estuda a negritude e a branquitude. Uma, estudada como a inferiorizada, sem nenhum saber, apenas como objeto de subordinação; a outra, símbolo do saber e do poder tratada como a intocável e superior e sempre ausente de toda situação racial. Um olhar a distância submetido a diversos modos de observar e tratar o outro ser como o “outro”.

4.8 ESPAÇOS

Este é um conceito que também integra o presente trabalho de pesquisa. Na sociedade em geral, a discussão sobre espaço é um tema muito debatido no senso comum. Discutir sobre

espaço na sociedade significa que o mesmo está presente em todas as dimensões sociais e institucionais, mas também pode ser analisado como um lugar público e privado. Pode-se situar, igualmente, o espaço das discussões políticas que determinam as bases dos espaços democráticos, lugar de debate em torno da cidadania e participação do sujeito. Diante disso, descreve Bobbio (2000, p. 67) que

podemos dizer que o que acontece hoje quanto ao desenvolvimento da democracia não pode ser interpretado como a afirmação de um novo tipo de democracia, mas deve ser entendido como a ocupação, pelas formas ainda tradicionais de democracia, como é a democracia representativa, de novos espaços, isto é, de espaços até agora dominados por organizações de tipo hierárquico ou burocrático.

Entende-se aqui uma discussão centrada no espaço voltado para a população afrodescendente. Por mais que se discuta a democracia como espaço de participação cidadã, seguindo as diretrizes históricas do nosso país, para essa população são ínfimos os espaços de sua atuação e participação cidadã. Vê-se, também, o espaço como público e privado. Observa-se que o espaço de participação cidadã para a população afrodescendente também se apresenta como um espaço privado para poucos, ou então é um espaço privado e reservado para os brancos.

Outra ideia sobre a categoria “espaço” está baseada em Bourdieu (2004). O autor discute a aproximação do sujeito ou o afastamento deste sujeito. Para os afrodescendentes que vivem nessa “real realidade” de muita complexidade, entre o poder do branco e a ocupação deste espaço social ou racial, torna-se quase impossível. Mas também, entendemos que é neste espaço que se dá a interação de todas as culturas étnicas ou de todas as raças. Diante disso, argumenta Bourdieu (2004, p. 152) que

A ‘realidade social’ de que falava Durkheim é um conjunto de relações invisíveis, aquelas mesmas relações que constituem um espaço de posições exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras, não só pela proximidade, pela vizinhança ou pela distância, mas também pela posição relativa – acima ou abaixo ou ainda entre, no meio.

As ideias deste autor trazem uma contribuição importante para rever a forma de como se dão estes espaços reais para a população afrodescendente que tem extrema dificuldade de atuar neste espaço social e racial. O jogo relacional encontra-se numa interminável luta por espaço e condições sociais no sentido de se autoafirmar, ou seja, vivem centrados numa busca constante de oportunidades de participação e interação dentro e fora deste espaço social, que é

ao mesmo tempo um lugar privilegiado das percepções. Ainda segundo Bourdieu (2004, p. 156), a “realidade social de que falam os objetivistas também é um objeto de percepção”.

Ao longo da história brasileira, a população escrava e, hoje, a população negra de modo geral parece ter ficado distante desta aproximação com este espaço social desde a abolição da escravatura. Este afastamento imposto sutilmente pela força do branco, ou do projeto de branqueamento do século XIX, é uma profunda perda e afastamento dos sujeitos afrodescendentes no que se refere a uma atuação e participação neste “espaço”.

E como muito bem acentua Bourdieu (2004, p. 156), “quanto mais afastados, menos propriedades eles terão”. Por isso, a construção de nosso estudo, tem como objetivo averiguar a dinâmica de inclusão ou de acesso desta população afrodescendente nos espaços de três instituições de ensino superior no sul do País.

Quadro 4 – Das categorias principais da tese e dos autores consultados

(continua)

Autores	Categorias	Descrição
Kabenguele Munanga, Appiah	Afrodescendente	Diante desta problemática, afirma Appiah (1997, p. 22): “Uma vez que conceberam os africanos em termos raciais, sua opinião negativa sobre a África não foi fácil de distinguir de uma opinião negativa sobre os negros; através da vinculação da raça ao pan-africanismo, eles nos deixaram um legado incômodo”. Munanga (1999, p. 16), “Algumas correntes dos movimentos negros preferem utilizar a expressão ‘afrodescendente’ ou ‘identidade afrodescendente’, sugerindo criar um consenso e a unidade que a identidade “negra” ou “mestiça” não consegue cristalizar.
Vron Ware, Aparecida Bento, Guerreiro Ramos	Eurodescendente	Para Bento (2003, p. 49), “ao ler os dois volumes de <i>A integração do negro na sociedade de classes</i> de Florestan Fernandes, fica visível a indignação com o racismo, a violência da escravidão e as consequências desta violência sobre o negro; no entanto, ele praticamente deixou de fora branco, como branco”. Ware (2004, p. 12): “A branquitude precisa ser entendida como um sistema global interligado, com diferentes inflexões e implicações, dependendo de onde e quando ela é produzida”.
Bueno e Florestan Fernandes	Visibilidade/invisibilidade	Bueno (1991, p. 446) justifica a visibilidade como, “algo visível ou que possui o ato de ver”. Na hora da caça a possíveis infratores, acontece em geral (aos olhos da polícia) uma grande visibilidade dos negros. Essas decorrências do discurso liberal na história da sociedade brasileira inferiorizavam e contribuíam para o avanço da invisibilidade e presença da população negra e dos pobres.

(conclusão)

Autores	Categorias	Descrição
Pedro Demo	Oportunidade	Segundo o autor, “Este enfoque valoriza naturalmente a educação como o fator mais próximo da gestão de oportunidade, seja no sentido de ‘fazer’ oportunidade, seja no sentido ainda mais amplo de ‘fazer-se’ oportunidade; ganha realce maior, imediatamente, a questão da cidadania” (DEMO, 2005, p. 2).
Giddens e Nuttall	Identidade	Para Giddens, “a identidade [...] supõe a continuidade no tempo e no espaço: mas a autoidentidade é essa continuidade reflexivamente interpretada pelo agente” (GIDDENS, 2003, p. 54). Definição de Ruth Fisrt: “A identidade branca é definida em termos de um observar e um cindir; no de Gillian, de um mascaramento, ou o que é ainda mais forte, de uma guarda de segredos” (NUTTALL, 2004, p. 1930).
Stoer	Exclusão/inclusão	Nesta linha de pensamento, explica Stoer que, “Estes conceitos são enquadrados no âmbito da ‘problemática da equidade’ e da ‘problemática do conhecimento’ e atuam como um mapa para compreender como as políticas são postas em prática. A primeira, a problemática da equidade, coloca a mudança social na ação racional do ator social. A inclusão e exclusão social são conceptualizadas como duas entidades diferentes, nas quais o objetivo é produzir inclusão social e eliminar a exclusão social “de determinados grupos de atores sociais, tais como aqueles definidos por classe, sexo, raça ou etnia” (p. 6). O Estado como poder soberano é responsável por elaborar e administrar a política (STOER, 2001, p. 27).
Bourdieu e Nuttall	Olhares ou olhar/reações	“[...] especialmente quando se olha a situação dos dominados com o olho social de um dominante” (BOURDIEU, 2004, p. 158). “Os pensadores do século XX marcaram, eles mesmos, a centralidade do que é visual em grande parte do pensamento cultural, desde o olhar/“eu” desencarnado do dualismo cartesiano, e registraram, ao mesmo tempo, uma profunda desconfiança da ‘tirania do olhar’ (NUTTALL, 2004, p. 186).
Bourdieu	Espaço	“Quanto mais afastados, menos propriedades eles terão” (BOURDIEU, 2004, p. 156). “As distâncias espaciais – no papel – coincidem com as distâncias sociais. Isso não acontece no espaço real” (p. 153).

Fonte: autora: Pesquisas bibliográficas, 2009.

A revisão bibliográfica retoma publicações recentes sobre a temática a ser estudada, como trabalhos que têm como objeto de estudo os projetos sociais, educacionais e comunitários de inclusão social desenvolvidos por instituições de ensino superior. As leituras

têm como referências a questão da identidade, oportunidades e a visibilidade, o que ajuda a definir melhor o referencial teórico e a perceber as lacunas existentes na produção de conhecimento sobre a temática.

Existem muitos estudos feitos, mas é importante explorar, mediante técnicas apropriadas, mais aprofundadamente essa temática com o recorte específico voltado para a questão da identidade, oportunidades, e a visibilidade dos sujeitos envolvidos nos projetos e como são vistos através dos “olhares” dos brancos. Também são retomados autores clássicos e contemporâneos, que têm contribuições para o estudo da temática, teses, dissertações e artigos.

5 OS TRÊS ESTADOS, OS TRÊS VALES, AS TRÊS UNIVERSIDADES: RETORNANDO AO PROBLEMA DA PESQUISA E SEU CONTEXTO

Para percorrer os três estados da região sulina do Brasil, buscamos por meio de dados históricos um sentido para aprofundarmos os conhecimentos mais pertinentes em função de nossa pesquisa de doutoramento. Retomar os conhecimentos sobre os três estados, neste estudo, significa buscar compreender a dinâmica de inclusão e participação dos afrodescendentes e indígenas.

Ao longo da história brasileira entendemos que muitas leis foram sancionadas no intuito de reverter o quadro de exclusão das etnias que ficaram na situação de invisibilidade. Em cada estado brasileiro há um conjunto de leis sociais e raciais para serem cumpridas desde o início da construção da Ordem Social Brasileira. Algumas dessas leis são comemoradas e lembradas através de alguns atos simbólicos, outras nem são mencionadas. Mesmo assim, novas leis são criadas no sentido de reavaliar o quadro de desigualdade e exclusão das etnias. Bobbio (2001, p. 96) argumenta que

as respostas dadas pelos antigos a esta pergunta abririam duas estradas. A primeira: além das leis postas pelos governantes existem outras leis que não dependem da vontade dos governantes, e estas são ou não leis naturais, derivadas da própria natureza do homem vivendo em sociedade, ou lei cuja força vinculatória deriva do fato de estarem radicadas numa tradição.

De fato, o nosso País parece que se apresenta como fabricante de leis visando solucionar os mais variados quadros problemáticos de exclusão, sejam eles sociais, econômicos ou raciais. Para a população afrodescendente têm-se formulado tantas leis que a própria população nem imagina como as entender no seu cotidiano; outros parecem não saber da existência delas e muito menos têm a compreensão pedagógica de aplicabilidade a seu favor. A nossa atenção volta-se para a legislação mais recente, ou seja, a lei 10639/03 que trata da inclusão da temática e do sujeito afrodescendente no cotidiano do sistema de ensino.³¹

Avaliamos esta lei por dois vieses muito interessantes em nossa reflexão dialógica: por um lado, existe a convicção de que a lei pode auxiliar na inclusão dos afrodescendentes em todo país e também em cada estado brasileiro, nas escolas e universidades; por outro lado, a forma como vai ser tratada essa lei no plano conceitual, através das posturas pedagógicas e

³¹ Junto com a lei 10639/2003 está também a 11645/2008, que trata das exclusões indígenas. Nosso objeto e foco da pesquisa, porém, centralizam-se na população afrodescendente.

didáticas na extração dos conteúdos, é uma incógnita que pode ser desvelada no dia a dia e que merece estudos aprofundados.

Diante disso, examinaremos a forma como se deram as presenças dessas etnias em cada um dos três estados sulistas – Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Como foram e estão sendo aplicadas as diretrizes legais? Como se dá essa visibilidade hoje? E como estão sendo tratadas as relações étnico-raciais no contexto atual em que a lei 10639/2003 se torna obrigatória em todos os estados brasileiros, nas escolas e universidades? Quais as reações e compreensões por parte dos estados e universidades que fazem parte diretamente do universo de nossa pesquisa? Conforme pode-se ler no documento CNE/CP 003/2004,³²

este Parecer visa entender os propósitos expressos na Legislação CNE/CP 06/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela lei 10639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.³³

É conhecido que, na região sul do Brasil, constituída pelos três estados em questão, predomina o elemento europeu (os brancos) – a começar pelos colonizadores açorianos no século XVIII, acrescidos por significativas levadas de imigrantes alemães, italianos e eslavos durante o século XIX e XX.

É a época em que se começa a pensar num rochoso processo de dominação pela via do embranquecimento, quando os europeus (brancos) predominantemente são levados a perceber a negritude brasileira, expressa como população escrava e ex-escrava, a ser superada ou contaminada com o sangue “superior” branco. Este processo parece ter sido mais evidenciado nos estados do Sul porque neles predomina fortemente o elemento branco.

De fato, se compararmos os dados demográficos, referentes aos diferentes grupos classificados na Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD, 2006), temos o seguinte resultado:

Tabela 1 - Dados populacionais segundo cor no Brasil e nos três estados do Sul (%)

Cor/raças	Branços	Pretos	Pardos	Amarelos + indígenas
BRASIL	49,7	6,9	42,6	0,8
Paraná	77,2	2,8	18,2	1,1
Santa Catarina	88,1	2,7	9,0	0,2
Rio Grande do Sul	82,3	5,9	11,4	0,4

Fonte: IBGE/PNAD, 2006 (dados obtidos por meio de pesquisa de autodeclaração).

³² Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a educação das Relações Étnicorraciais. Brasília: SECAD, 2006.

³³ Cf. Orientações e Ações para a educação das Relações Étnico-raciais, 2006, p. 227.

Considerando pretos e pardos, assim autodeclarados, como afrodescendentes, temos segundo estes dados 49,5% do total da população no Brasil que são afrodescendentes, sendo que nos três estados do Sul este percentual se reduz significativamente: no Paraná são 21 %, em Santa Catarina são 11,7% e no Rio Grande do Sul são 17,3%.

Desde o início da escrita de nossa tese, já mencionamos que não pretendemos centrar-nos em dados estatísticos por já ser um conhecimento de ampla discussão em todo Brasil. De outra forma, também se tem a ideia de que, focados em estatísticas, não percebemos a abertura para se rever outros eixos teóricos e científicos que são obscurecidos.

A nosso ver, as próprias estatísticas podem estar torcendo teoricamente dados ou manipulando as fórmulas, que podem estar apresentando de forma explícita as desigualdades ou igualdades nas diversidades étnicas postas para os três estados. Mesmo que os dados apresentados mostrem um número bem mais avantajado de brancos nos três estados em questão, é importante lembrar que eles fazem parte de um país (o Brasil) que é o segundo maior país negro depois da Nigéria.

O presente capítulo tem como finalidade situar amplamente o contexto social e histórico da pesquisa, retomando a atenção ao seu problema central. Para tal, divide-se o capítulo em três grandes partes, correspondendo às três instituições em questão, sendo que cada uma destas seções possui uma descrição sumária de cada estado (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina).

Destacam-se nestes três estados as características principais referentes à situação atual e aos processos históricos vividos pelos afrodescendentes, concluindo com uma referência aos hinos oficiais em cada estado, uma vez que se entende que neles também está expresso em parte a índole regional dominante.

Também será feita brevemente uma descrição de características específicas com relação aos afrodescendentes em cada um dos três vales ou regiões (Vale do Ivaí, Vale do Itajaí, Vale do Rio dos Sinos) em que as instituições estudadas se situam, destacando, sobretudo, possíveis movimentos e confrontos havidos ao longo da história. Igualmente, uma descrição resumida das universidades (Universidade Estadual de Maringá, Unisinos e Univali). O capítulo é concluído com a retomada da atenção para a questão de atenção central deste estudo, o problema da pesquisa.

5.1 UEM, VALE DO IVAÍ, ESTADO DO PARANÁ

Neste sub-ítem tratamos de situar a Universidade Estadual de Maringá dentro do contexto do Vale do Ivaí e do Estado do Paraná no que diz respeito à temática estudada.

5.1.1 O Estado do Paraná: alguns aspectos históricos fundamentais

No sentido de apresentar as localidades da universidade a ser pesquisada, percebeu-se a necessidade de situá-la dentro de seu estado. Aqui nossa preocupação é de trazer sucintamente alguns aspectos históricos do Paraná e a percepção da existência da sua diversidade étnico-racial, Durante o século XVI, este estado não despertava grande interesse nos portugueses que vinham para o Brasil. Os espanhóis fundaram alguns núcleos de povoamento que não se desenvolveram.

No século XVII, os bandeirantes descobriram ouro no Paraná e, para extraí-lo, tentaram escravizar e catequizar indígenas locais. O Tratado de Madri, assinado em 1750, deu à Coroa portuguesa a posse do Paraná, que, então, integrava a capitania de São Paulo. Já no século XVIII, descobriu-se na região uma área aurífera, anterior ao descobrimento das Minas Gerais, que provocou o povoamento tanto no litoral quanto no interior. Falar em Minas Gerais é um ponto de partida muito especial para grande parte da população negra proveniente de diversos locais deste estado. Um depoimento pode ilustrar esta discussão:

Aqui no norte do Paraná pode-se dizer que a maioria veio lá de Minas, muitas pessoas vieram buscar outra forma de vida, quando lá em Minas já estava fraca a colheita do café. As famílias que vieram foram se instalando aqui na região do Ivaí, por isso que hoje aqui se vê muitos mineiros (depoimento coletado em agosto de 2008).

Assim como nos demais estados do Sul, também no Paraná prevaleceu o poder da hegemonia branca, principalmente no comando das terras. As famílias ricas, que possuíam grandes extensões de terra, passaram a se dedicar à criação de gado, que logo abasteceria a população paranaense. É importante dizer que este estado se apresenta com uma proporção de diversidade muito diferenciada, assim como os outros dois, que adiante serão analisados.

Esta reflexão se restringe a um determinado território ou local. Segundo Junior (2009, p. 79), “neste sentido, território como identidade toma forma por intermédio de um longo processo, em movimento, constituído através do pertencimento que o indivíduo ou grupo tem por seu espaço de convivência”.

Neste sentido, mesmo diante da hegemonia branca a população negra paranaense demonstra uma autoestima mais elevada e parece que conseguiram chegar num lugar onde havia uma divisão mais justa de agricultura e, com isso, a ideia de terem se fortalecidos a estrutura social de forma diversificada. Porém, a população negra paranaense demonstra uma autoestima mais elevada e parece que conseguiram chegar num estado onde havia uma divisão mais justa da estrutura fundiária e da agricultura, com o que se fortalece a estrutura social de forma diversificada.

Nessa época, a produção de café começou a ganhar destaque. O rápido desenvolvimento da cultura cafeeira atraiu milhares de imigrantes das províncias do Sul, do Sudeste e do Nordeste do país. No Paraná, assim como em Santa Catarina e Rio Grande do Sul, também houve o desdobramento de conflitos, gerando alguns transtornos para os sujeitos, que iniciavam uma construção estrutural em sua época. O principal conflito ocorrido no estado analisado aqui foi a Guerra do Contestado (1912-1916), um dos eventos mais significativos da história do Brasil no século XX, no limite com o estado de Santa Catarina.

Ao longo do século XX, o Paraná destacou-se pela criação de empresas agrícolas, muitas vezes de capital estrangeiro, o que acelerou o processo de concentração, levando às lutas pelas terras além de arrendadas. Durante as décadas de 1970 e 1980, milhares de pequenos camponeses deixaram o campo em direção às cidades ou a outros estados e até países. Ainda para Júnior (2009, p. 80), “essa luta se remete ao Brasil Colônia, no entanto, foi substituída por outras até o início do século XX, quando Paraná e Santa Catarina, mais uma vez, vão transformar a região em palco de disputas por limites”. No final do século XX e início do XXI, o Paraná atraiu muitos investimentos externos e industriais, que se instalaram no estado.

Do litoral os paulistas adentraram-se para oeste em busca de indígenas, ao mesmo tempo em que, a leste, onde hoje estão Paranaguá e Curitiba, dedicaram-se à mineração. No fim do século XVII, abandonados os sonhos de grandes riquezas minerais, prosseguiu à cata do ouro de aluvião, dito “de lavagem”, mediante o qual os escassos habitantes do lugar procuravam recursos para a aquisição de produtos de fora. Os índios que escapavam ao extermínio eram postos na lavoura. Os escravos africanos começaram a ser utilizados no século XVIII e já em 1798 o censo revelava que seu número, em termos relativos, superava as problemáticas ético-raciais.

O estado do Paraná tem sua marca no cultivo da agricultura, plantação do café, e a criação de gado. Pouco a pouco, Curitiba, elevada à vila em 1693, transformou-se no principal

núcleo da comunidade paranaense. E para isso foi fator decisivo a grande estrada do gado que se estabeleceu entre o Rio Grande do Sul e Sorocaba. Conforme Junior (2009, p. 80),

soma-se às políticas federais do período, que almejavam ligar o rio Grande do Sul, em grande desenvolvimento, ao resto do Brasil, principalmente São Paulo. Fora isso havia o impasse na divisão territorial entre os dois estados (Paraná e Santa Catarina), que se tornavam o obstáculo de ligação entre Rio Grande do Sul e São Paulo.

Foi essencialmente com a disseminação das fazendas de criação e invernagem que se fez a ocupação do território. Com base na propriedade das pastagens e no trabalho de escravos negros e índios, estabelecem-se as famílias que detêm o poder regional. No Paraná foram fortes desde seu início a presença de afrodescendentes e indígenas. Os índios capturados foram distribuídos “pelos mais abonados moradores” e três décadas depois a região estava ocupada.

Durante o período provincial, o governo do Paraná não alcançou a necessária continuidade administrativa, já que a presidência da província, de livre escolha do poder central, teve nada menos de 55 ocupantes em 36 anos. Os liberais paranaenses organizaram-se sob a liderança de Jesuíno Marcondes e seu cunhado Manuel Alves de Araújo, pertencentes à família dos barões de Tibagi e Campos Gerais, na época a mais poderosa oligarquia na região. Os conservadores eram chefiados por Manuel Antônio Guimarães e Manuel Francisco Correia Júnior, de famílias que controlavam o comércio do litoral.

Na segunda metade do século XIX, estimulou-se um tipo de colonização orientada para a criação de uma agricultura que suprisse as necessidades de abastecimento. Providências conjuntas dos governos imperial e provincial permitiram o estabelecimento de núcleos coloniais nas proximidades dos centros urbanos, sobretudo no planalto de Curitiba. Esses centros constituídos por poloneses que se instalaram principalmente na região norte, formando bairros como Santa Cândida, Tingui e outros centros da região, foram ocupados por alemães, italianos.

Estas etnias deram origens a bairros nobres como, Santa Felicidade e também a cidades da região metropolitana como São José dos Pinhais e Colombo, que foi a maior colônia italiana do Paraná no final do século XIX até o século XX e, em grupos menores, suíços, franceses e ingleses, indígenas e os escravos. Nesta ocasião, o número de escravos diminuiu significativamente, a partir da metade do século, sobretudo em virtude de venda ou arrendamento para outras províncias.

Para Bobbio (2001, p. 60), “durante século a organização foi o objeto por excelência de toda reflexão sobre a vida social do homem, sobre o homem como animal social”. Em relatório do então presidente do Paraná, em 1867, assinalou-se que o imposto arrecadado sobre escravos que seguiam para São Paulo “era quase igual ao imposto sobre animais”.

A vinda de colonos atendia assim ao problema, agravado pela evasão da mão de obra escrava, da escassez e carestia dos produtos agrícolas. Nas últimas décadas do século XIX, a construção de estradas de ferro e linhas telegráficas empregou colonos trazidos por sociedades de imigração. Nesse período e no início do século XX, estabeleceram-se no Paraná mais de quarenta núcleos coloniais. Como consequência das várias crises políticas que marcaram os primeiros tempos da república viu-se promulgada sua constituição estadual, que vigorou até a vitória do movimento revolucionário de 1930.

Em 1920, o Paraná ocupava o 13º lugar em população no Brasil, com cerca de 700 mil habitantes; em 1960, o estado havia passado para o quinto lugar, com mais de 4,2 milhões de habitantes. Esse aumento não se deveu apenas ao crescimento natural, mas a intensas correntes migratórias internas, pelas quais se deslocaram habitantes de outros estados para áreas até então incultas do Paraná.

Ocorreram também novas levas de colonos imigrantes, notadamente italianos e alemães. E com a experiência de empreendimentos semelhantes na Austrália e na África do Sul, em 1924, Lord Lovat visitou o Paraná e três anos depois obteve do governo uma concessão de 500 mil alqueires de terra no norte do estado. Fundou, então, a Paraná Plantation Ltd. que, ao lado da Companhia de Terras do Norte do Paraná e da Companhia Ferroviária do Norte do Paraná, executou o plano de colonização dessa zona.

Na década de 1960, todas as terras do Paraná já estavam ocupadas, mas, em seu processo de ocupação, a par do colono que comprava um ou mais lotes, surgiu também a figura do “posseiro”, que tendia a se instalar no terreno que julgava ser propriedade do estado ou sem dono. Passou a ocorrer também a venda múltipla, a compra do “não dono” e a “grilagem” em grande escala. Assim, a época foi também de conflitos e lutas agrárias, que se prolongaram por toda a segunda metade do século XX, sem qualquer solução duradoura no meio dos avanços da economia e da sociedade.

Aumentaram, no entanto, as disputas de terra, até mesmo em reservas indígenas, assim como denúncias de graves perturbações ambientais causadas pelo crescente número de barragens para construção de usinas hidrelétricas nos rios Iguaçu, Paranapanema, Capivari e Paraná. Em 1982, o desaparecimento do salto de Sete Quedas, imposto pela necessidade de formar o imenso reservatório da represa de Itaipu, provocou intenso movimento de protesto

envolvendo todas as etnias. Em relação à diversidade étnica paranaense, parece importante de verificar sua ampla participação nos parâmetros sociais e raciais.

A distribuição primitiva do índio no Paraná limitava-se ao grupo tupi-guarani no litoral, no oeste e noroeste; à etnia jê (botocudo e caingangue) com distribuição geográfica mal definida, mas preferencialmente sobre a Floresta de Araucária. Em 1953, foram descobertos os xetá, que haviam se isolado na Serra dos Dourados (noroeste do estado) vivendo no mais puro estado primitivo, dos quais nada mais resta na região. Aos indígenas, o paranaense deve o nome de seu estado e de muitas de suas cidades, o hábito de tomar chimarrão e a culinária, entre outros costumes.

Os poucos descendentes indígenas existentes são protegidos pela Funai e vivem em postos como São Jerônimo da Serra, Guarapuava, Palmas, Mangueirinha, Apucarana, Laranjeiras do Sul e principalmente no norte do Paraná na região do Ivaí, Maringá, Jandaia do Sul, Cambira, Mandaguari, Pirapó, Apucarana, entre outros. Chega-se nesta região histórica do Vale do Ivaí, onde se centra o nosso projeto de pesquisa de elaboração da tese. Este resgate histórico no âmbito estadual nos proporciona um amplo conhecimento da forma de como essa diversidade étnico-racial foi crescendo no estado paranaense. Não se pode deixar de enfatizar a presença indígena neste estado, muito embora nos dados estatísticos isso não aparecem como se devia.

Igualmente, podemos assemelhar a presença do africano e afro-brasileiro nas regiões do estado paranaense. Registra-se um único grupo negro banto existente no Paraná. No sul do Brasil, por causa das condições históricas de seu desenvolvimento socioeconômico, que fora deixado em segundo plano pela Coroa Portuguesa, o negro, que constituiu a maior parte da mão de obra do Brasil tropical, aparece em menor número. No Paraná, concentraram-se primeiramente na Lapa, Ponta Grossa, Apucarana Região Norte, Castro, Antonina, Paranaguá e Curitiba.

As etnias paranaenses foram construtoras e importantes para o crescimento do estado em todas as suas dimensões. O Paraná é um dos estados com a maior diversidade étnica do Brasil. São alemães, poloneses, ucranianos, italianos, japoneses, povos que ajudaram a construir o Paraná de hoje. As 28 etnias que colonizaram o estado trouxeram na bagagem sua cultura, costumes e tradições. Os imigrantes chegaram com a promessa de encontrar a paz numa terra desconhecida, mas que prometia trabalho, terra, produção e tranquilidade.

Como já foi mostrado no início deste capítulo, no quadro estatístico comparativo dos três estados do Sul, no Paraná existem hoje em torno de 22% de não brancos, sendo a grande maioria destes (21% do total da população) afrodescendentes em sua origem étnico-racial.

Veja a tabela:

Tabela 2 - Dados populacionais segundo cor no Brasil e nos três estados do Sul (%)

Cor/raça	Porcentagem
Branços	77,2%
Negros	2,8%
Pardos	18,2%
Amarelos ou indígenas	1,1%

Fonte: IBGE/PNAD, 2006(dados obtidos por meio de pesquisa de autodeclaração).

Tendo presente este panorama assim traçado e que conclui com a reafirmação de algumas estatísticas, entendemos como importante retomar para nossa memória a letra do hino de estado do Paraná.

Trata-se de um hino que parece se centrar na ideia da terra próspera. Não existe referência ao povo construtor e trabalhador nesta terra. Não existe, muito menos, referência à grande diversidade étnico-racial. Fala da vitória do mais forte. Quem seria este mais forte? Seria o povo paranaense em seu conjunto, em sua diversidade? Ou seria o empreendedor branco vindo do sul?

HINO DO ESTADO DO PARANÁ

*Entre os astros do Cruzeiro,
És o mais belo a fulgir
Paraná! Serás luzeiro!
Avante! Para o porvir!
O teu fulgor de mocidade,
Terra! Tem brilhos de alvorada
Rumores de felicidade!
Canções e flores pela estrada.
Outrora apenas panorama
De campos ermos e florestas
Vibra agora a tua fama
Pelos clarins das grandes festas
A glória... A glória... Santuário!
Que o povo aspire e que idolatre-a
E brilharás com brilho vário.
Estrela rútila da Pátria!
Pela vitória do mais forte,
Lutar! Lutar! Chegada é a hora.
Para o Zenith! Eis o teu norte! Terra!
Já vem rompendo a aurora.*

Existe uma forma baseada em estímulo para ir avante e lutar pela vitória do mais forte que não desanima. Mesmo não enfatizando a problemática racial, percebe-se que o próprio hino mostra a partir de sua leitura uma preocupação para com a autoestima de forma coletiva.

Talvez seja isso que diferencia a índole do povo paranaense, ao menos assim expressa no seu hino, da índole do povo rio-grandense, por exemplo, e pode-se inferir que isto também tenha repercussões na própria postura relativa às relações étnico-raciais.

Não garante a presença da diversidade étnico-racial, mas parece despontar para autoestima, levando-os de forma coletiva rumo ao norte, rumo à glória e à terra prometida. O hino aponta para o estado como “luzeiro”; sugere a ideia de um estado que apresenta luzes diante das grandes lutas, ou até mesmo, após as vitórias alcançadas.

O hino fala da vitória do mais forte e da luta. Quem seria este mais forte? Há inúmeras maneiras de se avaliar este mais “forte”. Olhando para a ampla diversidade existente no estado do Paraná, parece que o sentido desta expressão foi aquele que não se abateu diante dos enfrentamentos, mas que em meio à resiliência soube se manter no campo de luta e salvaguardou sua própria identidade, como foram os negros e os povos indígenas.

Olhando de outro ângulo dentro da real realidade do estado do Paraná, fica evidente a adentrada da branquitude, no sentido de se tornarem sim os mais fortes e avançar nas demandas das terras locais, pois evidencia laços transitórios muito explícitos do Rio Grande do Sul para Santa Catarina e Paraná. Seria o povo paranaense em seu coletivo, em sua diversidade? Ou seria o empreendedor branco vindo do sul para servir de modelo de branquitude aos paranaenses?

5.1.2 O Vale do Ivaí: aspectos históricos fundamentais

Figura 5 - Vale do Ivaí-PR



Fonte: Web Site da UEM (2011)

O Vale do Ivaí, como as outras duas regiões ou vales nos estados aqui em estudo, passou também por diversos conflitos. Porém, os ocorridos nesta região parecem não ter se

centrado numa problemática étnico-racial de exclusão tão acirrada, como mostram os outros dois estados em estudo. Nossa pesquisa mostra que os conflitos acontecidos na região ou no território do Vale do Ivaí centraram-se muito mais em problemáticas relacionadas à questão da reforma agrária, agricultura, ou até mesmo à situação das grilagens de terras.

Na região do Vale do Ivaí aparece seu foco direcionado em ocupação das terras regionais que abrange em torno de 26 municípios, desde a região norte até a região sul do Paraná. A região deste Vale possui uma área geograficamente dividida por municípios e demarcadamente por uma concepção geográfica. Uma região identitariamente muito conhecida e reconhecida pela forte luta pela força agrária e agricultura (INSTITUTO AMBIENTAL DO PARANÁ – IAP, 2011).

O Vale do Ivaí faz parte de uma coletividade identitária como uma marca de uma população e, esse conceito, “Vale do Ivaí”, foi sendo construído historicamente, embora deixando lacunas étnico-raciais presentes nesta região. A localidade em questão é a mesma que nos marcou em nossa infância, como relatamos ao longo desta tese. Ao despertar para a importância deste estudo, nos voltamos para esta região original do nosso berço de nascimento.

Aí concentraram-se muitas famílias afrodescendentes originárias do norte de Minas Gerais. Fala-se aqui das proximidades da cidade de Apucarana e a própria cidade de Cambira, também localizada no Vale do Ivaí. Na língua indígena *cam* significa “moça” e *bira* significa “leite”. Daí o nome significativo de Cambira. A nossa família se localiza neste município e é partir dele que temos as nossas referências de infância.

Característica desta região é ser leiteira e cafeeira lembrança de muitas famílias que vieram do norte de Minas Gerais, onde se vivia do plantio de café. Nesta região ainda hoje, é identificado como um foco originário de famílias afrodescendentes. Assim como outras regiões, mas para maior entendimento desta localidade, pensa ser importante demarcar também o território mais específico da presença negra na região.

Além disso, residem também nesta localidade, maior parte dos pequenos agricultores que foram e alguns ainda são criadores de gado leiteiro. O local e a cidade central de nossa pesquisa na região do Vale foi a cidade de Maringá, mais conhecida como a cidade “canção”, onde se encontra também a Universidade Estadual de Maringá – UEM.

A importância de se trazer alguns pontos importantes da cidade de Cambira, além de ser o município que marcou nossa infância, é porque se apresenta como uma cidade originária de uma localidade de famílias afrodescendentes. Cambira é muito próxima da cidadã de Apucarana, que anteriormente era a comarca que abrangia toda região deste município, que

nos anos 1960 foi se tornando independente. Em Apucarana, assim como nas demais cidades dos estudos pesquisados, encontra-se boa parte da organização do movimento negro³⁴ e atividades voltadas para os afrodescendentes.

Na ocasião da emancipação de Cambira em 1959, o primeiro político (vereador negro), foi um tio nosso chamado J.G., já falecido e que tem hoje como presidente da Câmara Municipal de Cambira e também (vereador) o seu filho A.H.E. Um dos primeiros locais que visitamos foi a creche da comunidade Sete de Maio, que leva o nome de Dona Maria das Dores, mas conhecida como Dona Nina, “Creche Dona Nina”. Em visita à casa de uma tia minha, pude conversar e buscar outras informações importantes para nossa pesquisa. Num depoimento também lembrou Dona M.B:

Não se esqueça que o seu tio Zé Bondoso foi o primeiro professor negro na região de Cambira e eu fui a primeira cozinheira negra da escola que ele coordenava e era também o professor. Ele era formado no Magistério e era muito exigente no aprendizado dos alunos. Eu fazia a merenda da escola e distribuía também para as famílias pobres moradoras perto das escolas. Naquela época se recebia latas de 20 litros de manteiga, lata de 20 litros de banha, pacotes de fermentos de pão, pacotes de sopas e sacos de farinha de trigo... Tinha uma fatura muito boa naquela época nas escolas. O Zé pressionava todos os filhos e sobrinhos para irem para a escola. Ele já veio de Minas com uma formação passada pelo pai dele que era alfabetizador lá em Minas. O pai dele ensinava ele escondido dos senhores das fazendas lá em Minas. Pois tu vê ele contava, que podia ser alfabetizado só os alunos que o senhor mandava e escolhia para aprender. O pai dele alfabetizava os filhos de noite no clarão da luz de querosene ou no lampião (Depoimento da Tia Maira Bondosa).

Outro depoimento muito importante foi o de J.C, filho do J.B, hoje professor de português e formado na faculdade de Jandaia do Sul no curso de Letras:

Eu estudei com meu pai, e hoje sou muito grato a ele. Vejo que nem todos os negros afrodescendentes tiveram esta sorte que eu e meus irmãos tiveram. Somos 8 filhos todos foram alunos do pai, além de mais sobrinhos criados por ele. Isso faz a gente lutar por outras crianças negras nas escolas atuais e que não possuem a mesma oportunidade que a gente teve (Depoimento coletado em 2008).

São esses detalhes que também facilitaram os primeiros contatos nesta pesquisa, além das lembranças longínquas que pude recordar historicamente da ampla atuação de minha família naquela região norte-paranaenses. Desde o início deste trabalho afirmo a grande importância que tem para mim a memória da vivência pessoal. Pode-se dizer que se tornou um procedimento importante na construção do objeto deste estudo, a leitura de Appiah (2007)

³⁴ Cf. Boletim do Movimento Negro MARCONE, organizado em Apucarana.

que, ao se reportar às lembranças histórico-familiares, afirma, em sua obra “Na Casa de Meu Pai”:

Meu pai também nos contava essas histórias [...] algumas recolhidas quando ele fora prisioneiro político no governo de Nkrumah (havia pouca coisa a fazer na prisão além de contar casos). Entre suas histórias e as mensagens culturais que vinham com os pesos de ouro fomos acumulando o tipo de sentimentos que provém de crescer dentro de uma tradição cultural (HAPPIAH, 2007, p. 10).

Entende-se também a razão de muitas singularidades, como a de meu pai, que costumava falar de algumas histórias da *família Gabriel e da família Pinheiro*, ambas originárias do processo histórico, político, econômico, social e racial na década de 1950 na região do Vale do Ivaí. Objetivando entender a real realidade do Vale do Ivaí, foi importante descrever a maneira como foram construídos os primeiros passos iniciais deste trabalho.

Deste modo, em Maringá e região do Ivaí, os primeiros contatos foram realizados por meio de meus próprios parentes, assim como por meio de meus pais (pai e mãe), M.G.P e V.S.P e primos que conhecem toda a região e a Pequena cidade de Cambira, antiga Comarca de Apucarana, mas também ligada à região do Vale do Ivaí, passando por Jandaia do Sul e em seguida a cidade de Maringá.

Esse contato realizado por meio de nossa pesquisa exploratória nos auxiliou no reconhecimento dos avanços existentes e no conhecimento de programas e projetos existentes. Visitamos a Biblioteca Pública da cidade de Maringá, assim também como em Cambira e Jandaia do Sul, ambas cidades pertencentes ao Vale do Ivaí. As bibliotecas são de atendimentos ao público das cidades e das zonas rurais.

Em Maringá os contatos foram realizados através do Movimento Negro existente na cidade e através do Núcleo de Estudo Afro-Brasileiro – NEAB instituído na Universidade Estadual de Maringá – UEM. Muitos destes contatos se realizaram desde 2008 nos fóruns regionais e estaduais realizado em Curitiba e no Fórum Federal em Brasília (BRASIL, 2006) por ocasião da realização dos diálogos (nacionais, estaduais e regionais) que discutiam a implementação da lei 10.639 (BRASIL, 2009) e sua aplicabilidade em todos os níveis do ensino médio e fundamental até o nível de ensino superior. Em Maringá, cidade específica da realização da pesquisa, há uma ampla atuação do movimento negro em parceria com a Universidade Estadual de Maringá.

Os primeiros contatos e coletas de dados da nossa pesquisa, que marca a retomada e avaliação sobre a concretização da lei 10639/2003, foram realizados no estado do Paraná com representantes da região do Vale do Ivaí.

5.1.3 Universidade Estadual de Maringá: aspectos históricos fundamentais

Figura 6 - Universidade Estadual de Maringá:



Fonte: Web Site da Universidade (2011)

Até a criação da universidade, no ano de 1969, o objetivo foi de atender às demandas mais urgentes do ensino superior localizada numa região com mais de dois milhões de habitantes. Este atendimento era realizado por três estabelecimentos estaduais: Faculdade Estadual de Ciências Econômicas, Faculdade Estadual de Direito, e Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A partir de 1999, foi implantada, em caráter experimental, a autonomia da universidade, conforme Termo de Autonomia, assinado em 18 de março de 1999.

No final da década de 1980, foram implantados os dois primeiros cursos de mestrado. Atualmente, oferece 52 cursos de graduação, 93 de especialização, 28 de mestrado e 12 de doutorado. Os primeiros sete anos da instituição – de 1970 a 1976 – foram marcados pela ocupação gradativa do campus definitivo e pela implantação dos cursos de graduação. Atualmente, a UEM oferece 36 cursos de graduação distribuídos pelo Campus Sede, pelo Campus Extensão de Cianorte e pelo Campus Regional de Goioerê.

Assumindo seu caráter de *missão e visão de futuro*, a UEM busca produzir conhecimento por meio de pesquisa, organizar, articular e disseminar os saberes por meio do

ensino e da extensão, para formar cidadãos, profissionais e lideranças para a sociedade. Conforme depoimento do pró-reitor,

Olha, posso te garantir que na UEM a educação das relações étnico-raciais ainda está mais centrada na questão indígena, mas temos também o Núcleo de Estudos Afrodescendentes coordenado pelo professor Walter Praxedes e pela professora Dra. Marivânia, que são coordenadores do NEAB. O núcleo necessita ampliar os projetos de pesquisa e produção neste sentido. Aqui há uma diversidade muito grande de etnias. Num determinado tempo predominou em algum lugar mais para sul do Paraná, muito alemães, açorianos e portugueses. Mas hoje isso já mudou com o aumento da imigração da diversidade e o próprio Paraná tem uma diversidade étnica muito diferente dos demais estados do Sul (Depoimento coletado em 2009).

Este depoimento dá a ideia de uma instituição que estende seu olhar para além de si própria, visando não apenas seu empreendedorismo de forma centrada na visão capitalista. Foca-se na sua visão do futuro, sem perder de vista os seus valores acadêmicos e científicos observando a necessidade de se incluir os novos saberes das etnias que sempre estiveram presentes na construção do estado paranaense.

A importância para alguns gestores entrevistados é tornar a UEM, nos próximos cinco anos, numa instituição de excelência na formação de profissionais e pesquisadores capazes de atender às necessidades e aos anseios da sociedade, de forma geral, e aos da comunidade na qual está inserida. Dentro desta perspectiva, sublinha seus *mecanismos de inserção regional*, marcando posição como a primeira entre as universidades do Paraná. Diante disso, a universidade parece demonstrar seu caráter comunitário, quando se insere nas comunidades visando atender a suas necessidades. Conforme artigo publicado no livro sobre *Instituições Comunitárias: instituições públicas não estatais* (SCHMIDT, 2009, p. 32),

Sinergia com a comunidade regional: a inserção social é uma das virtudes relevantes constituídas pelas comunitárias ao longo de sua trajetória, fundamental para o êxito do modelo comunitário, e que estará presente na oferta dos serviços solicitados pelo estado.

Embora se tratando de uma instituição estadual, a UEM apresentou um caráter positivamente comunitário. Na avaliação do MEC, ela se encontra entre as 20 instituições com maior produção científica e tecnológica do país, com aproximadamente 700 projetos em andamento, 1.100 pesquisadores e 318 grupos cadastrados no CNPq. Com 93% dos docentes trabalhando em tempo integral e dedicação exclusiva, despontam-se na graduação, na pós-graduação e nas parcerias com prefeituras, empresas dos setores públicos e privados.

A UEM assume seu compromisso social que corresponde ao seu reconhecimento comprovado por meio de seus esforços. Já graduou aproximadamente 40 mil profissionais. Percebe-se a prioridade intensa e comprometida com a integração junto à comunidade na qual está inserida, assegurada por seus projetos de extensão, por intervenções na área da saúde, e destacando-se no exercício da cidadania, nas atividades recreativas e culturais.

Chamam atenção as ações acadêmicas voltadas de forma coerente para as políticas de inclusão com uma preocupação que favorece a forma de contemplar os indígenas e a população negra e suas culturas.

Destacam-se a formação de cooperativas de economia solidária por meio da Rede Unitrabalho; as assessorias prestadas aos municípios pelo Observatório das Metrôpoles; a isenção da inscrição do vestibular para alunos de escolas públicas; o programa Universidade Sem Fronteiras, que atende aos municípios de baixo Índice de Desenvolvimento Humano; as vagas exclusivas para indígenas, o investimento nos cursos a distância. Também a implantação do sistema de cotas sociais e do processo de avaliação seriada.

Esta universidade foi escolhida como campo de pesquisa da nossa tese por apresentar um caráter comunitário, embora pública e estadual. Essas demandas dão ideia de uma construção muito diversificada em sua missão e objetivo. Demonstra ser um processo que foi se construindo lentamente pelas necessidades educacionais de ensino de maneira diferenciada como apresenta a região do Vale do Ivaí.

A partir dessa construção universitária, foi adotado o modelo de departamentos coordenados por centros. Em 1978, foram identificadas algumas tendências que foram sistematizadas por temas: ensino, pesquisa, extensão, cultura e as atividades administrativas.

Em 1986, a universidade começava a dar mostras de sua abrangência regional com a criação e a implantação de cursos de extensão na cidade de Cianorte e a implantação do Campus Regional de Goioerê. Em 1991, a universidade dá mais um passo organizando dois cursos: Engenharia Têxtil e Licenciatura Plena em Ciências, por meio de um convênio envolvendo a Universidade Estadual de Maringá e um consórcio intermunicipal formado por sete municípios, a saber: Goioerê, Janiópolis, Moreira Sales, Juranda, Mariluz, Boa Esperança e Rancho Alegre.

Também foram criados os campus de Porto Rico, Cidade Gaúcha e Diamante do Norte, que completam o suporte universitário para as atividades de ensino, pesquisa e extensão. No ano 2000 foram implantados os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciências Sociais. Hoje, a verticalização já é uma realidade institucional, como se constata os cursos de

graduação, especialização, mestrado e doutorado. A UEM obteve avanços significativos resultantes de sua aproximação com a comunidade regional.

A melhoria da qualificação de seu quadro de pessoal propiciou um crescimento significativo das atividades de extensão e prestação de serviços à comunidade, a partir da década de 1980. Desde então, as atividades mais frequentes se relacionam às de apoio aos ensinos de 1ª e de 2ª graus, pré-escola e educação especial e demais trabalhos com projetos sociais de extensão comunitária.

Observam-se os seguintes fatores: regulamentação interna da capacitação docente, a implantação do Plano de Capacitação Técnico-Administrativo e a capacitação ampliada do quadro de funcionários. As atividades de pesquisa tiveram aumento significativo a partir de 1979, acompanhando o aumento de projetos; houve diversificação de áreas de pesquisa e a necessidade de se estender suas bases tanto para a coleta de dados de campo como para levar essas atividades a outros lugares.

Novos currículos tiveram que ser elaborados, agora com a obrigatoriedade de cada curso ter um projeto pedagógico conduzindo à identidade profissional, facilitando a avaliação da qualidade do ensino que a instituição oferece. Além disso, ela propicia a formação de grupos de pesquisa e de núcleos interdisciplinares. Hoje, a verticalização já é uma realidade institucional, como se constata. Assim, como as demais universidades escolhidas no projeto de pesquisa, também a UEM oferece atendimento jurídico gratuito à comunidade carente da comarca de Maringá, além de cursos técnicos em música e de línguas estrangeiras pelo Instituto de Línguas. No final da década de 1980, foram implantados os dois primeiros cursos de mestrado.

A UEM, dentro de suas perspectivas acadêmicas, assume uma ciência coerente, destacando-se entre as universidades do Paraná pela avaliação pelo MEC. Desponta-se na graduação, na pós-graduação e nas parcerias com prefeituras e empresas dos setores públicos e privados.

Essa dinâmica ajuda a avaliar o comportamento estrutural da instituição junto às demais universidades que fazem parte destes cenários de pesquisa. Outro caráter que comporta o nosso projeto de estudo e pesquisa é a dimensão e compromisso social e racial que se estabelece nesta universidade. Conforme depoimento entrevistado do curso de Ciências Sociais,

Esta universidade, embora tenha muitas dificuldades, conta hoje com reconhecimento comprovado, já graduou aproximadamente 40 mil profissionais. A integração com a

comunidade está assegurada por seus projetos de extensão, com intervenções na área da saúde, no exercício da cidadania, nas atividades recreativas e culturais.

E acrescenta o professor:

Tem tudo a ver com o seu projeto de pesquisa, principalmente pela dedicação com os trabalhos nos projetos comunitários. Temos a Tulha, onde se acolhe a população indígena. Ainda não temos especificamente um local para a população negra, mas já se têm encaminhamentos para isso. Além disso, temos o trabalho de NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiro no curso de Ciências Sociais (Depoimento colhido em 26 de abril de 2009).

Destacamos também todos os serviços gratuitos prestados à comunidade, centrando-se sobremaneira na parte da saúde. Neste sentido, é de se destacar o Hospital Universitário, que está inserido em vários programas de saúde pública da região, prestando atendimento de urgência e emergência a toda comunidade como hospital público regional.

A UEM encontra-se em plena expansão em todas as áreas, em sua estrutura física, na qualificação de seu corpo docente, na ampliação do acervo bibliográfico na divulgação de sua produção científica. Nos laços com a sociedade está sempre em busca de uma universidade de excelência.

Além disso, são apresentados momentos artísticos e trabalhos científicos, realização de espetáculos, concursos, exposições, palestras, conferências, seminários, encontros, ciclos de debates e outros. Todo objetivo é voltado para a formação e inclusão dos diferentes, com enfoque centrado nas leis 10639/2003 e 11645/2008 que visa à inclusão dos afrodescendentes e indígenas. A “clientela” atendida envolve as escolas e comunidade em geral. O órgão executor responsável é o Departamento de Educação Física.

Dentro do contexto das atividades, uma delas recebe total apoio e atenção e se expande por vários locais da cidade com apoio e responsabilidade da universidade: é a atividade da capoeira. A responsabilidade parece maior devido ao grande número de crianças, jovens e adolescentes engajados nesta atividade.

Nas três universidades da presente pesquisa, há semelhanças e também diferenças no discurso e na sua prática com relação ao nosso objeto de pesquisa. Na UEM, a diferença é a existência de um trabalho muito efetivo com a população indígena, inclusive com a existência da *tulha*, que se preocupa em apresentar a cultura indígena por meio dos trabalhos artesanais e as pesquisas e informatização focada para os povos indígenas.

Para a população negra, encontramos o NEABI também organizado com sala e participação dos alunos afrodescendentes e professores que atuam na produção de materiais didáticos e paradidáticos. Na Pós-Graduação a coordenação assegura e defende a

concretização de cotas sociais. Atualmente, a discussão interna toma outro formato por perceberem que as cotas sociais não estariam contemplando as ações afirmativas e de inclusão dos afrodescendentes.

Diante da formação tecnológica e profissionalizante de modo geral na UEM, diversos alunos são formados para atuar nas empresas relacionadas à agricultura, principalmente a indígena, em que se concentram algumas tribos mais próximas da universidade. Em relação aos afrodescendentes, uma das maiores preocupações está focalizada nas Ciências Sociais, História e Engenharia. Alunos, sejam negros ou brancos, que possam atuar junto aos quilombos são ligados aos trabalhos da Educação das Relações Étnico-Raciais.

5.2 UNIVALI, VALE DO RIO ITAJAÍ, SANTA CATARINA

Neste sub-ítem tratamos de situar a Universidade do Vale do Itajaí dentro do contexto do Vale do Itajaí e do Estado de Santa Catarina no que diz respeito à temática estudada.

5.2.1 Estado de Santa Catarina: aspectos históricos fundamentais

Assim como procedemos com relação aos outros dois estados, também buscamos compreender as dinâmicas de Santa Catarina e suas diversidades históricas, percebendo que isso nos ajudaria a conhecer a formação deste estado e como se deu a participação e o número (ou percentagem) de afrodescendente nele. Iniciando pelo conhecimento sobre a região costeira do território que constitui hoje o estado de Santa Catarina que foi, desde a época do descobrimento, visitada por navegantes de várias nacionalidades.

Nossa discussão aqui não visa aprofundar toda a dinâmica histórica deste estado e dos demais pesquisados. A intenção é ter uma ideia mais completa sobre essa dinâmica e como se insere a situação dos afrodescendentes neste estado. No ano seguinte, Juan Díaz de Solís passou em direção ao Prata. Onze naufragos dessa expedição foram bem recebidos pelos índios carijós e iniciaram com eles intensa miscigenação. Esses aborígenes viviam de caça e pesca, eram exímios tecelões de redes, esteiras e cestos, e trabalhavam objetos em pedra. Alguns navios da expedição lograram chegar à ilha de Santa Catarina, onde os espanhóis permaneceram dois anos.

Os aborígenes da região foram catequizados a partir de 1549 por jesuítas (Projeto Político Pedagógico, 2006-2010, 2008, p. 11).que viajaram em companhia do governador-geral Tomé de Sousa, sob a chefia do padre Manuel da Nóbrega. Os jesuítas empenharam-se com

ardor nessa missão, colocando-se como obstáculo às tentativas dos colonizadores portugueses de escravizarem os índios. Não conseguiram, contudo, levar a bom termo sua tarefa e, já em meados do século XVII, desistiram da catequese no sul.

Com a divisão do Brasil em capitanias hereditárias, a costa catarinense até a altura de Laguna, e mais tarde dois terços do Paraná, formaram a capitania de Santana, o último quinhão do sul, doado a Pero Lopes de Sousa. Nem o donatário nem seus herdeiros providenciaram a colonização. O território, após um litígio de dois séculos entre os herdeiros de Pero Lopes e os de seu irmão Martim Afonso de Sousa foram, no começo do século XVIII, comprado pela coroa, juntamente com as terras do Paraná e grande parte de São Paulo. Ao mesmo tempo, a Espanha considerava indiscutível seu direito a esses territórios e recomendava aos adelantados a conquista e povoamento não só da ilha como do litoral.

Por volta de 1675, estabeleceu-se na ilha de Santa Catarina o paulista Francisco Dias Velho, que ergueu uma igreja em louvor de Nossa Senhora do Desterro. A ele se atribui a mudança do nome da ilha dos Patos para ilha de Santa Catarina, de quem, ao que consta, uma filha dele tinha o nome. Outros atribuem a autoria do nome a Sebastião Caboto, que teria consagrado a ilha a Santa Catarina ou, antes, prestara homenagem a sua mulher, Catarina Medrano. Francisco Dias Velho dedicava-se à cultura da mandioca e da cana de açúcar, à pesca e à procura de ouro.

Domingos de Brito Peixoto, também paulista, organizou uma bandeira para tomar conta de terras desabitadas ao sul e, em 1676, fundou Santo Antônio dos Anjos da Laguna. A povoação teve vida incerta e o bandeirante despendeu nela toda sua fortuna, com o objetivo de dar-lhe estabilidade. Buscou recursos no aprisionamento do gado nativo e na caça ao gentio e, só em 1696, deu início à construção da matriz local. No início do século XVIII, Laguna, pequena e pouco habitada, vivendo de uma agricultura rudimentar e da exportação de peixe seco para Santos e o Rio de Janeiro, era o mais importante núcleo da costa catarinense.

Em 1726, o povoado de Nossa Senhora do Desterro, hoje Florianópolis, foi elevado à vila. A atenção dada à ilha aumentou e em 1737 chegaram às primeiras forças de linha. No ano seguinte foi nomeado governador Silva Pais, que chegou em 1739, diretamente subordinado ao Rio de Janeiro. As primeiras providências tiveram caráter militar. Do uniforme das milícias, e especialmente da cor do colete, deriva, para os habitantes da terra, o apelido de “barriga verde”, que nada tem de pejorativo.

Os interesses portugueses na região Sul aconselhavam a manutenção e o fortalecimento dos povoados litorâneos. Com tal objetivo, Laguna foi elevada em 1774 à categoria de vila (já em 1772, na Praia da Armação, se construira mais uma igreja ao estilo

lusitano), passando a exercer o papel de posto avançado para a conquista do Rio Grande do Sul. Dali partiram expedições que atingiram a colônia do Sacramento e Montevideu e, de passagem, arrebanharam gado e aprisionaram indígenas.

Desde o começo do século XVIII, Santa Catarina esteve sob a jurisdição da capitania de São Paulo. Com esse objetivo, recorreu-se à imigração açoriana. De 1748 até 1756, em sucessivas levas, chegaram cerca de cinco mil açorianos, a maior parte dos quais se fixou em Santa Catarina. Os novos colonos foram distribuídos pelos pontos já mencionados, recebendo doações de terras na ilha e no continente fronteiriço. As dificuldades que tiveram de ser vencidas foram inúmeras, desde as péssimas condições da viagem até a inadaptação à terra onde deveriam fixar-se.

Esse foi o primeiro núcleo de povoação da serra. Perdida no interior, sem comunicação com o litoral, tendo precária ligação com Curitiba e São Paulo, Lajes vegetou durante todo o século. Em seus campos, ocupados por uma população escassa, estabeleceram-se fazendas de criação de gado. De Lajes partiram mais tarde os povoadores de Campos Novos e Curitiba, que estenderam a fronteira pastoril.

Em 1820, Lages passou à jurisdição do governo da ilha, dando a Santa Catarina uma configuração aproximada da atual e retirando da alçada de São Paulo toda a região chamada da serra, ou seja, o planalto. Teve no período mais de setenta presidentes, entre titulares e substitutos. Sob o governo do brigadeiro Francisco de Albuquerque Melo, em 1829, iniciou-se a colonização de Santa Catarina com imigrantes alemães.

Na década de 1870, a província de Santa Catarina contava cerca de 160 mil habitantes, distribuídos por vinte municípios. Ao ser proclamada a República, a população era de 200 mil habitantes aproximadamente. As numerosas vilas e cidades litorâneas estagnavam, dedicadas à pesca de subsistência, pequena lavoura e comércio sem grande expressão. As frequentes mudanças de administração, em benefício de protegidos do poder central, prejudicaram o progresso catarinense.

Santa Catarina sempre teve número relativamente reduzido de escravos. Atingiu o máximo em 1857, com cerca de 18 mil. Daí em diante o número diminuiu, não só pelas alforrias e pela Lei do Ventre Livre, como pela venda de escravos a outras províncias. O elemento negro jamais chegou a constituir de 20% da população total.

A partir de 1870, processou-se com intensidade a campanha abolicionista. Diversos clubes e associações empenharam-se na luta, que ganhou maior amplitude com a fundação de um jornal, O Abolicionista. O movimento levou numerosos senhores a libertarem seus

escravos. Em 24 de março de 1888, o presidente da Câmara de Desterro anunciou que já não havia, na capital da província, um só escravo. Para SILVA (2004, p. 37),

O texto sugere ainda que a solidariedade teria sido forjada na luta de segmentos excluídos e marginalizados da sociedade (escravos, ex-escravos e os que por motivos alheios à sua vontade foram forçados a migrar), mas ‘filtrados’ na experiência de marinheiros outros. Talvez fazendo alusão à Revolta da Chibata de 1910, sob lideranças de João Cândido que perpassa a memória dos trabalhadores que lidam com atividades ligadas a marinha.

Em 1850, os primeiros colonos, reunidos pelo doutor Hermann Blumenau, ocuparam seus lotes à margem do rio Itajaí-Açu. Era o começo da colônia, que o farmacêutico e doutor em filosofia pela universidade alemã de Erlangen decidira levar avante, encarando toda sorte de dificuldades e contratemplos. Anos mais tarde, o governo comprou a colônia e manteve o doutor Blumenau à frente dela. Vinte anos após sua criação, contava com seis mil habitantes e 92 núcleos fabris, espalhando-se pela zona do Itajaí-Açu e suas tributações econômicas e políticas.

A vida política decorreu a partir daí sem acontecimentos de grande relevo. Havia problemas e cisões dentro do *Partido Republicano Catarinense*, que, contudo, sempre conseguia recompor-se. Personalidades catarinenses com projeção nacional apareceram neste período, como Vidal Ramos, Adolfo Konder e Vítor Konder.

Como assevera Silva, as relações entre partidos locais e empresários com a sociedade [...] tiveram momentos de ‘cordialidade’ (2004, p.173). O domínio político, então, não era mais exercido exclusivamente pelas famílias tradicionais do litoral, mas dividido com figuras influentes do planalto e descendentes de imigrantes. Durante este período ocorreu um dos conflitos mais importantes, devido às suas proporções, do país, a chamada Guerra do Contestado.

Em 1960, a criação da Universidade Federal de Santa Catarina representou um avanço no setor educacional. Florianópolis tornou-se centro de atração para estudantes também de outros estados. Em 1965, fundou-se a Universidade para o Desenvolvimento do estado, ao que se seguiu a criação de vários institutos de ensino superior em municípios do interior. Houve um ano de grandes enchentes. Em Blumenau, que fica às margens do rio Itajaí-Açu, 70% do centro urbano ficou submerso. Dos 199 municípios que integravam o estado na época, 136 foram declarados em estado de calamidade pública e quase cem ficaram totalmente isolados.

Dos três estados de nosso estudo, Santa Catarina apresenta o menor percentual de presença de afrodescendentes em sua população, como mostram as estatísticas já apresentadas no início do capítulo e que retomamos aqui mostrando o recorte catarinense:

Tabela 3 - Dados populacionais segundo cor no Brasil e nos três estados do Sul (%)

Cor/raça	Porcentagem
Branco	88%
Pretos	2,7%
Pardos	9 %
Amarelos e indígenas	0,2%

Fonte: IBGE/PNAD. 2006 (dados obtidos por meio de pesquisa de autodeclaração).

Como já foi comentado no início capítulo e agora com os dados estatísticos aqui retomados, fica evidenciado que o estado de Santa Catarina apresenta o menor percentual de negros na população, ou seja, somente 11,7% são negros (pretos ou pardos assim autodeclarados).

Chamou muito a atenção o fato de exatamente este estado, que apresenta o menor índice de negros, ser aquele que expressa uma maior atenção à questão racial em seu hino. Ele parece muito menos exclusivamente “branco” do que os dos outros dois estados.

HINO DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Sagremos num hino de estrelas e flores.
 Num canto sublime de glórias e luz.
 As festas que os livres frementes de ardores.
 Celebram nas terras gigantes da cruz.
 Quebram-se férreas cadeias. Rojam algemas no chão.

Do povo nas epopeias. Fulge a luz da redenção.
 No céu peregrino da Pátria gigante.
 Que é berço de glórias e berço de heróis.
 Levanta-se em ondas de luz deslumbrante.
 O sol, Liberdade cercada de sóis.
 Pela força do Direito. Pela força da razão.
 Cai por terra o preconceito.
 Levanta-se uma Nação.

Não mais diferenças de sangues e raças.
 Não mais regalias sem termos fatais.
 A força está toda do povo nas massas.
 Irmãos somos todos e todos iguais.
 Da liberdade adorada.
 No deslumbrante clarão.
 Banha o povo a frente ousada.
 E avigora o coração.

O povo que é grande mas não vingativo.
 Que nunca a justiça e o Direito calou.

Com flores e festas deu vida ao cativo.
 Com festas e flores o trono esmagou.
 Quebrou-se a algema do escravo.
 E nesta grande Nação.
 É cada homem um bravo.
 Cada bravo um cidadão.

Este hino, comparado com os outros dois estados de nosso estudo, mostra uma letra que chama para a questão da necessidade da quebra das algemas do escravo, da eliminação das diferenças raciais, falando que todos são irmãos e iguais. É uma letra de um tom muito mais humilde que a letra dos outros dois estados. Uma frase neste hino nos chama a atenção para que não haja mais resquícios ou alguma forma de vingança. Com a presença da lei e a inclusão dos afrodescendentes no cotidiano, esse tipo de vingança parece que muda de roupagem, se apresentando de travestida de “silêncio”, “indiferença” entre outras reações, ainda não pesquisadas dentro da temática da branquidade.

Embora como nos demais estados haja também a presença explícita do racismo cordial e sutil, neste estado parece que mesmo com a forte influência gaúcha, não se deu tempo de abafar a população indígena e os afrodescendentes aí existentes. Estaria isto expressando algo que se nota hoje nas próprias relações étnico-raciais neste estado, diferenciando-o dos demais?

5.2.2 O Vale do Rio Itajaí: aspectos históricos fundamentais

Figura 7 - Vale de Itajaí-SC



Fonte: Web Site da UNIVALI. (2011)

A região conhecida por Vale do Itajaí, a exemplo de alguns aspectos descritos acima sobre o Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul, é uma região de grande concentração de população de origem alemã, como nos mostra uma descrição muito difundida:

Um ‘pedacinho da Alemanha’ encravado em Santa Catarina. Assim é o Vale do Itajaí, situado entre a Capital e o Nordeste do estado. A herança dos pioneiros germânicos deixou marcas na arquitetura em estilo enxaimel, na culinária e nas festas típicas, nos jardins bem cuidados e na força da indústria têxtil. Sua paisagem de morros, matas, rios e cachoeiras é um forte atrativo para os ecoturistas. Os principais municípios são Itajaí, Blumenau, Gaspar, Pomerode, Indaial, Brusque, Guabiruba e Rio do Sul (Web Site, 2008).

Este Vale situa-se no centro do estado de Santa Catarina e faz parte de uma região do Brasil onde ocorreu um intenso derramamento vulcânico há 250 milhões de anos; em seu substrato rochoso é comum encontrarmos a ardósia, muito utilizada como piso decorativo. Esta rocha fragmenta-se facilmente e, no decorrer do tempo, formaram-se precipícios com magníficas cachoeiras, algumas com 130m.

O Vale de Itajaí, sobretudo em Blumenau onde reside maior parte da população alemã, também é um vale marcado pelas forças das enchentes que, além de alagamentos, provoca desestruturações no âmbito da educação com destruições de escolas que se localizam neste vale. Ele é conhecido também como região marítima e portuária, onde se localizam diversas praias, além do corredor de atracação de navios. Diante disso, Itajaí hoje é conhecida como a maior cidade dos contêineres que acupam vários espaços da cidade itajaiense. Pode-se falar aqui ainda da “Mercado do Peixe”.

Este mercado é o local onde se encontra a maior parte da população afrodescendente atuando nos trabalhos informais no centro do mercado. Muitos negros vindos dos diversos países do continente africano dentro dos navios já ficavam atuando em trabalhos informais até obterem sua cidadania brasileira; outros logo voltam para sua origem. Como assevera Silva (2004, p. 15),

O porto, porta de entrada do Vale, além de outras atribuições várias, sempre contou com os trabalhadores em todas as épocas de sua existência. É no porto que os trabalhadores, os heróis anônimos de todos os dias, no seu “fazer-se”, deram ao porto de Itajaí experiência.

A bacia hidrográfica do rio Itajaí-Açu, abrange 15.000km², onde estão localizadas 52 pequenas e médias cidades, em cujos municípios prevalecem pequenas propriedades agrícolas, entre 10 a 30 hectares. O rio Itajaí-Açu é formado pela junção do rio Itajaí do Sul e

rio Itajaí do Oeste, no município de Rio do Sul, recebendo ainda as águas do rio Itajaí do Norte em Ibirama e rio Itajaí-Mirim na cidade de Itajaí. Essa grande bacia hidrográfica, formada por milhares de pequenos afluentes, lança suas águas no Oceano Atlântico na divisa dos municípios de Itajaí e Navegantes.

A Serra do Mar, que se estende do Rio de Janeiro ao estado de Santa Catarina, apresenta como uma de suas características a riqueza de nascentes em suas encostas. A preservação de sua cobertura vegetal é essencial para a manutenção dos mananciais; no Alto Vale, em algumas áreas, isso é perceptível: o desmatamento das encostas e a degradação das matas ciliares desencadearam o assoreamento de cursos d'água, secando-os. O desflorestamento inibe a capacidade do solo em acumular a água das chuvas e liberá-la aos poucos, nas nascentes e nos riachos.

Os desmatamentos afetaram inclusive a terra indígena Xokleng de Ibirama. Atualmente as relações entre os índios e a sociedade envolvente caracteriza-se pela desigualdade: a venda de madeiras foi a principal responsável pelo desflorestamento da reserva, deixando como consequência a miséria dos Xokleng: impedidos de exercer seu modo de vida, restava negociar o que justamente interessava nos índios para a indústria madeireira: seus recursos naturais. Originalmente, o Alto Vale foi coberto por Mata Atlântica e por Mata de Araucária; estando esta última restrita à Reserva da Serra da Abelha, no município de Vitor Meireles.

No Vale de Itajaí, são marcantes as organização das festas de Nossa Senhora do Rosário. Esta tradição teve seu início na cidade de Penha e Piçarras e após a organização do primeiro Movimento Negro Tio Marco em Itajaí localizado no bairro São João também se expande a mesma tradição que se realiza ainda hoje. Segundo Silva (1996, p. 116),

a presença de todos na festa nos dá o indicativo da união do grupo afro-negro da Penha e região. Aliás, é este grupo quem dá a identidade da festa, o que faz com que ela seja identificada como a 'festa dos pretos'. Com a organização do Movimento Negro em Itajaí, a festa tradicional de Nossa Senhora do Rosário foi se fortalecendo em sua expansividade na região do vale.

O Movimento Negro Tio Marco foi organizado no final 1987 em função da Campanha da Fraternidade voltada para o povo negro com o tema: "*Ouvi o Clamor deste povo negro*" e o lema: "*Negro um Clamor de Justiça*".³⁵ Sob orientação do Pe. Sérgio Giacomelli, paróco nesta ocasião junto com algumas famílias, fomos organizando este primeiro Movimento Negro no

³⁵ Cf. Texto Base da Campanha da Fraternidade. OUVI O CLAMOR DESTES POVO NEGRO, 1988.

vale de Itajaí. Como se encontra escrito num pequeno folheto com o título: “*A Semente de Libertação do Povo Negro, Vem Surgindo nos Pequenos Grupos*” (PINHEIRO, 1988, p. 3), que veiculava entre as famílias negras itajaienses. Neste documento descreve-se: “Este livreto foi elaborado por componentes do Movimento Negro Tio Marco, que vem se organizando no Bairro da Fazenda, em Itajaí-SC. Este grupo há algum tempo vem estudando e refletindo sobre a realidade e a cultura da RAÇA NEGRA” (ibid., p. 4).

As atividades do Movimento Negro foram apoiadas pelo Centro de Defesa de Direitos Humanos organizado em 1986 por sujeitos da sociedade civil, políticos e pastorais sociais. Foi neste contexto que tivemos também a oportunidade de organizar o Movimento Negro Tio Marco em parceria com o Grupo Unidos de Loca, responsável pelo Bloco de Carnaval na região do Vale e cidade de Itajaí.

5.2.3 A Universidade do Vale do Itajaí: aspectos históricos fundamentais

Figura 8 - Universidade do Vale do Itajaí



Fonte: Web Site da Universidade (2011).

A Universidade do Vale de Itajaí faz parte do nosso cenário de pesquisa de doutoramento. Localiza-se no Sul do país, mais precisamente na região do Vale de Itajaí, Santa Catarina. A Univali era primeiramente conhecida como Fepévi. Conforme documento da universidade:

a entidade mantinha a Escola Professor Flávio Ferrari – EPFF – que iniciou suas atividades letivas em 15 de agosto de 1950, segundo relato constante no Relatório de Gestão da Fundação de Ensino do Polo Geoeducacional do Vale do Itajaí – FEPEVI (1983-1985, p. 7).

Este dado confirma a existência da primeira fundação da Univali, enquanto Fepévi. A Univali, atualmente se apresenta como uma universidade pública, comunitária e não estatal. Justifica-se pela sua interação direta com a comunidade em geral e principalmente a interação com os planejamentos da cidade itajaiense. Através desta informação buscamos centrar nossa visão nos parâmetros que regem o perfil da Univali. Em relação à visão da Univali, é de ser reconhecida como universidade de excelência na atividade de ensino, no desenvolvimento e na divulgação de pesquisas e na gestão criativa e empreendedora de projetos sociais.

Sua missão é produzir e socializar o conhecimento pelo ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo parcerias solidárias com a comunidade, em busca de soluções coletivas para problemas locais e globais, visando à formação do cidadão crítico e ético. Neste contexto da Universidade do Vale de Itajaí em 1989 a 1992, é forte e ampla a participação do Movimento Negro Tio Marco dentro da universidade.

Nesta ocasião, os afrodescendentes já transitavam na academia e faziam palestras e prestavam assessorias nas salas de aulas a convite dos professores de algumas áreas das ciências humanas. Nesta ocasião, havia a referência do professor Dr. José Bento Rosa da Silva, responsável pela disciplina de História Geral e Brasil.

Quanto a seus valores eles englobam o respeito ao pluralismo de ideias, o compromisso social com o regional e global, a produção e uso da tecnologia a serviço da humanização, a ética no relacionamento e a formação e profissionalização de vanguarda. A importância de apresentarmos aqui a *missão e valores* desta universidade é com o intuito de facilitar a visibilidade do nosso enfoque e objeto de pesquisa, visando uma maior percepção de como a Univali procura ser uma instituição que prima pelos valores da comunidade itajaiense, assim como está exposto nos seus documentos e objetivos.

Destaca-se ainda que os resultados dos estudos e pesquisas realizadas pelos docentes que constituem o grupo têm contribuído para o enriquecimento da política de formação docente nos Cursos de Licenciatura na Univali, subsidiando a reestruturação curricular e práticas avaliativas quanto à sua significância e complexidade.

A Univali apresenta, num primeiro momento, um perfil de uma universidade pública não estatal e comunitária. Isso se deve por razão de seus trabalhos acadêmicos voltados para a comunidade e o espaço multidimensional que busca a valorização das vivências e dos conhecimentos centrados na construção do ser humano integral. Segundo Provézi (2009, p. 262),

essa responsabilidade está impressa na missão da instituição, de 'produzir e socializar o conhecimento pelo ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo parcerias solidárias com a comunidade, em busca de soluções coletivas para

problemas locais e globais, visando à formação do cidadão crítico e ético’ e ganha eco em seus valores: ‘respeito ao pluralismo de ideias; compromisso social com o desenvolvimento regional e global; produção e uso da tecnologia a serviço da humanização; ética no relacionamento, e formação e profissionalização de vanguarda’.

A Univali prima ainda pela formação acadêmica, profissional, cidadã e humanitária. Atualmente a Univali conta com mais de 60 cursos superiores, se somados aos cursos de graduação e os cursos sequenciais de formação específica.

A universidade possui também mais de 50 cursos de especializações/aperfeiçoamento, mestrados e doutorados.³⁶ Além disso, dedica-se à educação de Jovens e Adultos e à Educação Básica. Com o Colégio de Aplicação da Univali (CAU) Tijucas e Balneário Camboriu, que oferece desde o ensino da educação Infantil até o Ensino Médio, atendendo a mais de mil crianças e adolescentes.

Contatamos também o Coordenador dos Projetos Sociais e Comunitários Pedro de Souza, já bastante conhecido do professor José Bento. Não tivemos nenhuma dificuldade nesses contatos iniciais. Conversamos por várias horas e foi nos apresentado todo Programa de atividades junto aos projetos sociais e comunitários de inclusão.

Neste sentido, a partir da concretização da pesquisa e entrevistas realizadas no Vale de Itajaí, foi um momento de estímulo para a organização de mulheres negras em Itajaí. A própria pesquisa e entrevistas resultaram na criação do “Grupo Mariama” em 2008, conforme relatório de campo da tese.³⁷

Este grupo conta atualmente com mulheres negras atuantes em diversas áreas de conhecimento como: pastoral social da Igreja, movimento negro, professoras de escolas públicas, universidade e mulheres atuantes em comunidades. Tivemos a oportunidade de interar-nos com o programa e obter uma visão do desenvolvimento dos projetos sociais e como se dá à dinâmica de atuação interna na universidade, como também na extensão junto à comunidade.

³⁶ Cf. documento Boletim 2005/2006 da Universidade do Vale do Itajaí-SC.

³⁷ Cf. RELATÓRIO DE CAMPO ITAJAÍ-SC – ITAJAÍ, 23/07/2009. Retomada dos trabalhos de pesquisas na UNIVALI-ITAJAÍ. Observação de campo: Ao chegar na Paróquia São João batista localizado no Bairro São João em Itajaí, logo avistei a Graziela sentada no meio fil ao lado da Igreja. A Garzilea esperava as demais componente do grupo Mariama. A Grazi como é chamada, aguardava alguém para pegar a chave para entrarmos na sala cedida para os encontros dos Grupos e Movimento Afro. É uma sala cedida pelo Pároco Luiz Henrique que também atua no sentido de acolher os trabalhos afros mesmo não sendo pastoral, mas os negros possuem uma ligação com a Paróquia devido à organização e realização da festa de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos. O diálogo com o grupo iniciou às 16h com a presença de cinco componentes do grupo e logo mais tarde chegou a outra participante e também tesoureira do grupo a Nina. Iniciamos com a apresentação e com uma pergunta, “O que se espera do grupo? Após longa discussão ambas as mulheres ficaram de voltar a se reunir quinzenalmente para avançarem na organização do Grupo Mariama. Itajaí, 23 de julho de 2008.

Atualmente, a universidade oferta 60 cursos de graduação, presenciais e a distância, distribuídos nos seis campi e duas unidades que compõem a estrutura da Univali. Os cursos contemplam as áreas de conhecimento das ciências jurídicas e sociais, das ciências humanas e da comunicação, das ciências da saúde, das ciências sociais aplicadas e das ciências tecnológicas da terra e do mar.

A atividade de ensino na graduação é interdisciplinar. Está articulada com a pesquisa, com a extensão e com a pós-graduação e voltada ao seu viés mais investigativo, contextualizado na realidade histórico-cultural regional e à resolução de situações práticas e significativas dos espaços social e profissional. Os cursos de extensão têm por finalidade,

estimular à participação da comunidade acadêmica na problemática social, local e regional. Acesso de informações e conhecimentos à comunidade, necessários para a melhoria de sua qualidade de vida. Implementação da educação permanente com programas de atualização e qualificação profissional, em parcela com outras entidades, dentro do contexto regional (BOLETIM, 2005/2006, p. 11).

A universidade, através dos trabalhos de extensão, parece assumir um caráter de pluralidade e parceria solidária com diversos projetos sociais e comunitários, como afirma o magnífico reitor Provezi,

A Univali assume posição de vanguarda que se estende às esferas da pesquisa e da extensão, nas quais atua como agente transformador, pelo estabelecimento de parcerias solidárias com a comunidade, em busca de soluções coletivas para os problemas (PROVÉZI, 2005/2006, p. 3).

Assim, também a visão da universidade estabelece uma compreensão com o valor da pesquisa e o empreendimento dos projetos sociais. Desde 2000, um grupo de pesquisadores vem se dedicando a pesquisas e questões relacionadas ao currículo e a processos de avaliação. Neste sentido, a universidade,

propõe uma missão solidária com a comunidade na busca de soluções para os problemas locais e globais considerando, sobretudo, a formação do cidadão crítico e ético. É dentro desta modalidade que o curso de Ciências Sociais e o curso de Educação Física trabalham as atividades mais voltadas para a cultura afrodescendente e indígena (BOLETIM, 2005/2006, p. 4).

Os parâmetros da universidade apresentam o *Respeito ao pluralismo de ideias* e o *Compromisso social com uma tecnologia a serviço da humanização*. São esses os proponentes que podem estar presentes entre o nosso objeto de pesquisa nesta instituição.

Outros proponentes significantes no nosso ver estão prescritos nos objetivos desta instituição, que é “resgatar os elementos histórico-culturais, priorizando os da sua área de influência direta” e ainda “qualificar recursos humanos nos diferentes campos do conhecimento” (BOLETIM, 2005/2006, p. 5).

A Univali se espalha por diversos campos da região como, Campus Balneário Piçarras, Campus Itajaí, Campus Balneário Camboriu, Campus Tijucas, Campus Biguaçu e Campus São José e ainda de uma unidade em Florianópolis. Neste campus a universidade administra as diversas modalidades de cursos de graduação, sendo que Pedagogia, História, Letras, Geografia e Matemática são cursos que abrangem a Educação a Distância com alguns encontros presenciais.

Uma das lógicas da universidade está centrada na profissionalização e qualificação voltada ao mercado de trabalho. Segundo depoimento do professor coordenador do curso de Ciências e Políticas Públicas,

Hoje as universidades estão apostando em cursos mais voltados para a lógica do mercado, ou seja, os cursos de Ciências Humanas são cursos que não levantam recursos e por isso se aposta em cursos que assumem esse caráter mercadológico e de sustentação. O curso de Ciências Humanas está em extinção por um período e depois de avaliado e ver como se pode retomá-lo, se voltará normalmente como antes. Esse tempo vai nos ajudar a estudar como melhorar a estrutura do curso e o caráter que o mesmo pode assumir (Depoimento do coordenador do Curso de Ciências e Políticas Públicas em 27 de julho de 2009).

A nossa escolha por esta universidade é por observarmos o seu caráter comunitário embora assuma também a sua posição pública não estatal. Outro motivo que nos levou a essa determinação é a escolha do projeto social desenvolvido na área de Educação Física com crianças e adolescentes considerando, sobretudo, a formação e um outro projeto também centrado na formação de jovens e adultos envolvidos também no esporte.

O objetivo deste projeto é dar formação básica de qualidade que possibilite restabelecer igualdade de direitos e oportunidades a jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos precocemente. A Universidade do Vale do Itajaí conta com 170m² de área construída, 485 salas de aula e 950 salas de apoio e laboratórios.

Ela possui auditórios, ginásios de esportes, piscina, quadras poliesportivas, agências, teatro, oito bibliotecas e administra um hospital reconhecido como Hospital Universitário Pequeno Anjo na cidade de Itajaí. A universidade oferece desde educação básica (Colégio de Aplicação – CAU) e educação de jovens e adultos, até o ensino superior. Segundo Provézi, (2009, p. 363),

os alunos do CAU desfrutam dos mesmos ambientes que os universitários, vivenciando experiências e situações práticas nos laboratórios. Assim entram mais cedo em contato com o processo de pesquisa e com a realidade dos cursos que, no futuro, poderão escolher.

Esta instituição possui mais de 60 cursos superiores, 36 cursos de aperfeiçoamento, nove mestrados e três doutorados. Como firmado em documentos da universidade, além disso, tudo ela promove oportunidades educacionais por meio de ações integradas e complementares que viabilizam o ingresso e a permanência na escola (BOLETIM, 2005/2006, p. 10).

Na educação de jovens e adultos, utiliza-se de uma metodologia de ensino interdisciplinar, centrada em temáticas da realidade sociocultural, desenvolvida com auxílio de materiais didáticos diversificados, produzidos por uma equipe de docentes pesquisadores da educação de jovens e adultos. Este trabalho ainda visa

formar jovens e adultos que dominem o conhecimento básico para melhor exercitarem a sua cidadania, com o uso de métodos e técnicas que contemplam códigos e linguagens apropriados aos perfis dos alunos e às situações específicas de aprendizagem requeridas.³⁸

Entendemos que esses dois projetos poderão nos ajudar no processo de inclusão em relação ao qual se escreve nos documentos oficiais da instituição e que será muito importante para nossas avaliações e análises. Neste projeto já realizamos algumas observações de como se dá à realização das atividades e como são administradas junto aos alunos e alunas egressos neste projeto.

5.3 UNISINOS, VALE DO RIO DOS SINOS, ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Neste sub-ítem tratamos de situar a Universidade do Vale do Rio dos Sinos dentro do contexto do Vale do Sinos e do Estado do Rio Grande do Sul no que diz respeito à temática estudada.

5.3.1 O Estado do Rio Grande do Sul: alguns aspectos históricos fundamentais

Na região sulista, logo se lembra do estado do Rio Grande do Sul. Por sua característica de origem germânica e italiana, ele já foi alvo de uma ideologia separatista pelo perfil de uma visão de um estado mais branco. Em tabela anterior, puderam-se analisar as porcentagens que nos dão a ideia deste perfil. Podemos perceber que este estado apresenta

³⁸ Cf. Documento de 2005/2006, p. 13.

82,3% da população branca, diante de 5,9% de pretos, 11,40% de pardos e 0,4% de amarelos. Ou seja, o percentual de afrodescendentes, neste estado, totalizando 17,3%, é um pouco inferior ao existente no estado do Paraná.

Além das porcentagens apresentadas, o Rio Grande do Sul também traz suas marcas fortes e a luta para o seu embranquecimento desde o século XIX e XX. Essa marca tradicional “branca” afeta o perfil do estado em termos da presença das demais etnias, como a italiana, e principalmente as tradições e presença dos povos indígenas que somam 0,4%.

Escravos e ex-escravos, originalmente trazidos do continente africano e os afrodescendentes, ou ainda afro-brasileiros que, somando entre pretos e pardos formam 17,3% da população existente em seu território. Se fôssemos quantificar os diversos quilombos existentes aí, veríamos que eles ultrapassam os existentes nos estados de Santa Catarina e Paraná, respectivamente.

No Rio Grande do Sul, a partir do final do século XVIII, os sujeitos escravizados de origem africana eram levados em maior número ao estado. Com o desenvolvimento das charqueadas, chegaram a representar metade da população rio-grandense em 1822. Eram em sua maioria originários de Angola. O estado foi o segundo no Brasil em número de escravos na primeira metade do século XIX, perdendo apenas para a Bahia.

Todavia, grande parte dessa população afro-gaúcha foi dizimada durante a Guerra do Paraguai, a Guerra dos Farrapos, Lanceiros Negros e a Guerra dos Porongos, chegando a cair de 50% em 1822, para 25% do total da população da província em 1858. Outro fator importante para a diminuição da participação dos negros na população gaúcha, durante o século XIX, foi o tráfico interno. Para Giba,

a chegada do negro no Rio Grande do Sul ocorreu na frota de João de Magalhães, em 1725, que vinha de Laguna, litoral abaixo, até canal da barra, para combater os espanhóis. Mas foi ao criar-se a Real Feitoria do Linho e Cânhamo, no Rincão de Canguçu, em 1783, que o negro veio como escravo: chegaram no Rio de Janeiro, da Fazenda Sta. Cruz, vinte famílias de escravos. Mais tarde, a Feitoria foi transferida para a região do Rio dos Sinos, onde veio dar origem à cidade de São Leopoldo. Lá funcionou a Feitoria até 1824, quando foi desativada e serviu de abrigo para os primeiros imigrantes alemães que aqui chegaram. ‘Feitoria’ – este canto de projeção folclórica afro-rio-grandense, de Giba e Maia Betânia Ferreira, traz como refrão um “canto-trabalho” como os que os negros entoavam durante a lida, e canta a história da Real Feitoria do Linho Cânhamo de Canguçu e São Leopoldo (GIBA, 1996, p. 56a e 57b).

Essa passagem, relacionada à chegada dos negros escravos trazidos da África para o Sul, é um dos desafios que nos ajudam a compreender o processo da existência e presença dos

negros no sul do país. Uma ideia que ainda hoje se tem de forma equivocada, quando em outros estados ou países ainda mantém a ideia de que na região Sul “não existe negro”. Foi um processo de muitas turbulências e transições de escravos e, certamente, isso também foi outro aspecto que contribuiu na *sonegação* e em registros da situação escrava ou mesmo a quantidade de afrodescendente que se fizeram presentes e hoje também estão por todos os cantos dos municípios do RS.

O perfil deste estado dá uma ideia de estar centrado numa ideologia superior, o que também auxiliou na “distorção” da história das etnias presentes a ponto de contar com uma única tradição tipicamente branca ou alemã marcando um perfil da inexistência das demais tradições étnicas existentes em toda região. Tradições que foram pilares fortes na construção da economia do estado em especial nas charqueadas gaúchas.

O estado do RS possui marcas sociais e étnico-raciais históricas muito importantes das quais derivam muitos eixos de reflexão sobre o nosso objeto de pesquisa. Nosso objetivo não é centrarmos na historicidade do RS enquanto tal, mas buscar, no contexto histórico do estado, uma compreensão de como se deu a participação e inclusão da população afrodescendente nele e como isso implicou na vida da população afrodescendente. A perspectiva de nossa pesquisa, neste sentido, implica em apresentar os indícios de inclusão e participação e perceber como implicaram nas diversas influências rio-grandenses do sul e os desafios diante da regulamentação da lei 10639/03 (BRASIL, 2009) a partir de 2003, quando sancionado a lei relativa aos Estudos da África e a Cultura africana nos currículos escolares e dos ensinos fundamental, médio e superior.

Num momento mais incipiente de nossos estudos, confirma-se a significativa contribuição dada pelos povos escravos ou africanos no Brasil e, em especial, no RS. Embora seja um estado visto como um estado proeminente ítalo-germânico, também não conseguiram contrariar os dados históricos em relação à presença dos afrodescendentes que fizeram parte da evolução deste estado, mesmo na condição de escravo. E, hoje, a cerrada luta de implementação da lei, que objetiva o reconhecimento na igualdade de direitos e respeito por essa diferença.

Quando nos propomos a levantar as bibliografias para nossos estudos, previamente já havíamos participado de outras discussões relacionadas ao contexto histórico dos negros em terras Gaúchas. Logo descobrimos que o RS, desde o período luso-açoriano de 1750 em diante, foi o estado que cresceu e viveu por longos anos através do tráfico negreiro, sobretudo, sendo o último estado brasileiro a encerrar o tráfico no Brasil. Conforme Assumpção,

a contribuição dos africanos e seus descendentes pode ser comprovada não só em Sacramento, mas também na fundação de Rio Grande lusitano, onde tornaram-se figuras marcantes nas diversas atividades produtivas, realizadas nas terras sul-riograndense, como é sugerido no levantamento feito pelo tenente Córdova em 1780, no momento em que começava a instalação das grandes charqueadas (ASSUMPÇÃO et al., 2007, p. 23).

O estado do RS nos apresenta uma vasta riqueza histórica sobre a população afrodescendente. São muitos dados que apontam para alguns sinais de participação dos afrodescendentes na história gaúcha, mas também existem algumas categorias que se repetem por várias vezes como a *sonegação* da presença afrodescendente no estado, além de outras categorias como *invisibilidade*, que também demonstra ter havido indícios prejudiciais na vida dos afrodescendentes no sentido de uma interação e participação ativa dos mesmos no contexto histórico, social, econômico e político do estado.

Como já comentamos anteriormente, os três estados do Sul são onde a população negra é relativamente mais escassa do que no restante do país. Vimos acima que o Paraná apresenta um percentual de 21% de sua população como população negra (Ou seja: pretos e pardos assim autodeclarados). Este percentual no estado do Rio Grande do Sul é um pouco mais baixo: 17% de população sul rio-grandense são negros, (isto é, pretos e pardos assim autodeclarados).

No entanto, mesmo sendo a população negra relativamente inferior em termos numéricos neste estado em relação à mesma população no estado do Paraná, as condições históricas vividas pelos negros do Rio Grande do Sul foram muito piores às daquele estado. A sociedade gaúcha parece, no entanto, ter mais dificuldade em aceitar o seu passado escravista.

Isto talvez ajude explicar um pouco o porquê da maior lentidão na assimilação e aplicação da lei 10639/08 no estado do Rio Grande do Sul, se compararmos aos outros dois estados em questão. Esta lei ajudou a dar uma nova e oportuna mexida na história.

A partir da elaboração e sanção da lei 10639/03, da Resolução e do Parecer a problemática da população negra em todo país nos estados sulinos e em especial no Rio Grande do Sul como objeto de pesquisa de tese, parece estar tomando uma nova dimensão diante da existência da população negra em todo Brasil e do seu reconhecimento no que tange à sua participação como sujeitos da história, principalmente na área educacional. Conforme os documentos do MEC/SECAD (BRASIL, 2006, p. 256),

a lei 10639/03 e sua Resolução objetiva a visibilidade e a inclusão dos afrodescendentes como também a sua inclusão afirmado no Parecer CNE/CP 003/2004 de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação

em 19 de maio de 2004 Esta lei assegura a inclusão dos afrodescendentes e os estudos da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da história e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A implementação desta lei, em seu sentido obrigatório, transcende todas as áreas de ensino, seja escolar de ensinos médio e fundamental, seja incluindo todas as instituições de ensino superior, quer sejam públicas federais, estaduais ou privadas não estatais ou confessionais.

A importância da aplicabilidade pedagógica da lei em todas as instituições e escolas objetiva o resgate da verdadeira história e contribuição da população negra, além do papel importante na formação de futuros pensadores e que estarão à frente da construção da sociedade brasileira.

Descrever aqui mais amplamente sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais torna-se um grande desafio por ser uma temática que começa a ser reconhecida e implantada há tão pouco tempo. Pode-se aqui trazer presente o resgate deste trabalho através dos encontros e diálogos nacionais, regionais e estaduais que iniciaram em 2008 em todo Brasil, coordenado pela equipe do MEC/SECAD, no sentido de quebrar o silêncio diante desta demanda.

No RS, diversos trabalhos foram realizados neste sentido: a organização do Fórum Estadual com a participação das instituições de ensino e demais ONGs e Movimentos Negros e principalmente a Unisinos, que já vinha realizando desde 1999 atividades voltadas para a inclusão da população negra da região metropolitana e, em específico, no território leopoldense onde se concentra a maior parte da tradição germânica.

Neste território há um desafio no que tange ao resgate identitário da população negra que parece ter ficado abafada ou afogada debaixo das histórias alemãs. Um exemplo disto é o projeto de resgate da memória da população negra em São Leopoldo-RS.

Da mesma forma como fizemos a conclusão de nosso comentário sobre o estado do Paraná, fechamos o presente comentário também com a transcrição do hino deste estado. Ao tomar conhecimento da letra do Hino do Rio Grande do Sul, pode-se entender a forma pedagógica de como a memória da população negra parece ter ficado abafada sem sua visibilidade e identidade. O hino demonstra não fazer menção à luta dos afrodescendentes nas guerras e nos campo de batalhas campeiras do Rio Grande do Sul.

HINO DO RIO GRANDE DO SUL

Mostremos valor, constância,
nesta ímpia e injusta guerra,
sirvam nossas façanhas
de modelo a toda terra.

Como a aurora precursora
do farol da divindade,
foi o Vinte de Setembro
o precursor da liberdade.

Mas não basta, pra ser livre
Ser forte, aguerrido e bravo
Povo que não tem virtude
Acaba por ser escravo.

Entre nós revive Atenas
para assombro dos tiranos;
sejamos gregos na glória
e na virtude, romanos.

Nobre povo rio-grandense,
Povo de heróis, povo bravo!
Conquistaste a independência
Nunca mais serás escravo”.

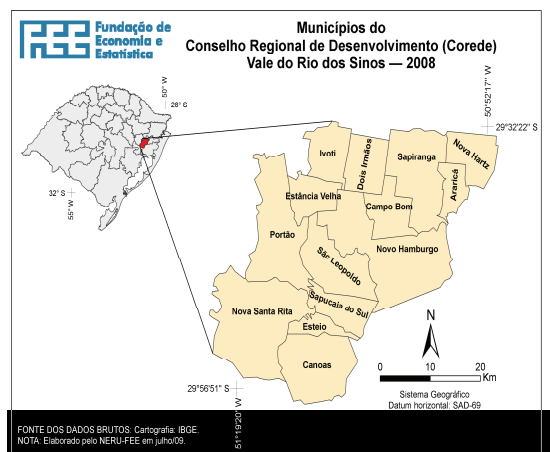
Este hino revela um certo orgulho regionalista, que, no entanto, em nenhum momento faz menção aos graves problemas de exclusões étnico-raciais havidos ao longo da história neste estado. Fala-se no povo riograndense, que é nobre, de heróis, povo bravo. Só são destacadas as façanhas, que deverão servir de modelo para toda terra.

Buscando conhecer a letra deste hino gaúcho, dá ideia que naquele momento prevalecia a prepotência da superioridade sobre os sujeitos indefesos como os afrodescendentes e povos indígenas.

Não existe nenhuma indicação de humildade ou de reconhecimento de erros do passado ou do presente. O hino também faz menção de que quem não tem virtude acaba por ser escravo. Seria uma insinuação, considerando os ex-escravos negros como um povo sem virtude? Talvez seja esse o montante ou avalanche de supremacia e superioridade que se espalhou por todo estado gaúcho, aprofundando a existência de um racismo cordial e sutil ainda muito vivo neste estado.

5.3.2 O Vale do Rio dos Sinos: alguns aspectos históricos fundamentais

Figura 9 - Vale do Rio dos Sinos, S. Leopoldo-RS



Fonte: FEE (2008)

A Região do Vale dos Sinos é muito conhecida e reconhecida por ser o Berço da Imigração Alemã e por ser o quarto polo calçadista do país. Em todo estado do Rio Grande do Sul a região do Vale do Rio dos Sinos e a própria cidade de São Leopoldo carregam sua marca e o território do Berço da Imigração Alemã.

Diante do que assevera Fernandes (2007, p. 44),

o padrão brasileiro de relação racial, ainda hoje dominante, foi construído para uma sociedade escravista, ou seja, para manter o ‘negro’ sob a sujeição do ‘branco’. São fatores que contribuíram para afirmar e tratar-se de um Vale que abrigou em seu seio maior parte da cultura alemã com total força de dominação e abafamento da história da população afrodescendente.

No decorrer deste trabalho de pesquisa e buscando sistematizar as coletas de dados e entrevistas, percebemos que, na realidade, o Vale do Rio dos Sinos teve sua composição étnico-racial que parece não ter sido pesquisada sob o ângulo da cultura afro.

O Vale do Rio dos Sinos recebeu este nome devido ao próprio rio dos Sinos que, em seu percurso, forma um extenso e fértil vale coberto por inúmeros municípios. *Vale dos Sinos*, como se costuma dizer nesta região, é uma forma mais abreviada do termo. Sua forma correta é “Vale do Rio dos Sinos”. A região pertence atualmente à Região Metropolitana de Porto Alegre.

Como nos demais Vales pesquisados em função da tese, este também esconde a visibilidade de outras etnias que fazem parte desta região. Além da existência de etnias nos demais municípios desta ampla região (a do Vale do Rio dos Sinos), centramos uma

visão mais aprofundada na cidade de São Leopoldo, por causar estranheza com a história da Casa do Imigrante, antiga Casa da Feitoria.

A estranheza pode ser explicada pelo fato de o bairro Feitoria ter sido o local em que mais se concentraram os escravos vindos do Porto de Rio Grande e, posteriormente, distribuído para as charqueadas existentes em diversos locais do estado na época.

Na cidade de São Leopoldo localiza-se a Universidade do Vale do Rio dos Sinos, onde se situa este objeto de estudo. A universidade avançou em seus conhecimentos e avanços tecnológicos, sendo hoje mais um marco dos Polos de Tecnologias da grande região do Vale do Rio dos Sinos. Além disso, existem diferentes definições político-administrativas para atividades de extensão em cada municípios que compõem o Vale do Rio dos Sinos.

Há o Conselho Regional de Desenvolvimento do Vale do Rio dos Sinos (Cosnsinos) com 14 municípios; a Associação dos Municípios do Vale do Rio dos Sinos (AMVRS) com 20 municípios; e a Bacia Hidrográfica do Rio dos Sinos (Comitesinos) que registra 32 municípios.

Diante do que é registrado e contado na região do Vale do Rio dos Sinos, a população é formada principalmente por descendentes de imigrantes alemães. O romance *Um Rio Imita o Reno*, de Vianna Moog, é ambientado nesta região e trata da integração cultural de descendentes de alemães com brasileiros. Em 25 de julho de 1824, esses imigrantes chegaram a seu destino, no total de 39 famílias.

Essa é a data de fundação de São Leopoldo. Instalados na Feitoria até que recebessem seus lotes coloniais, este núcleo foi batizado “Colônia Alemã de São Leopoldo” em homenagem a Imperatriz Leopoldina, a esposa austríaca de Dom Pedro I. Nesta época era então governador do estado o Visconde de São Leopoldo. O município de São Leopoldo, portanto, deu origem a toda a região atualmente denominada *Vale do Rio dos Sinos* e por este motivo é considerado a capital conceitual desta região.

O projeto de pesquisa realizado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos em 2009, sob responsabilidade do professor Dr. José Ivo Follmann, da professora MS. Adevanir Aparecida Pinheiro e da bolsista de iniciação científica Letícia Pereira Maria, buscou resgatar uma outra história étnica com a presença dos afrodescendentes que, até então, não foi sistematizada na história e no território de São Leopoldo.

A partir de 1999, com o início do trabalho com a população negra e sua inclusão na sociedade, este fato veio avançando e suscitando diversos questionamentos sobre a relação étnica entre brancos e negros neste Vale, sobretudo no que tange à Casa da Feitoria.

Segundo Pinheiro e Maria (2009, p. 24), no projeto de pesquisa *Memória Histórica e constituição da identidade negra e da Cidadania em afrodescendente em São Leopoldo*, afirma-se que

a região que abriga o atual Vale do Rio dos Sinos é conhecida pela colonização germânica, pois foi onde tomaram assento os primeiros imigrantes, que em 1824, ocuparam a região. Esses imigrantes se abrigaram, na época, em uma casa já existente, no Faxinal do Courita, conhecida como Casa da Feitoria.

A partir do recorte da pesquisa, o artigo publicado questiona o rumo da Casa Feitoria, e hoje a atual Casa do Imigrante, localizada no bairro Feitoria, município de São Leopoldo. Nesta região encontra-se também a Universidade do Vale do Rio dos Sinos. A construção histórica traz também toda organização e estrutura focada nos trabalhos da ordem religiosa Compainha de Jesus (“Padres jesuítas”), que também fizeram parte da região deste Vale desde a sua formação histórica, inclusive atuando de forma mais ampla em toda região metropolitana.

Recuando um pouco na história recente e ajudando a situar melhor a ideia do objeto deste estudo, devemos lembrar que, mesmo não tendo sido muito divulgadas e publicadas como relevantes as atividades relacionadas ao resgate histórico dos afrodescendentes em São Leopoldo, tiveram seu início em 1985, na comunidade da Vila Duque com trabalhos de pastoral junto aos afrodescendentes e a criação das primeiras articulações de um movimento de consciência negra Zumbi dos Palmares.³⁹

Dessa forma, as experiências de organização com os afrodescendentes em São Leopoldo tiveram sua base na fonte religiosa, através das atividades pastorais na Paróquia Beato José de Anchieta, localizada no bairro Vila Duque Velha, em São Leopoldo. Foi uma experiência de inclusão afrodescendente realizada por meio das atividades religiosas e inter-religiosas por contar com a participação de religiões de matrizes africanas mais focadas no “Centro Cacique Pena Verde”, localizado também próximo da Vila Duque Velha, no bairro São Jorge.

³⁹ Pessoalmente coordenamos este trabalho, com o apoio do Pe. José Ivo Follmann, que já era professor na Unisinos e vivia naquele bairro atuando na Paróquia Beato J. de Anchieta.

5.3.3 Universidade do Vale do Rio dos Sinos: alguns aspectos históricos fundamentais

Figura 10 - Universidade do Vale do Rio dos Sinos



Fonte: Web Site da Universidade (2011).

A Universidade do Vale do Rio dos Sinos completou, em 31 de julho de 2009, 40 anos de existência como universidade. Ela se insere em uma longa história de presença educacional da Congregação dos Jesuítas, em São Leopoldo-RS. No Relatório Institucional da Unisinos referente ao ano de 2009, temos um relato sucinto das principais referências relativas ao ato de criação desta Instituição de Ensino Superior.

A Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos, com sede no município de São Leopoldo, no Estado do Rio Grande do Sul, criada em 17 de maio de 1969, autorizada em 31 de julho de 1969 e reconhecida pela Portaria Ministerial n. 453, de 22 de novembro de 1983, é uma instituição de educação superior de direito privado e de natureza comunitária e confessional, que se rege pelas normas do Sistema Federal de Ensino, pelos seus Estatutos e Regimento e pelas diretrizes e normas internas estabelecidas pelo sistema decisório e administrativo da Universidade.

A Universidade é mantida pela Associação Antônio Vieira (ASAV), nome civil da Província do Brasil Meridional, da Ordem dos Padres Jesuítas, com sede em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Entidade civil com fins não lucrativos, filantrópica, de natureza educativa, cultural, assistencial, beneficente, de ação social e cristã, a ASAV tem como finalidades promover o ensino em todos os graus e modalidades, a pesquisa científica e a assistência social, bem como a difusão da fé e da ética cristãs preconizadas pela Companhia de Jesus (UNISINOS, 2009, p. 26).

É uma universidade ligada à Ordem Religiosa Católica dos Jesuítas e, muitas vezes ao se referir à sua natureza comunitária e confessional, autodeclara-se como “pública não

estatal”⁴⁰ devido ao exercício da função pública do ensino. Os jesuítas iniciaram em São Leopoldo-RS importante trabalho educacional através do Colégio Conceição, em 1869 – cem anos antes de a universidade ser autorizada. Em meados do século XX, mais propriamente em 1953, foi oficializado o curso superior de Filosofia, com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Os cursos foram se multiplicando até que em 1969, cem anos depois do início dos trabalhos educacionais jesuítas na cidade, foi criada a universidade. A denominação reflete, segundo os seus criadores, a intencionalidade clara de incidência no desenvolvimento da região. No Projeto Político Institucional, a concepção educacional da Unisinos é assim situada:

A concepção educacional da Unisinos reflete os documentos corporativos e a antropologia que fundamenta a concepção jesuítica da educação e incorpora as reflexões construídas ao longo dos últimos anos pelas Instituições Educativas da Companhia de Jesus. Alicerçada na formação integral do ser humano, a proposta educativa da Unisinos se orienta para a afirmação e aplicação, no contexto educacional próprio das atividades formativas de nível universitário, dos princípios, valores e diretrizes da *pedagogia Inaciana* que convergem para o propósito da formação da pessoa concebida em sua *integralidade* (UNISINOS, 2006-2010, p. 25)

A missão da Unisinos está assim definida em seus documentos oficiais:

Promover a formação integral da pessoa humana e sua capacitação ao exercício profissional, incentivando o aprendizado contínuo e a atuação solidária para o desenvolvimento da sociedade (UNISINOS, 2006-2010, p. 11).

A formulação da Missão é acompanhada pela definição da Visão da Instituição:

Ser referência na promoção da educação por toda a vida, estar comprometida com o desenvolvimento regional e ser impulsionada por pessoas solidárias, criativas e inovadoras (UNISINOS).

Até o ano final do ano de 2009, 64.000 estudantes haviam sido diplomados em Cursos de graduação na Unisinos. O corpo docente desta universidade, no ano de 2009, somava um total de 900 professores e professoras, sendo 89% deste número, constituído de mestres e doutores. É uma das maiores universidades confessionais e comunitárias do Brasil e totaliza

⁴⁰ Cf. livro sobre Instituições Comunitárias de Ensino Superior (texto de José Ivo Follmann e texto de Pedro G. Gomes).

27.000 alunos, somando-se neste total alunos de graduação, pós-graduação de lato senso e estrito senso.

No ano de 2009, esta universidade estava com 58 Cursos de Graduação em funcionamento, sendo nove deles de Graduação Tecnológica e dois deles de Formação Específica. Além destes que são presenciais, também estavam sendo oferecidos oito cursos de graduação a distância (UNISINOS, 2009, p. 6)

Com relação à pesquisa, os relatos oficiais da universidade referentes a 2009 se expressavam da seguinte forma:

A Unisinos trabalha em mais de 291 projetos de pesquisa acadêmica, se propondo a romper as fronteiras entre as diferentes áreas do conhecimento, com a intenção de alcançar uma compreensão transdisciplinar do mundo, mais uma forma de demonstrar seu comprometimento com o desenvolvimento da sociedade (UNISINOS, 2009, p. 7).

Até meados da década de 1990, a Unisinos era uma universidade eminentemente marcada pela implementação da graduação. Foi dentro de um amplo processo de planejamento iniciado nos primeiros anos da década de 1990 que começou a haver uma atenção maior pela implementação da Pós-Graduação de Senso Estrito, com a criação de mestrados e doutorados e, conseqüente, o incremento na pesquisa. Assim, nos documentos oficiais que reportam os dados institucionais de 2009, último ano de nossa pesquisa, já existiam na universidade 19 mestrados e dez doutorados, funcionando ao mesmo tempo 51 cursos de especialização e 15 MBAs (UNISINOS, 2009, p. 7).

Para a Unisinos existe um grande compromisso expresso institucionalmente em desenvolver um conhecimento técnico não desvinculado da dimensão e profundamente arraigado na ética. Isto está bem expresso pela “Palavra do Reitor” no texto de abertura do Balanço Social de 2008:

Para nós, o ‘fazer universidade’ não faz sentido, se não for para estabelecer uma fecunda relação entre razão técnica e razão ética. A universidade só é verdadeiramente universidade, na medida em que a sua contribuição para o avanço na razão técnica for acompanhada e fecundada pela aceleração da razão ética. Olhando para a universidade em sua inserção social, os avanços tecnológicos devem ser avaliados pela medida do seu impacto cidadão, enquanto facilitadores do ‘bem viver em sociedade’. Uma relação fecunda entre a razão técnica e a razão ética é, neste nível, condição para a existência de uma universidade cidadã.

Cabe a nós fazer com que a universidade seja cidadã. E ela só será cidadã se: a) buscarmos permanentemente inovar e criar as melhores soluções em todos os campos, especialmente no campo da ciência e no da tecnologia; b) ajudarmos a proporcionar boas condições de desenvolvimento da sociedade,

fazendo repercutir nela os vivos anseios da humanidade, especialmente os anseios pela justiça frente às distorções e desigualdades que subsistem e crescem de forma escandalosa (UNISINOS, 2008, p. 5).

O espírito de pesquisa está muito fortemente presente desde as origens da Unisinos. Um centro vigoroso de pesquisas é o Instituto Anchietano de Pesquisa – IAP, que permanece forte hoje, que precedeu a Unisinos e que, de certa forma, marcou em sua identidade. O IAP se ocupa em grande parte por revisitar a história dos nossos antepassados povos indígenas, tentando ajudar a reconstituir através de pesquisas arqueológicas aspectos de cultura e estrutura social.

Por este viés este instituto mostra uma proximidade com pesquisas históricas e antropológicas junto aos povos indígenas. Mas não se reduz a isto. Em seu âmbito foi organizado um dos maiores herbários (coleção de plantas) conhecidos, bem como nele também tiveram guarida importante acervos relacionados com a imigração alemã e a presença dos jesuítas na colonização alemã na região. Nele se atravessam fecundamente a pesquisa arqueológica dura com aspectos da arte e da cultura passada e presente. Pode ser visto como um cadinho de transdisciplinaridade.

O Pe. Pedro Inácio Schmitz, diretor do IAP, dentro de uma reflexão sobre as diferentes formas de conhecimento, o da vida cotidiana, o religioso, o científico etc. e mostrando a importância que a transdisciplinaridade pode ter para a humanidade, faz uma observação que, talvez, possa ser considerada como postura que perpassa a história do próprio IAP:

Na vivência das pessoas, esses conhecimentos podem não ter uso compartimentado, mas compartilhado; neste sentido, [...], *transdisciplinar*. Na universidade, a partilha do conhecimento originado nas diversas disciplinas e nos diversos campos de conhecimento pode, também, ser considerada *transdisciplinar*; ela pode ser útil para reforçar a *comunidade universitária*, no sentido da convivência diuturna de *mestres e aprendizes*, partilhando o conhecimento e a vida (FOLLMANN; SOUZA, 2003, p. 106).

Ao lado desta marca de pesquisa nas origens da Unisinos, outro aspecto que deve ser destacado como inerente a toda a sua história, desde os inícios até hoje em dia, é a dedicação à formação de professores. Existem na Unisinos 13 cursos de graduação em Licenciatura. Eles sempre buscaram adequar-se à legislação vigente.

Assim, por exemplo, a partir da implantação das normativas decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 9394/1996 houve uma inovação curricular no sentido de buscar atender à questão da diversidade cultural. Em inícios dos anos 2000, deu-se uma forte

adequação curricular em todas as licenciaturas com a instituição de Programas de Aprendizagem voltados especificamente para a questão da diversidade cultural.

Com a lei 10639/03 percebeu-se a necessidade de fazer repercutir nos currículos das licenciaturas, a alteração da LDB determinada por esta nova lei. Houve, no entanto, falta de informação e controvérsias, porque alguns defendiam a ideia de que não seria necessária uma nova alteração curricular, que havia sido feita recentemente e bastava incluir algumas atividades pertinentes.

Por trás desta discussão se escondiam possivelmente resistências fortes e uma opinião formada de que a relação entre brancos e negros era simplesmente uma relação étnica a mais entre muitas outras relações étnicas existentes neste país de enorme diversidade cultural. Alguns diziam até que o tratamento muito explícito da questão afrodescendentes acirraria o conflito racial e faria surgir algo que já estava superado entre nós, que é o ódio racial.

No entanto por uma determinação firme da Reitoria, assessorada pelo iniciante NEABI, que já estava se constituindo em 2007, as determinações da lei 10639/03 completadas com a formulação da lei 11645/08, foi desenvolvido um forte processo interno de explicitação de atividades acadêmicas diretamente voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, dentro dos currículos das licenciaturas, num primeiro momento ampliando, em seguida, para toda a universidade.

Assim, as disciplinas de Formação Humanística de Orientação Cristã, que por iniciativa de alguns professores já eram espaço para reflexões esporádicas envolvendo a questão das relações étnico-raciais, passaram a ter a partir do ano de 2007 um grande protagonismo na proposta da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Foi amadurecida, a partir daquele momento, a proposta de implantação oficial em todas estas disciplinas, em todos os cursos de graduação da universidade, de atividades diretamente dirigidas a trabalhar questões referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais, com ênfase nas relações brancos e negros em nossa sociedade. Isto vem sendo realizado desde inícios de 2008 tanto nas atividades (disciplinas, matérias) acadêmicas de *América Latina, Ética e Fundamentos Antropológicos*.

O curso de Ciências Sociais, tanto em sua modalidade de Licenciatura, quanto na modalidade Bacharelado, foi o único curso que, com os movimentos feitos em 2007, incluiu disciplina específica voltada para a temática, denominada *Pluralismo Cultural e Cultura Afrobrasileira*, além das atividades comuns estabelecidas a todos os cursos através das disciplinas de Formação Humanística de Orientação Cristã.

Os projetos sociais da universidade, nas diferentes áreas de sua ação social, foram sempre um grande ponto de atenção e interrogação por uma relativa ausência de negros e também pelo pouco conhecimento e consciência da própria legislação em questão. A nossa pesquisa se concentrou no Programa de Esporte Integral – PEI, que é um trabalho feito pela universidade com crianças e adolescentes de baixa renda no contraturno escolar.

Este programa foi criado em 1990 e desenvolve diversos projetos entre os quais se destaca o Baturidança, que é um grupo de percussão e dança de ritmo afro-brasileiro. Existem também atividades de jogo da capoeira etc. A pergunta que nossa pesquisa se colocou é: como este programa efetivamente está sendo – ou está deixando de ser – um espaço de educação das relações étnico-raciais?

É notável que a Unisinos, como reflexo de um contexto demográfico, histórico-social e econômico vigente, é uma universidade predominantemente de brancos, onde os negros historicamente se sentem pouco presentes. Esta é uma marca da comunidade leopoldense, como nós pudemos sinalizar anteriormente. O esforço por trazer para dentro da universidade uma maior visibilidade dos afrodescendentes iniciou-se, porém de forma bastante tímida.

Em 1999, e depois foi sendo lentamente desenvolvido e ampliado, mesmo que sempre bastante à margem das decisões oficiais e institucionais até que a partir de 2007, com a ideia da instituição do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI passou a figurar mais claramente nas decisões centrais da instituição. A entrada da temática afro na universidade aconteceu, em grande parte, via religião, dentro do trabalho de diálogo inter-religioso implantado desde 1999, como veremos abaixo.

No final da década de 1990, foram dados os passos necessários para a articulação de um programa de ações que mais tarde foi denominado de Programa Gestando o Diálogo Inter-Religioso e o Ecumenismo – GDIREC. Em abril de 1999, a universidade havia contratado uma profissional formada em Serviço Social, com ampla experiência acumulada no movimento e organizações da população negra e também junto a religiões de matriz africana e outras expressões religiosas de caráter popular.⁴¹

No trabalho de diálogo inter-religioso que era feito na época, notou-se logo a demasiada marca católica, luterana e branca. Assim, logo no início já em 2000, após várias reuniões com afrodescendentes que frequentavam o local, constituiu-se, sob a liderança da

⁴¹ Os parágrafos que seguem retomam, em forma resumida, um artigo escrito em 2009, publicado em *Cadernos de Extensão V* da Unisinos. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009 (Texto publicado por Adevanir Aparecida Pinheiro e José Ivo Follmann).

Assistente Social, um grupo denominado Estudantes e Comunidades Afro da Unisinos – ECAU.

Tratava-se de uma iniciativa que buscava dar conta dos muitos anseios manifestos por estudantes, funcionários e integrantes de comunidades externas, no sentido de trazer para dentro da vida da universidade a temática específica dos negros afrodescendentes, sua cultura, sua religião, sua história e seus problemas. Pretendia-se constituir um trabalho de apoio e integração com as comunidades negras afrodescendentes externas à universidade.

Constituiu-se assim um trabalho intenso de dupla face, por um lado, um trabalho de atenção e reconhecimento das diferentes identidades religiosas e da importância do diálogo inter-religioso e, por outro lado, um trabalho de atenção à importância da temática afrodescendente e da inclusão dos afrodescendentes na vida da universidade e à contribuição das religiões para isto. Os desafios foram grandes. Enfrentaram-se limitações e resistências. O ECAU acabou se desvinculando do espaço do diálogo inter-religioso e mais tarde acabou caindo no vazio dentro da instituição em grande parte devido aos seus frágeis vínculos com a comunidade.

Em 2002 foi constituído um Grupo Inter-religioso de Diálogo que se fortaleceu internamente e subsiste até os dias de hoje, sendo integrado por 13 líderes religiosos, quatro dos quais líderes religiosos de religião de matriz africana. Ao longo de sua história, além de suas reuniões mensais, este grupo protagonizou diversas atividades e participações, tendo sido, sobretudo, referência e estímulo para diversos projetos gerados no contexto do Programa Gestando o Diálogo Inter-religioso e o Ecumenismo – GDIREC.

Assim, em meados de 2003 surgiu, dentro do contexto do GDIREC, o Grupo Permanente de Aprendizagem Coletiva – GPAC. Este grupo, constituído de voluntários, passou a preencher uma das intenções que estava na origem do ECAU, mas que não chegou a ser realizada pelo mesmo, a de fazer um trabalho de apoio e integração com a comunidade afrodescendente. O GPAC fez um trabalho longo de apoio e acompanhamento na organização das práticas sociais da Casa de Religião de Matriz Africana Nossa Senhora da Conceição – Mãe Oxum, de responsabilidade da Yalorixá Aida de Lima, em Canoas-RS.

Este trabalho junto à Casa de Religião de Matriz Africana foi considerado um legado exemplar. No entanto, as fragilidades ou vulnerabilidades dos próprios afrodescendentes participantes no grupo de cidadania, vão surgindo a partir da troca de experiências e contos de histórias de vida, sobretudo, relacionado ao resgate da história. Este trabalho foi criado em 2005, resultando no Grupo Cidadania e Cultura Religiosa Afrodescendente (ou simplesmente, Grupo Cidadania).

O Grupo Cidadania surgiu baseado em três importantes demandas: Em primeiro lugar, o GPAC estava sentindo urgente necessidade de compreender melhor as religiões de matriz africana, a partir das práticas de apoio e assessoria desenvolvidas; em segundo lugar, o Grupo Inter-Religioso de Diálogo, desde o início de sua criação, vinha manifestando, através de vários líderes, a importância de um melhor entendimento da cultura de origem africana e também os seus legados religiosos; em terceiro lugar, militantes do movimento negro e também famílias de negros afrodescendentes, em diversas ocasiões manifestaram a necessidade de um espaço de reflexão coletiva sobre a identidade étnico-cultural e também a relação da religiosidade nas culturas de matriz africana com o cultivo da identidade através da história (PINHEIRO; FOLLMANN, 2009, p. 123).

Este Grupo Cidadania passou a marcar importante espaço na universidade, reunindo-se e promovendo atividades e ciclos de Cursos de Extensão dentro da temática, todas as sextas feiras à noite. Também se originou no Grupo Cidadania a ideia de uma Pesquisa sobre Memória e Identidade dos Afrodescendentes em São Leopoldo-RS, que foi iniciada em 2007, com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

Ainda, em 2007, foram criados, como mais uma iniciativa do Grupo Cidadania, os Cursos de Inclusão Digital para Afrodescendentes, formando semestralmente dois grupos em cursos de 40 horas de duração. Trata-se de uma forma criativa de inclusão digital que promove ao mesmo tempo um trabalho de conhecimento e tomada de consciência sobre a identidade étnico-racial.

Tudo funcionava até final de 2007, sob o guarda-chuva do Programa Gestando o Diálogo Inter-religioso e o Ecumenismo – GDIREC. No entanto, com a ampliação das demandas em torno da temática Afrodescendentes e Educação das Relações Étnico-Raciais dentro deste Programa, entendeu-se a importância de dar um novo passo, criando um programa específico. Assim, a partir de meados de 2008, criou-se o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI, para dar conta das demandas referentes à temática da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Retomando a história do trabalho específico no que tange à Educação das Relações Étnico-Raciais, temos as seguintes expressões estatísticas: o ECAU mobilizou nos seus primeiros anos de existência uma média de vinte (20) pessoas com reuniões regulares. O GPAC foi constituído de aproximadamente dez (10) pessoas.

No Grupo Cidadania, em suas reuniões regulares, já passaram em torno de dezesseis (16) famílias integralmente envolvidas e mais sessenta (60) famílias envolvidas indiretamente através da participação de um ou dois de seus membros. O Curso de Inclusão Digital para Afrodescendentes, desde o segundo semestre de 2006 até o primeiro semestre de 2009,

contemplou cento e vinte e uma pessoas (121), sendo que 75% destas pessoas são negras afrodescendentes.

Mais do que os números aqui referidos, o que deve ser destacado é a metodologia que marca, ao longo de toda a história narrada, as atividades com a marca GDIREC e que conseqüentemente se estendem também ao NEABI (PINHEIRO; FOLLMANN, 2009, p. 126).

Durante o ano de 2008, a universidade passou a viver um processo acelerado de institucionalização da ideia de NEABI e também se concebeu junto dele uma equipe denominada Grupo Articulador, trazendo para o dia a dia da instituição (Unisinos) um redobrado compromisso por engajar-se em seu conjunto (administração central, atividades de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão), na responsabilidade histórica de inclusão das temáticas e dos sujeitos afrodescendentes (e indígenas) no dia a dia acadêmico.

Além do que está descrito no artigo citado de Pinheiro e Follmann (2009), é interessante observar que, a partir de 2008, a universidade vem pautando a sua orientação social por três ênfases prioritárias, reiteradamente nas falas oficiais de sua reitoria e também assimiladas nas práticas dos projetos que vão sendo desenvolvidos:

- Educação das Relações Étnico-raciais com ênfase nas relações brancos e negros.⁴²
- O cuidado com a vida e o meio ambiente, com ênfase no cuidado com as águas.
- O compromisso na luta contra a pobreza, com ênfase na busca de novas tecnologias e inovação social no trabalho.

Trata-se de três ênfases orientadoras da ação da universidade em seu compromisso social. As três têm funções importantes bem localizadas e institucionalmente reconhecidas: na primeira, está o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI e toda a sua presença junto ao Fórum a Igualdade Racial no Estado e nas iniciativas municipais; na segunda, está a forte presença da universidade no Comitê Gestor da bacia Hidrográfica do Vale – Comitesinos; na terceira é desenvolvido, através do projeto de Novas Tecnologias no Trabalho – TecnoSociais, consistente ação de apoio e incubação de organizações de economia solidária.

⁴² Está subentendido que a temática indígena ainda precisará de um esforço concentrado no futuro, mesmo que historicamente na universidade tenha tido mais pesquisas com relação à temática indígena que com relação à temática afrodescendente. Entende-se que o sujeito indígena, mais do que o sujeito negro, está totalmente ausente na instituição.

Existe nas repetidas manifestações no discurso oficial da universidade, desde 2008, uma clara sinalização de foco nestas três ênfases em seu compromisso social que deve impregnar toda ação da universidade em todos os níveis. Até que ponto este discurso realmente é gerador de prática? Até que ponto isto acontece, no que se refere especificamente à Educação das Relações Étnico-Raciais? Como isto passará a impregnar e fazer parte do DNA da universidade, como muitas vezes se proclama? Eis a questão.

5.4 NOTAS CONCLUSIVAS: RETORNANDO AO PROBLEMA CENTRAL DA PESQUISA

O capítulo que aqui concluímos é eminentemente descritivo e procurou ampliar a contextualização de nossa pesquisa. Muitos aspectos trazidos nesta descrição dos três estados e dos três Vales das regiões onde se localizam as três universidades contribuíram com a visibilidade do nosso objeto de pesquisa. Estes aspectos descritivos estão mais diretamente presentes na apresentação do processo institucional vivido por cada uma dessas universidades e foram de suma importância para o avanço de nosso estudo.

A questão central de nossa pesquisa, tal como explicitado nos capítulos iniciais e retomado ao longo de toda a escrita, é revisar e analisar os complexos processos que regem os critérios de inclusão ou exclusão, assim como o processo de identidade, oportunidade e visibilidade dos sujeitos afrodescendentes envolvidos nas formulações documentais das instituições, em projetos sociais, currículos de licenciaturas, revelados na escrita de documentos e nas suas metodologias e práticas pedagógicas.

Pretendeu-se elaborar uma avaliação de forma descritiva entre as universidades, nos currículos de licenciaturas, projetos sociais e cursos da área de Ciências Sociais, verificando em que contexto estrutural centram-se as pedagogias e metodologias de inclusão, das orientações sobre a educação das relações étnico-raciais e seus sujeitos, a partir de 2003 a 2007, após a sanção da lei 10639/03.

O presente capítulo demonstrou com clareza quão acertado foi optarmos pelas três instituições aqui analisadas que, por uma não mera casualidade, estão localizadas em contextos que marcaram também a nossa trajetória pessoal de vida e que foi após um longo período de total dedicação em meio a duras dificuldades sociais e raciais, buscando condições que possibilitaram avançar nos estudos. Com a formação adquirida na graduação em Serviço Social, através do amplo aprendizado nessa linha, foi possível perceber com consciência a “real realidade”, de forma muito sutil. Porém, ao mesmo tempo, muito presente do cotidiano da sociedade e, sobretudo, no meio universitário.

Dentro da nossa perspectiva metodológica destacamos a importância dos processos históricos e dos contextos vividos para entender melhor a mentalidade e as duras barreiras que se formaram no que tange à inclusão de fato da cultura africana e dos afrodescendentes nas dimensões de ensino de modo geral.

A retomada do trabalho de pesquisa em cada estado nos auxiliou para avaliar também a importância das formas teóricas e referências já tratadas no início deste estudo com ênfase nas três teorias. Uma delas centra-se na teoria fernandesiana (abordagem sociorracial), compreendendo a prática de aprofundar os conceitos seguintes: social, racial, afrodescendente, identidade, inclusão racial, exclusão social, desigualdade social, igualdade e justiça social, entre outros. É uma abordagem que nos parece estar mais centrada no estado do Paraná, onde se apresenta uma discussão mais aberta e concreta sobre o autor e suas teorias, principalmente no âmbito da Universidade do Vale do Ivaí/UEM por meio dos coordenadores, gestores e, principalmente, alunos das Ciências Sociais.

Percebe-se neste contexto paranaense uma maior quebra de preconceitos e discriminação e uma forma inclusiva diferenciada dos afrodescendentes e indígenas a partir da prática pedagógica. Além da existência do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, existe também a Tulha, em que acolhem-se os descendentes indígenas. Percebe-se um número mais elevado de alunos afrodescendentes que estão inclusos na formação acadêmica.

Diferentemente, na teoria melucciana (abordagem sociopsíquica) importa discorrer sobre os conceitos de identidades, conhecimento, reconhecimento, internalização, negação, ocultação, torção, oportunidades, capacidades e patologias sociais. Pelas situações e vivência no cotidiano e os enfrentamentos mais sutis e velados, isso parece apresentar-se com maior ênfase no estado do Rio Grande do Sul.

Isso aparece nos dilemas mais voltados para as reações de racismos velados e discriminações mais acentuadas no âmbito do contexto de todo estado. Essas percepções parecem estar muito mais fortes e resistentes no âmbito universitário da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, em que se detectou uma maior resistência muito explícita e evidente em relação à temática da Educação das Relações Étnico-raciais e principalmente no que se tange ao sujeito afrodescendente. Pareceu algo muito próximo à rasura da história e do próprio afrodescendente enquanto sujeito e sua identidade.

As razões da problemática e dilemas que ainda se fazem presentes na academia dão ideia de que o problema ainda parece estar centrado na culpabilidade do afrodescendente e ausentando o branco de suas reações e resistências cotidianas.

Embora haja trabalho organizado com a população afrodescendente de 1999 e atualmente a presença e reconhecimento do Núcleo de Estudos Afro-Barsileiros e Indígenas – NEABI, ainda assim a resistência e as reações de rejeição por parte da população branca são assustadoras. Por outro lado, o compromisso e visibilidade desta situação por parte da reitoria é amplamente positiva, sobretudo expressando eixo muito evidente na estrutura da universidade.

Quanto à abordagem teórica freireana, em que são desenvolvidos aspectos relevantes relacionados aos conceitos educacionais centrados no método de Paulo Freire (*abordagem socioeducacional, pedagogia e dialogicidade, interdisciplinaridade, cultura, diferença, diversidade e educação, exclusão educacional e inclusão racial*). Esta teoria pareceu muito mais expressa no estado de Santa Catarina, em especial no que se refere à inclusão dos afrodescendentes um pouco mais acentuado do que os povos indígenas.

No âmbito da Universidade do Vale do Rio de Itajaí, a presença dos afrodescendentes foi muito mais expressiva. Inclusive, a presença de professores afrodescendentes com formação acadêmica ou magistério, nos parece muito significativo neste Vale. Porém, no âmbito da academia, não se trabalha a temática da Educação das Relações Étnico-raciais. Porém, há outros trabalhos voltados a contemplar a participação e inclusão dos afrodescendentes, além da bolsa Prouni, ou a própria lei 10639. De modo geral, há uma forte expressão de abertura e compromisso, principalmente, das escolas públicas.

Neste sentido, enfatiza-se o fato importante que é ter-se aqui buscado um singelo recorte de conhecimento sobre cada estado, de cada Vale, até mergulhar em cada uma das três universidades. Deste modo apresenta uma pontuação que auxilia na reflexão conclusiva deste sexto capítulo da tese.

6 POSICIONAMENTO DAS UNIVERSIDADES EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A partir dos estudos realizados em cada uma das três universidades pesquisadas, buscam-se avaliar e apresentar aspectos que já estão sinalizados desde o início desta tese. Esses aspectos têm como objetivo principal revisar e analisar os complexos processos que regem os critérios *de inclusão ou exclusão*, como também o processo de *identidade, oportunidade e visibilidade* dos sujeitos afrodescendentes envolvidos nas formulações documentais das instituições, em projetos sociais, currículos de licenciaturas e na área das ciências sociais reveladas na escrita de documentos, nas suas metodologias, práticas pedagógicas e em falas institucionais e dos entrevistados.

Pretende-se, por meio desta revisão e análise, apontar como cada uma das universidades estrutura as suas pedagogias e as suas metodologias de inclusão e as suas orientações sobre a educação das relações étnico-raciais e seus sujeitos, a partir de 2003 até o período 2009/2010, após a sanção da lei 10639/2003, no que se refere a iniciativas oficiais da própria instituição, aos currículos de licenciaturas, aos projetos sociais e à área de ciências sociais.

Para esses apontamentos avaliativos, busca-se suporte na análise do discurso, base fundamental metodológica que aprofunda as formas de discursos existentes na sociedade e, especialmente, em discussões relacionadas a temáticas étnico-raciais muito próximas ou que se discute neste estudo.

Para essa finalidade, encontramos, nos textos organizados por Dijk (2008), um apoio, uma vez que eles apresentam uma extraordinária reflexão face ao discurso sutil que se espalhou por toda sociedade mundial, ou, mais especificamente, brasileira. Retomando algumas leituras deste autor, já citadas em capítulo anterior, temos, por exemplo, uma afirmação dele, em que diz que “além do discurso político e midiático, é o discurso da educação e da pesquisa o mais influente, ideologicamente falando, na sociedade” (DIJK, 2008, p. 21).

Em diversos momentos, ao longo de nossas análises, a referência de textos na obra publicada por este autor, que aponta para a prática multidisciplinar e para o que ele chama de “racismo de elite e a reprodução de seu discurso étnico” (DIJK, 2003 apud ARZU in DIJK, 2008, 215), foi importante.

Este autor soube combinar “a análise do discurso com as práticas racistas e discriminatórias, bem como com as estratégias elaboradas para manter a situação de dominação” (DIJK, 2003 apud ARZU apud DIJK, 2008, p. 215).

A questão do silêncio foi uma constatação muito repetida nas pesquisas sobre o discurso midiático, e Silva e Rosenberg (cf. DIJK, 2008a) nos ajudam nas análises. Estas autoras nos ajudaram a perceber o seu duplo papel e nos fez perceber, sobretudo, que não deveríamos cair no embuste do silêncio mais uma vez, nesta tese: “O silêncio exerce um duplo papel: o de negar os processos de discriminação racial, buscando ocultar a racialização das relações sociais, ao mesmo tempo em que propõe uma homogeneidade cultural ao ‘brasileiro’” (SILVA; ROSENBERG apud DIJK, 2008a, p. 82).

A par deste alerta com relação aos silêncios (que falam), colhemos também importantes passagens nos textos da obra organizada por Dijk (2008) e que têm a ver com o tipo de textos que analisamos: “Os diálogos institucionais costumam vir acompanhados de vários tipos de textos, que funcionam como diretrizes ou referência para a realização do discurso falado” (DIJK, 2008b, p. 72).

Além, do discurso político e midiático, é o discurso da educação e da pesquisa o mais influente, ideologicamente falando, na sociedade. Precisamos de uma análise das estruturas e das estratégias [...] do discurso pedagógico (currículos, livros didáticos, aulas, interação em sala de aula), assim como uma análise contextual para descrever e explicar como esses discursos contribuem fundamentalmente para a reprodução do racismo (DIJK, 2008a, p. 21).

O estudo do discurso racista dominante supõe uma aproximação a suas formas de difusão e reprodução. A pergunta é: como esses discursos chegam aos espaços da vida cotidiana? A ideologia racista se aprende através de instituições do Estado e mecanismos informais que instrumentam diversos atores. As relações interétnicas costumam estarem marcadas por esse discurso, sobretudo, em situações de conflitos, segundo os objetivos perseguidos (GUERRERO; IZQUIERDO; PINEDA apud DIJK, 2008a, p. 268).

Os textos nos ajudam a voltar nossa atenção aos saberes torcidos e abafados pelos discursos da classe dominante que conseguiram invadir todas as escolas e instituições onde se reproduzem as diversas maneiras de excluir e podar as oportunidades de avanços na inclusão social e racial da população negra brasileira. A partir do apontamento do autor, abre-nos ainda mais a visão no campo semântico das reflexões da “real realidade” da qual estamos apresentando desde o início deste estudo. Neste sentido o *método da análise do discurso* nos ajuda a ampliar os conhecimentos ainda abafados dentro da “real realidade”.

Ao voltarmos a nossa preocupação com o objeto de nosso estudo que trata de avaliarmos os indícios da inclusão dos afrodescendentes, após a implementação da lei e as implicações dos eurodescendentes, chamam-nos muito a atenção as formas de manifestações e *reações* da branquidade no cotidiano. As manifestações sempre aparecem travestidas de inseguranças e rejeições ao diferente.

As chaves que Dijk (2008) e os textos por ele organizados nos foram importantes para sustentar as nossas indagações no sentido de que apenas categorias ou quaisquer outros conceitos não poderão ter força própria, se não estiverem assegurados por meio de estruturas científicas ou de práticas pedagógicas concretas do cotidiano, sobretudo com maior visibilidade nos livros e materiais didáticos. As relações raciais não poderão ser empurradas para uma discussão baseada no discurso centrado apenas nos afrodescendentes e nos indígenas. A branquidade, por sua vez, precisa ser trazida para dentro dos debates da educação das relações étnico-raciais.

Além desta importante referência à obra de Dijk et al. (2008a), e da ajuda que este autor trouxe com seus textos em muitos momentos deste capítulo, cabe ainda fazer duas observações-chave, que passamos a descrever a seguir.

Em primeiro lugar, o nosso estudo tem como chave de referência a Educação das Relações Étnico-Raciais e toda a legislação que lhe serve de suporte.

As ideologias centradas na visão eurocêntrica, ou numa identidade única ainda, é reforçada pelo discurso focado em materiais didáticos e de estudos científicos dominado pela hegemonia da branquidade. Conforme um texto apresentado por autores argentinos,

os manuais didáticos atualmente utilizados, tanto no nível primário quanto no secundário, longe de transmitir ‘novos conhecimentos’ sobre a configuração social do país, reproduzem os estereótipos presentes no discurso hegemônico (BELVEDERE et al. apud DIJK, 2008a, p. 37).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (setembro de 2009) institui providências claras para alterar este quadro:

As alterações propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação [...] geram uma série de ações de governo brasileiro para sua implementação, visando inicialmente contextualizar o texto da lei. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana [...], onde são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias

modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2009, p. 8).

A lei 10639/03, o Parecer CNE/ CP/ 2004 e os demais documentos oficiais do MEC com relação ao Educação das Relações Étnico-Raciais, inclusive o Plano Nacional aqui citado, foram relevantes referências nas análises das três instituições.

Estes documentos foram ferramentas importantes para análise dos documentos institucionais. Tivemos a oportunidade de estudá-los e averiguar os indícios de categorias que pudessem se aproximar das categorias selecionadas e aprofundadas, verificando também a sua coerência com a proposta do objetivo e apontamentos norteadores apresentados neste doutoramento.

Em segundo lugar, o que nos pauta é o próprio racismo existente no Brasil e, particularmente, nas regiões que envolvem a pesquisa, com maior ou menor intensidade. Um racismo que não pode deixar de ser colocado em pauta é quando se trata de estudar a questão social no Brasil. Ao estudar alguns textos de Octavio Ianni, entende-se o porquê de se focar apenas na questão social e não trazer presente a questão racial. Segundo Ianni (2003, p. 2), “vista assim, em perspectiva ampla, a história do mundo moderno é também a história da questão racial, um dos dilemas da modernidade”. Este autor, a nosso ver aponta para a “real realidade”. Nas três instituições em estudo é notável a ausência de negros no meio acadêmico. (Não temos dados que nos permitam afirmar ou negar se problemas semelhantes existem em outras Entidades do Ensino Superior).

Esta ausência é maior ou menor segundo cada contexto, mas é gritante e fica evidente que não se trata de uma ausência puramente por fatores econômicos. O fato de termos o foco de nosso estudo voltado para os fatores raciais não significa que desconsideremos os demais fatores. Entendemos isto como uma opção metodológica para realçar a que está invisibilizado e silenciado.

A ausência dos sujeitos afrodescendentes no meio acadêmico passou a fazer parte de muitas inquietações, depois do movimento gerado pela legislação e a Educação das Relações Étnico-Raciais. Conforme Dijk et al. (2008a, p. 14) ao debater o racismo e discurso na América Latina, “a maioria dos estudos sobre o racismo [...] centra-se em formas da desigualdade socioeconômica e exclusão, por um lado, ou em preconceitos étnico-raciais e atitudes, por outro lado”. Entendemos que centrar a atenção especialmente no segundo aspecto ajuda a identificar mais facilmente questões escondidas e que às vezes assumem formas de tratamento áspero, com tonalidades de agressividade falsamente cordializada no

cotidiano interno do meio acadêmico. Em uma das instituições de nosso estudo isto parece ser mais explícito e latente, como veremos em seguida.

O registro de uma entrevista faz pensar:

Como negro me vejo em uma sociedade racista que não permite que o negro se inclua. Como sou um homem, de quase dois metros, às vezes assusto as pessoas, pois, sou muito sério e tenho cara de bravo. Talvez na minha frente as pessoas disfarçam o seu racismo (Entrevista n. 04, UNISINOS).

Diante desta reflexão, ao escrever sobre as políticas afirmativas Silva & Silvério (2003, p. 48) alegam que “uma instituição, que se disponha a implantar plano de ações afirmativas para a população negra, não pode encará-lo como ‘proteção a desvalidos’, segundo pretendem alguns”.

A atenção de nosso estudo se volta exatamente para as condições de efetiva inclusão dos sujeitos afrodescendentes, enquanto protagonistas, trabalhando para erradicar o racismo enrustido. Vários são os aspectos centrais a serem permanentemente recordados e tornados presentes na consciência de todos brancos e negros, conforme citado no relatório redigido por Silva e Silva (2004, p. 250) no Documento de Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais:⁴³

O de não sofrer discriminações por ser descendente de africano; o de ter reconhecida a decisiva participação de seus antepassados e da sua própria construção da nação brasileira; o de ter sua cultura nas diferentes matrizes de raízes africana; diante da exclusão secular da população negra dos bancos escolares, notadamente em nossos dias, no ensino superior (BRASIL, 2006).

Com estas observações orientadoras, damos sequência ao capítulo que segue o mesmo ordenamento do capítulo anterior. Neste capítulo, foi realizado um aprofundamento analítico com vistas a uma maior compreensão dos caminhos seguidos por cada uma das instituições no que diz respeito à Educação das Relações Étnico-Raciais, com atenção às relações entre brancos e negros.

6.1 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM

Antes de apresentarmos o quadro abaixo, faz-se necessário dizer que o contexto histórico da universidade em discussão já foi descrita no início do trabalho. Aqui, destacamos

⁴³ Conforme proposto no Parecer do CNE/CP/2004 da Prof. Dra Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva e Silva em 2004.

o quadro dos documentos estudados e analisados. Apresentamos também as entrevistas realizadas com cada coordenador dos programas e projetos estudados, além das entrevistas realizadas com cinco (05) negros e cinco brancos (05) ligados aos diversos trabalhos e atividades afrodescendentes no Vale do Ivaí, no Paraná.

Quadro 5 - Documentos e entrevistas analisados na UEM

Documentos	PPI e PDI da Instituição, 2007 Discurso do reitor PPP dos cursos de licenciaturas, 2008 PPP de curso de Ciências Sociais, 2009 PCA – Projeto com Criança e Adolescente, 2009
Entrevistas	1 Representante da Reitoria 1 Diretor de apoio 3 Coordenador de cursos 1 Coordenador do Projeto Sociais 8 Outros entrevistados (brancos e negros) 14 entrevistados

Fonte: pesquisa de campo da autora

No capítulo anterior foi feita uma descrição histórica e institucional de universidade Estadual de Maringá – UEM. Olhando os seus documentos oficiais temos diversas sinalizações importantes no que diz respeito à temática aqui em pauta. Nesta universidade, assim também como nas demais universidades estudadas, encontramos em seus documentos diversas categorias muito próximas da temática da educação das relações étnico-raciais.

Os documentos analisados foram o Projeto Político-Pedagógico Institucional da Universidade Estadual de Maringá – UEM – de 2009, O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura de 2008. As entrevistas foram realizadas com o pró-reitor de Pesquisa e Extensão, com a coordenadora geral da Pós-Graduação do curso de Ciência Sociais, com coordenadora geral do curso de graduação em Ciência Sociais e com o coordenador geral do projeto social ligado aos cursos de Extensão na área das Ciências Sociais da universidade.

Além disso, tivemos a oportunidade de realizar entrevistas nos próprios programas, tais como o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro – NEAB (na UEM) com alunos, professores e coordenadores; o Núcleo de Estudos Indígenas – Tulha Indígenas (também na UEM). Embora nas universidades tenham sido encontrados indícios importantes em relação às categorias escolhidas como identidade, afrodescendentes, discriminação, reações/olhares, visibilidade/invisibilidades, oportunidades, branquidade, exclusão/inclusão, espaços, ainda assim essas categorias estariam sendo apenas apontamentos que fortaleceriam os discursos documentais.

Quadro 6 - Das categorias selecionadas nos documentos da UEM – PR

Documento ou iniciativa institucional	Explicitação de categorias contempladas na pesquisa
PPI e PDI geral da instituição	Interdisciplinares, interdisciplinar, cidadão valorizado igualmente. Esta concepção de PPI não permite que ele seja elaborado isoladamente, sem a participação dos demais envolvidos no processo educativo. A instituição universitária está marcada pela pluralidade de áreas, de ideias e de concepções. Questão racial e as relações raciais, cultura afro-brasileiras, as relações raciais, a promoção da cidadania, políticas de ação afirmativa, sistema de cotas sociais, garantia de padrão de qualidade, valorização do conhecimento inter e pluridisciplinar valorização, a criação cultural, cidadania.
Pronunciamentos da Reitoria e iniciativas da instituição voltadas para o tema	<i>“Na UEM, a educação das relações étnico-raciais ainda está mais centrada na questão indígena. Mas temos também o Núcleo de Estudos Afrodescendentes coordenado pelo professor Valter Praxedes e pela professora Dra. Marivânia que, são coordenadores do NEAB. Etnias, há uma diversidade; o Paraná tem uma diversidade étnica muito diferente dos demais estados do Sul”</i> (Depoimento coletado em 2009).

Fonte: Universidade Estadual do Vale do Ivaí – UEM. Documentos e explicitação das categorias, 2003-2009.

Existe uma percepção de que a temática em pauta acontece em geral no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB:

Geralmente, essas discussões eu vejo mais no NEAB. Eu vejo onde eu tenho mais acesso no NEAB, vejo mais nas discussões nos eventos que o NEAB vem realizando e tive um contato um pouco maior na Educação Física; também num projeto vinculado à Ed. Física que estava analisando a questão dos quilombolas e como estavam os andamentos da lei. Na verdade, está bem devagar, né. Não [se] sabe muito bem como trabalhar ou lidar com isso. Por ser um projeto novo, tem sua parte muito interessante dentro do NEAB; tem um outro grupo afro que trabalha com as religiões; tem o tambor de Mina. Têm dois do candomblé; nós fizemos um evento aqui sobre as religiões e teve uma aceitação muito boa (Entrevistado n. 04, UEM).

Por vários anos as reflexões e debates sempre foram focados na população negra e povos indígenas, deixando a branquidade em total conforto e ausente das discussões e debates das relações raciais. Após as leis 10639/03 e 11645/08, faz-se necessário que população branca possa obter consciência da sua problemática histórica de negação e dominação sobre as demais culturas existentes. Assim como o racismo acaba sendo algo sutil e sorrateiro, parece-se que alguns brancos são dominadores, mas ainda demonstram não enxergar essa situação no cotidiano. *“Olha, agora vendo falar na branquidade tem tudo a ver, né, mais eu nunca tinha pensado sobre isso. Mas, então, agora a gente vê o dominador”* (Entrevista n. 01, UEM).

As entrevistas nos despertaram para uma observação muito importante. Em relação aos estudos da educação das relações étnico-raciais, principalmente os brancos têm a visão que isso é para resolver a situação dos negros e dos indígenas, como se os brancos mais uma vez não tivessem nada a ver com isso. Alguns dos entrevistados demonstravam um *olhar* de espanto, quando percebiam que a situação racial e a própria lei é um compromisso de todos os brasileiros, sejam brancos, negros, indígenas entre outras raças ou etnias.

Entendo que a história do negro do Brasil ainda está para ser contada, dado o grande número de omissões, esquecimentos e inverdades que foram construídas para se falar do negro. Porém, sua história pode ser contada iniciando no período anterior à escravidão, isto é, na África, com os diferentes reinados, etnias, culturas e idiomas próprios e repletos de riquezas. Para depois passarmos para a escravidão, com seus levantes, lutas, fugas e quilombos numa luta pela liberdade e o enfrentamento a um sistema econômico e social dominante (Entrevista n. 02, UEM).

Na fala deste entrevistado chama a atenção para que a temática da educação das relações esteja de forma objetiva e visível nos materiais didáticos envolvendo de forma que os afrodescendentes sejam tratados como sujeitos e não mais como objetos. Esta tarefa está posta não apenas nas condições das leis, mas principalmente nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e de demais instituições de ensino. Pelo discurso, pode-se dizer que há bons inícios de inclusão dos afrodescendentes; porém, o fato de haver cotas ou ProUni não é o suficiente para avaliar esta inclusão.

Abertura dos reitores e dos negros para transitarem nos meios acadêmicos, enquanto alunos, não se pode afirmar que já existe uma inclusão concreta dos afrodescendentes na universidade aqui analisada. Há diversos mecanismos que ainda são necessários para que haja uma verdadeira inclusão da temática étnico-racial e de seus sujeitos. A fala de um entrevistado pode nos ajudar a compreender a verdadeira realidade dos afrodescendentes, ou seja, como já discutimos anteriormente, a “real realidade”:

Têm alunos negros que ainda não se despertaram. São poucos ainda, mas transitam muito. O máximo que nós conseguimos foi o apoio do reitor e do vice-reitor. Eles são bem abertos e dão total apoio às cotas, as atividades e vagas para os afrodescendentes e também para os índios (Entrevistado n. 04).

A própria Educação das Relações Étnico-raciais – EREER aponta para esta nova maneira de conceber a verdadeira inclusão dos afrodescendentes que sempre viveram sob a condição de objeto sem obter a chance de reconhecer a sua própria identidade. A falta de conhecimento e de descoberta de sua identidade é outro problema a ser enfrentado na região

sulina. Quando perguntado sobre o entendimento a respeito de ser negro, o entrevistado responde:

De modo geral, até mais enfático eu diria que negro é todo aquele que tem pele escura, pois mesmo que o indivíduo se considere mulato, moreno, pardo, a sociedade vai tratá-lo de modo diferenciado, discriminando com maior ou menor intensidade se ele não for branco. Vivemos em uma sociedade racista que dá privilégios e faz concessões aos brancos. Mas, dito de modo menos “radical”, diria que negro é todo aquele que se define como tal. Na nossa sociedade os espaços para o negro são muito limitados; há muitos obstáculos para a população negra no Brasil (Entrevista n. 02, UEM).

Esta mudança requer a conquista de espaços sociais e raciais de convivência relacional enquanto sujeito apoderado de sua identidade, cultura e história, através de autores que se preocuparam, e atualmente se preocupam, ainda mais em apresentar um parâmetro científico e acadêmico que respeite os saberes culturais afrodescendentes.

Vejo essa história através de muitas leituras e debates que buscam discutir a história oficial contada sobre o negro no Brasil. Nomes como Florestan Fernandes, Carlos Hasenbalg, Marcelo Paixão, Kabengele Munanga, Walter Praxedes, José Jorge de Carvalho, entre outros, são muito importantes para esse entendimento (Entrevista n. 02, UEM).

A manifestação deste entrevistado mostra que diversos autores têm apresentado caminhos para que se possam avaliar os novos referentes aos afrodescendentes que, até então, não foram reconhecidos no mundo das ciências e, principalmente, nas dimensões pedagógicas das academias e também nas escolas de ensino médio e fundamental.

A situação do branco é mais complicada ainda, porque o machismo dos homens fala mais alto e nós mulheres brancas somos muito submissas ainda. A gente foi educada para ser submissa e obedecer ao homem. Na minha família, isso começou em casa. Minha mãe era aquela que nunca teve iniciativa de tomar decisões na família, sempre foi meu pai que decidia tudo. A cultura alemã é uma cultura dura e muito fria e a educação é uma cultura mais fechada (Entrevista n. 02).

Logo que tratamos da problemática dos afrodescendentes, alguns dos entrevistados já aproveitavam também para falar sobre o machismo.

Hoje, sou vice-reitora, quando você veio no início de sua pesquisa eu era pró-diretora de Ensino em Literatura. Agora você volta e já quebrei mais uma regra machista na academia. A Geni estudou aqui, né. Ela sabe como são as experiências na universidade. Mas a gente luta por essa cidadania feminista e para acabar com essa discriminação de gênero (Entrevista n. 03).

Em primeiro lugar, fica evidenciado que, como toda universidade, essa instituição também não foge da regras das demais instituições pesquisadas. Observamos que há bons indícios ou sinais que se direcionam para a presença da Educação das Relações Étnico-raciais. Como pode se perceber na referência a seguir:

A universidade está marcada pela pluralidade de áreas, de ideias e de concepções. A UEM, desde a sua criação, vem representando papel decisivo na transformação econômica, social e cultural de Maringá e do noroeste do Paraná. Em face às políticas públicas sociais e do estado e às demandas sociais, como assim tomando ainda por horizonte a Filosofia, a História, a característica, o perfil e a missão da instituição, a UEM sinaliza para um redimensionamento do ensino superior, consciente do seu papel enquanto agente de transformação e orientação (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UEM, 2009).

É notável que o contexto histórico da UEM e suas organizações acadêmicas, aparentemente, apresentam de forma explícita certa preocupação com a inclusão dos afrodescendentes. Quanto às categorias relacionadas à temática, parece contemplar estar próxima ou, ainda, demonstra uma atenção direta com a temática da educação das relações étnico-raciais.

As categorias como pluralidade, cultura, transformação e políticas públicas se aproximam das categorias que buscamos aprofundar no corpo teórico desta tese. Cabe aqui retomar a teoria freireana, quando esta fala na transformação de uma educação que valorize os diversos saberes e a diversidade de sujeitos que ainda devem ser incluídos no mundo dos novos saberes.

Como já foi visto, a UEM tem institucionalizado um Programa Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros (NEAB), formado por um grupo interdisciplinar de estudos, pesquisas e de intervenção política que visa refletir, discutir e analisar os mais diferentes temas relacionados à questão racial no Brasil, promovendo e estimulando estudos sobre a questão racial e as relações raciais e sobre a história e cultura afro-brasileiras, bem como sobre as relações raciais na universidade (UEM, 2009, p. 13).

Como é possível perceber, pode-se evidenciar uma fidelidade das categorias trabalhadas na tese. Num olhar mais geral e rápido neste trecho, faz-se possível dizer que há uma preocupação além de uma simples atenção, ou seja, o próprio programa (o NEAB) direciona para uma concretização mais direta aos conteúdos e à metodologia interdisciplinar, além de pesquisa.

Voltado para a Educação das Relações Étnico-raciais e para a história e cultura dos afrodescendentes, ele está expressamente visível nos documentos. Neste contexto, parece que há uma contemplação da lei 10639 e a inclusão dos conteúdos relacionados à questão racial. A preocupação ainda pode voltar-se para o discurso e para o “mito da democracia racial”.

As etnias são três, branca, negra e indígena. Quanto às relações étnico-raciais eu não aprofundo este tema. Sei que nas relações é uma dificuldade em aceitar os diferentes. Depois da Revolução burguesa, parece que houve mudanças, mais centrado na mão escrava. A formação do Estado e do Brasil foi com a mão escrava (Entrevista n. 01, UEM).

Embora haja uma ampla preocupação e empenhos de profissionais éticos e responsáveis por levar adiante esta tarefa da implementação da lei 10639/03, o Parecer/2004 e sua Resolução, é expressiva a dificuldade em tocar abertamente na temática. Outros já falam de realidades mais difíceis que são vividas dentro da “real realidade” pelos afrodescendentes, sejam profissionais intelectuais, sejam aqueles que lentamente vão entendendo e descobrindo sua identidade e sua cultura real no seio da convivência da cordialidade.

O convívio é cordial se há subordinação ou amizade entre eles. Todavia, se surge uma situação de disputa, de qualquer tipo de embate, a rivalidade e o racismo surgirão de modo a se tentar restabelecer a ordem hierárquica em que pô negro deve permanecer subalterno (Entrevista n. 02, UEM).

Outro entrevistado já nos parece bem mais seguro diante da entrevista e fala com muita tranquilidade afirmando que o que existe é

é uma relação conflituosa. Não tem racismo, nem discriminação, mas quando esses negros vão buscar seus espaços... Não que os negros querem ser vítima, sabe, têm tantos brancos ou negros que pensam assim. Na realidade, os brancos estão sempre em vantagem, né. Quer dizer que é uma contradição, porque, se você for ver, muitos brancos acabam até mesmo casando com negras, alguns contra. Mas outros brancos nem avaliam essa coisa da cor. Quem interfere mesmo são os pais e as mães, mas quando eles se gostam nem adianta isso (Entrevista n. 01, UEM).

Fora desta “real realidade”, sabe-se que as culturas afrodescendentes e indígenas foram tratadas todas como “iguais”, ou seja, como uma unificação identitária brasileira. Mas, ao mesmo tempo, foi se separando dentro desta “real realidade” a cultura branca como a superior e dominante. Deste modo, os documentos institucionais também foram sendo escritos, de certo modo, foram engessando-se através dos tempos. Portanto, desta maneira essas culturas ficam fora dos conteúdos dos documentos e estruturas das instituições educacionais até nos dias de hoje. Dentro das pesquisas, entrevistas e estudos realizados, o

discurso também foi aparecendo de forma sutil e convincente. É como se isso fosse o principal papel do desafio da nossa tese.

O entrevistado é bastante incisivo em mostrar que a UEM ainda está mais voltada para a questão indígena do que para a temática e o sujeito afrodescendente. Ele assim se expressa:

Olha, posso te garantir que na UEM a educação das relações étnico-raciais ainda está mais centrada na questão indígena, mas temos também o Núcleo de estudos Afrodescendentes coordenado pelo professor Valter Praxedes e pela professora Dra. Marivânia (Depoimento do entrevistado).

No discurso do pró-reitor verifica-se uma fala muito espontânea e aberta. Chama a atenção que é um discurso preocupado com a questão, porém logo apresenta também de quem é a maior responsabilidade em assumir o trabalho. Mesmo obtendo consciência e demonstrando vontade e abertura, os profissionais “brancos”, ainda não conseguem se desligar do discurso que parece engessar a própria fala, ou seja, se vê envolvido concretamente dentro do processo de inclusão. Diante disso, surge a ideia de que a própria (inclusão) acaba sendo excluída. *“É tudo que se relaciona à questão da cultura negra, branca também e indígena. Quando se fala em problemas raciais, logo se pensa apenas no negro. Mas é uma questão que envolve a todas as culturas”* (Entrevista n. 04).

Neste sentido, os eurodescendentes ainda parecem estar distantes de compreender o supremo poder do discurso que lhes foi colocado e que se alastrou por toda realidade brasileira e latino-americana. Porém, o próprio discurso dominado pela força e pelo poder do racismo centrado no branco acabam fortalecendo a ideologia da “branquidade”. Como expressa este entrevistado da UEM:

O branco é visto como o dominante, o superior, isso através da própria história, leituras e tudo que envolve a problemática de racismo no Brasil. Digo que isso não é problema dos negros, mas sim problema dos brancos brasileiros e até os estrangeiros, porque evadiram o Brasil e principalmente o continente africano (Entrevista n. 03, UEM).

Conforme Sovik (2004, p. 383), “A branquidade faz parte de uma ficção, um discurso identitário pouco explícito e não menos poderoso”. Percebe-se que, de um lado, os brancos se veem bem confortáveis, mas, de outro lado, quando perguntados sobre sua branquidade, eles não sabem dizer nada sobre isso.

Talvez seja a cegueira centrada na forma de aprendizado e dominação que muitas vezes a maioria branca não lhes permitem ver, olhar ou perceber tal situação. Mas para

alguns, isso já não é mais uma cegueira tão incipiente, mas a falta de um conhecimento mais amplo e visível. Como encontramos na fala desta entrevistada:

É uma história de dominação sobre os negros e índios. Os brancos sempre foram vistos como a classe dominadora e dona das demais etnias. Têm alguns autores que a gente já estudou como Clóvis Moura, Florestan Fernandes, agora não me lembro, mas têm outros autores que escrevem sobre isso. Mas, na verdade, é bem isso mesmo. Os brancos mandam e os negros e índios obedecem (Entrevista n. 04, UEM).

Por meio das entrevistas, diversos coordenadores foram percebendo a complexidade existente e que, ao falar na branquidade, muitos deles nunca tinham pensado na temática. Outros até já tinham ouvido falar, mas também ficavam perplexos e não tinham a percepção de que a branquidade, neste momento de inclusão dos afrodescendentes, poderá estar vivendo uma forte *reação*. O que nos chamou a atenção é que todos têm a consciência da complexidade em falar da lei 10639/03 e do Parecer do CNE/2004. Ambos demonstraram abertura e interesse em retomar os estudos sobre os documentos.

É aquilo que falei antes: é totalmente dominado pelos brancos ainda hoje. Aqui na UEM a gente vê que quem prevalece ainda com toda diversidade que se tem é o branco. Os negros agora estão conseguindo avançar e tomar posição, mas ainda é muito pouco (Entrevista n. 04, UEM).

Quanto à branquidade nesta universidade, nunca se tocou nesta temática.

Nunca estudei nada sobre isso. Penso que agora vou querer buscar saber sobre isso é muito interessante; o pior é que a gente só se dá conta quando alguém fala..., o que é mesmo a ERER? (Entrevista n. 02, UEM).

Outro entrevistado responde com segurança sobre a identidade branca. Fala sobre a branquidade, colocando-se no lugar do negro. Parece ter objetividade de que o Brasil é um País negro. Conforme este entrevistado,

o que eles sabem, ser descendente de europeu, a maioria tem o pé na senzala. Mas o europeu é o que se destaca. Acho que é difícil tentar a miscigenação; dizer para a sociedade brasileira que somos um país branco, mas miscigenado. Mas eu nunca refleti sobre a branquidade, eu nunca parei para pensar sobre a branquidade. É como o trabalhador, né. A dominação? A branquidade... a própria branquidade é a dominante (Entrevista n. 01, UEM).

Mesmo abafada na *ilusão* de uma fortaleza já enfraquecida a branquidade ou eurodescendente, demonstra sua falta de conhecimento sobre sua própria forma de ser “branco”. Durante o trabalho de pesquisa e estudos da tese, percebemos que o próprio branco

apresentava contradições em relação às problemáticas entre os brancos e confusão pessoal de poder ou não do branco. Para Dijk (2008a, p. 21),

A ilusão de liberdade e diversidade pode ser uma das melhores maneiras de produzir a hegemonia ideológica que servirá aos interesses dos poderes dominantes na sociedade, incluindo as empresas que fabricam essas próprias tecnologias e seus conteúdos midiáticos e que, por sua vez, produzem tal ilusão.

Bom, o negro vem lá da África e a gente sabe que lá é um continente negro. A maioria dos brancos vem da Europa, mas a questão da branquidade por ela mesma já é uma questão diferente, quando se fala nos europeus (Entrevistado n. 01, UEM).

Dentro desta “real realidade”, podem-se contemplar as duras *reações* dos eurodescendentes ao se darem conta da presença e necessidade de dividir os espaços sociais, raciais e também intelectuais nas diversas áreas de ensino educacionais em todos os níveis, sobretudo, no que tange à diferença ou ao reconhecimento da identidade. Na região do Vale do Ivaí, após as leis 10639/03 e 11645/0, deu a impressão que na universidade ainda não tinham se dado conta da importância da implementação das mesmas em todos os níveis ou áreas de conhecimento.

Quando entrevistado, um aluno participante do NEAB percebe que se faz necessário abrir as discussões para outras áreas e que o Núcleo poderia estar atento a isso. Desse modo, ele afirma:

Como eu falei antes: nós estudamos diversos autores Florestan, Clóvis Moura e têm muitos escritos aqui já publicados pelos professores da Pós. Nas ciências se problematiza muito sobre o mito da democracia, mas o preconceito é muito sutil. Aluno das Ciências Sociais do primeiro ano e do segundo ano são homogêneos, são poucos que se revelam contra as cotas. O NEAB pode puxar com mais firmeza essa discussão (Entrevista n. 01, UEM).

Em termos de conhecimento sobre a temática da educação das relações étnico-raciais nesta universidade os professores e alunos se fundamentam em autores estudados na sala de aula do curso das Ciências Sociais. Este entrevistado expressa esse conhecimento quando na entrevista fala, com propriedade, a respeito de autores como Florestan da Fernandes e Clóvis Moura. Os entrevistados demonstram amplo conhecimento sobre o NEAB, ao dizer que este pôde puxar esta discussão com mais firmeza.

Mais para o final do trabalho de entrevista, percebe-se que toda a caminhada do Fórum Estadual Permanente de Diversidade Étnico-racial estava chegando na região através de

articulação de profissionais negros que já estavam recebendo orientações para participar e integrar a Comissão do Fórum e dos Subfóruns organizados no âmbito do Estado da Paraná.

A partir dos documentos institucionais pesquisados, estudados e analisados, podemos dizer que não encontramos nada mais centrado na educação das relações étnico-raciais. O que se encontrou foram indícios, boas intenções e algumas categorias muito próximas daquelas aprofundadas na presente tese. Numa entrevista com um dos entrevistados, ele foi muito objetivo e verdadeiro, expressando-se assim:

Olha, aqui nós não temos nada incluído nas estruturas da universidade sobre os afrodescendentes até o momento. Mas tenho certeza que isso não vai demorar para ser discutido porque a lei 10639/03 já é do nosso conhecimento e terá que ser implementada. Os trabalhos que nós temos aqui na universidade estão mais centrados lá no NEAB e na Tulha dos indígenas. São locais onde se desenvolve os trabalhos e atividades voltados para os afrodescendentes e para os indígenas. Enquanto inclusão na estrutura da universidade como planejamento, Conselhos e Unidades Acadêmicas e demais cursos, posso te adiantar que não há nada de concreto. (Entrevista, UEM)

6.1.1 Discurso em documentos oficiais das licenciaturas (UEM)

Quadro 7 - Síntese das categorias estudadas

Documento ou iniciativa institucional	Explicitação de categorias contempladas na pesquisa
PPP dos cursos de licenciatura	A realidade, questioná-los e buscar respostas múltiplas para novas possibilidades de convivência social. Em São Paulo destacaram-se Florestan Fernandes e Antônio Cândido, no Rio de Janeiro os principais porta-vozes das Ciências Sociais

Fonte: Universidade Estadual do Vale do Ivaí – UEM. Documentos e explicitação das categorias, 2003-2009.

Os documentos oficiais pesquisados, estudados e analisados no curso de licenciatura foram (PPP, e planejamentos dos coordenadores do curso). Além disso, foi realizada (1) entrevista entre coordenações e alunos participantes do NEAB.

Nas ciências se problematiza muito sobre mito da democracia, mas o preconceito é muito sutil. Alunos das Ciências Sociais do primeiro ano e do segundo ano são homogêneos e são poucos que se revelam contra as cotas. O NEABI pode puxar com mais firmeza essa discussão né (Entrevista n. 01, UEM).

Tivemos ainda a oportunidade de participar de reuniões no NEAB junto com os professores, coordenadores e alunos que participam das atividades indígenas na Tulha e também do NEAB. O que mais nos chamou a atenção foi a presença de autores que são

trabalhados nas licenciaturas e nas Ciências Sociais. Autores como Florestan Fernandes, Antônio Cândido, Roger Bastide, entre outros que têm contribuído com a discussão da temática.

De outra forma, percebemos a ausência dos documentos das leis 10639/03 e 11645/08, o próprio Parecer de 2004 e a Resolução de mesmo ano. Mas de outra forma a acolhida e o entendimento dos coordenadores sobre a inclusão da temática nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de licenciatura, nas Ciências Sociais e na Pós-Graduação em Ciências Sociais, nos propiciou uma avaliação positiva neste sentido. Após a realização de algumas entrevistas com os coordenadores, percebemos que alguns deles já estavam acompanhando os diálogos nacionais, regionais e federais realizados pela MEC/SECAD, desde 2008.

Nos programas desta área, os profissionais já estavam atentos aos documentos embora não haviam ainda recebido nenhum deles na universidade. Neste sentido, chamou-nos a atenção os avanços nas discussões na área de Ciências Sociais de Graduação e da Pós-Graduação. Nos documentos apresentaremos trechos que confirmam esta nossa discussão.

Nos documentos oficiais da licenciatura, encontramos a presença de bibliografias de autores que têm dado contribuições significativas para o fortalecimento das ciências sociais com nomes "como de Claude Lévis-Strauss, Roger Bastide e Pierre Monbeig chegaram empenhados em capacitar jovens pesquisadores para ocupar o espaço por eles criados no campo das Ciências Sociais" (Documento Projeto Político Pedagógico – PPP da Licenciatura, 2008, p. 18). A partir disso, até mesmo os pais que acompanham os filhos além de identidade, eles também vão possuindo uma consciência pelas manifestações dos próprios filhos. Um deles afirma, acrescentando que

não é só isso não, nós temos que fazer nossos filhos ir para a universidade se formar em alguma coisa. Hoje, as universidades estão bem mais acessíveis, tem ProUni, têm os provões aqueles... Antigamente, os estudos eram mais difíceis... Mais agora os negros e também os brancos empobrecidos não podem reclamar não. As universidades proporcionam melhores condições possíveis para quem quer estudar e se formar em algum curso. Olha, o Leandro está na FACNOPAR fazendo o curso de Administração e já está bem adiantado... (Entrevista n. 07, UEM).

Os entrevistados demonstraram conhecimentos mais genéricos sobre as relações raciais. Talvez seja o impacto dos autores que são trabalhados nas disciplinas do curso de Ciências Sociais. Um destes entrevistados assim se expressa:

Entendo que relações raciais dizem respeito às diferentes formas, encontros, convívios e de subordinação existentes entre os grupos étnicos. Várias etnias fazem parte da história

do Brasil: grupos de imigrantes negros, de imigrantes europeus brancos, diferentes nações indígenas, ciganos, judeus, grupos árabes, etc. (Entrevistado, n.2, UEM).

Mesmo que ainda não tivessem se apoderado dos documentos mais específicos distribuídos pelo MEC/SECAD, os cursos de licenciatura e o de Ciências Sociais apresentaram, em suas falas, autores importantes que foram estudiosos das ciências sociais e que trataram diretamente das questões raciais ou que envolveram importantes desafios para a abertura de uma ciência social que voltasse seu *olhar* para as diversidades.

Fernandes (2007, p. 67) afirma que “a expansão urbana, a revolução industrial e a modernização ainda não produziram efeitos bastante profundos para modificar a extrema desigualdade racial que herdamos do passado”. Talvez estivesse acenando para o fortalecimento futuro de uma ciência social que contemplasse de forma democrática e concreta o verdadeiro sentido de uma ciência capaz de intervir nas lacunas excludentes dos saberes das culturas excluídas como a afrodescendentes e indígenas.

Mesmo dentro da forma de discurso, ou com a presença deste discurso que se disseminou por toda sociedade, parece que alguns autores, mesmo que sem reconhecimentos nos meios científicos e intelectuais das academias, deixaram caminhos abertos para estes aprofundamentos sociológicos e metodológicos voltados para os afrodescendentes. Diante disso, a lei 10639/03 surge por meio do movimento negro como uma força sociológica, apontando para que a temática racial seja discutida em todos os âmbitos da sociedade e, principalmente, no mundo das ciências de todas as áreas de conhecimentos educacionais. Segundo Fernandes (2008, p. 131),

surgiram alguns trabalhos posteriormente quanto à educação, quanto a relações raciais, aprofundando e radicalizando essa temática. Aqui a investigação sobre o negro me permitiu ir além das fronteiras da extinção do indígena, dos povos livres. Eu pude apanhar toda a dinâmica da sociedade escravista e toda a passagem do escravismo para o trabalho livre e as limitações que isso sofre.

Diante disso, talvez seja isso que Florestan Fernandes quis demonstrar para as ciências sociais brasileiras que a avaliação ou uma dinâmica antirracista, antiescravista poderia retomar a inclusão e as oportunidades concretas das populações indígenas e os afrodescendentes. Estas duas culturas que ficaram marginalizadamente à deriva e engessada dentro da “real realidade”.

A “real realidade” nos ajuda a entender as principais problemáticas enrustidas nas áreas de ensino. Por isso, é também nosso objeto de discussão na tese. Repetimos aqui a

preocupação de Florestan Fernandes (1972, p. 14): “qual seria a chance dos povos indígenas e africanos de compartilhar as experiências históricas dos colonizadores e seus descendentes?” A nosso ver, Florestan já estava se centrando de forma direta nas dificuldades concretas que ainda estava por vir para os indígenas e afrodescendentes na sociedade brasileira.

6.1.2 Discurso em documentos oficiais da área de ciências sociais (UEM)

Foram apreciados, estudados e avaliados o Projeto Político-Pedagógico, as ementas e objetivos das disciplinas do curso de graduação em Ciências Sociais, alguns relatórios e planejamentos. Tivemos ainda a participação de alunos atuantes e alunos participantes do Movimento Negro de Maringá.

Quadro 8 - Síntese das categorias estudadas no curso de Ciências Sociais

Documento ou iniciativa institucional	Explicitação de categorias contempladas na pesquisa
PPP do curso de Ciências Sociais	<p>Em São Paulo destacaram-se Florestan Fernandes e Antônio Cândido, no Rio de Janeiro os principais porta-vozes das Ciências Sociais, problemas da humanidade. Destaque Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni, Maria Silvia de Carvalho Franco, Marialice Foracchi, entre outros, Resgatar o papel que as Ciências Sociais ocupam nas relações, políticas e culturais.</p> <p>Ética, solidariedade, direito e deveres da cidadania, criatividade e criticidade. políticas, culturais, africana, formação humanística, raça, etnia e cor; cultura, gênero, educação, exclusão social.</p> <p>A questão racial.</p> <p>Os movimentos culturais na interface das múltiplas relações, novas práticas sociais e culturais.</p>

Fonte: UEM (2003-2009).

Ao iniciar as leituras dos documentos, logo assinalamos importantes categorias que apontavam diretamente para o nosso objeto de pesquisa. Os conceitos que fomos encontrando foram apontando diretamente para nossa avaliação positiva no sentido de indícios ou sinais da inclusão e discussão sobre a temática da educação das relações étnico-raciais. No Projeto Político-Pedagógico registram-se alguns trechos que dizem “apresentar os conceitos de raça, etnia e cor; cultura, gênero, educação, exclusão social, etnia diálogo com autores clássicos e pensadores das diferentes vertentes dos movimentos sociais” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO VALE DO IVAÍ - UEM, 2008, p. 14).

Analisando este breve texto, focado diretamente no curso de Ciências Sociais, percebe-se uma concentração das categorias que aprofundamos na parte teórica da tese. As

categorias se voltam também para a temática da Educação das Relações Étnico-raciais, contemplando, sobretudo as categorias de inclusão/exclusão, cultura, raça, diferença o que se aproxima de outras categorias como; a branquidade, afrodescendentes, oportunidades, olhares/reações, visibilidade/invisibilidade.

Estas categorias contribuem para avançarmos na elaboração da tese com mais consistência, além de auxiliar na aplicabilidade da lei 10639/03 que retoma de forma ética e séria a história dos afrodescendentes na nação brasileira.

As categorias estudadas objetivam ser uma sustentabilidade na dinâmica metodológica e teórica. Isso não quer dizer que, mesmo em meio aos indícios de inclusão da temática, não haja algum tipo de expressão e presença do discurso. São categorias que estão presentes no cotidiano, ora de forma positiva na inclusão e atuação dos afrodescendentes, ora se apresentam de forma tortuosa nos discursos acadêmicos. Diante disso, estar-se-á atento principalmente quando referenciado em favor da visibilidade e inclusão. Um dos entrevistados nos chama a atenção para esse problema quando se manifesta dizendo:

Eu acho muito difícil. A luta dos negros para serem reconhecidos e ter sua própria identidade ainda é muito grande. Basta ver que ainda hoje se precisa de lei para que os afrodescendentes entrem nas escolas, nas universidades. E em todo país eu vejo uma grande luta dos movimentos negros para se lançarem na sociedade (Entrevista n. 03, UEM).

Esta fala nos serve de alerta para que não esqueçamos as resistências e as torções sobre a temática das relações étnico-raciais, assim como também de seus sujeitos. O meio acadêmico e as escolas são locais em que se torna impossível uma vigilância cotidiana. Neste sentido é que se teme a presença sutil das formas de discurso.

Percebe-se a ampla preocupação de diversos profissionais em dar importantes contribuições no sentido de se levar adiante as exigências das leis e suas resoluções. A nosso ver, faz-se necessário voltar os olhares para as elaborações de materiais didáticos. Perceber como estes serão aplicados nas salas de aulas, após a aplicabilidade da lei 10639/03, nos currículos escolares e nas universidades, como muito bem nos alerta um dos entrevistados:

Olha, é aquilo escrito nos livros didáticos: os escravos, os senhores e que os negros que trabalhavam como escravos mesmos. E toda aquela história que foi contada nos livros. Na minha família há uma grande mistura de etnias, mas a gente nunca parou assim para pensar sobre isso; tudo sempre no discurso do dia a dia (Entrevista n. 01, UEM).

No entanto compreendemos que este é um processo que demanda firmeza na capacitação de gestores e formação continuada nas escolas e universidades. Além disso, há

necessidade de dar *visibilidades* aos processos iniciados através da lei 10639/03, da Educação das Relações Étnico-Raciais, e demais documentos já mencionados nesta tese.

Diante disso, alguns gestores e professores, entre outros sujeitos que ainda cultivam o racismo, concentram-se na ideia de que não se necessita haver lugar para a participação ativa dos afrodescendentes. Seguindo o pensamento de Dijk (2008a, p. 13), “no Brasil as pessoas de origem africana foram sistematicamente inferiorizadas em todos os domínios da sociedade”.

Além disso, há a necessidade de objetivar uma garantia de inclusão, de fato, nos Projetos Políticos Institucionais e Pedagógicos. É importante dizer aqui que tanto a lei quanto a EREER e os demais documentos são ferramentas elaboradas para este auxílio. São documentos que apontam para o resgate da história dos afrodescendentes enquanto sujeitos. Porém, há que se estar muito atento diante das injustiças científicas que ainda persistem de maneira sutil, ofuscando a visão da própria ciência que ficou centrada em apenas numa centralidade eurocêntrica. No trecho seguinte fica expressa esta reflexão:

A história do branco é contada em todos os momentos, ao contrário do que acontece com [a dos] outros grupos étnicos que vivem no Brasil. Assim, a história do branco é de vitórias, reconhecimentos, ganhos e sabedoria, a despeito dos outros grupos étnicos com os quais ele se relaciona. É por meio dos livros didáticos, da mídia, da música, da história oral, enfim há uma predominância sobre esse tema (Entrevista n. 01, UEM).

Porém, não se devem deixar as lacunas que servirão de entrada sutil do discurso por meio de debates, discussões e mesmo nos próprios estudos em que se refere à inclusão e à visibilidade dos afrodescendentes. O que a lei 10639/03 se propõe a fazer é um resgate histórico valorizando os saberes que os africanos trouxeram como bagagem por meio da história oral e toda sua forma de cultivar sua cultura e seus saberes civilizatórios.

Embora se tenha um discurso amplo sobre a inclusão dos diferentes, é notória que, para alguns sujeitos pertencentes à descendência europeia, a temática negra de uma forma ou de outra parece se tornar onerosa. Nas entrevistas, registramos algumas destas manifestações na fala de um entrevistado que assim afirma:

Eu vejo assim: que a resposta mais fácil, que tem que resolver o problema no ensino médio, até minha filha disse: “Agora vão tirar a vaga da gente; então você vê se não tem medo. As reações é buscar a melhor resposta para se manifestar. Mas é preciso abrir o jogo (Entrevista n. 01).

Retomando a argumentação de Fanon (1975, p. 125) segundo a qual as “reações, os comportamentos que nasceram da chegada europeia a Madagascar não vieram adicionar-se aos pró-existentes”. Embora se encontre ótimo indício que pode incluir positivamente, os

afrodescendentes, as formas de manifestações e *reações* não avaliadas podem atuar de forma contrária. Se juntar os tipos de *reações ao discurso*, isso poderá ser prejudicial para que não aconteça o avanço na implementação da lei.

Diante desta reflexão no que se refere à reação, ao olhar, assevera Bourdieu (2004, p. 158) que isto acontece “especialmente quando se olha a situação dos dominados com o olho social de um dominante”. Neste sentido, os olhares possuem o poder de fortalecer as reações, seja de forma positiva, seja de forma negativa, ou mesmo o poder o poder parar afetar as formas de orientações de inclusão da temática da educação das relações étnico-raciais.

Esta discussão pode considerar também as demais categorias, principalmente as mais pertinentes como a inclusão, as oportunidades, as identidades e os espaços de participação e visibilidade dos afrodescendentes.

Abordagem antropológica sobre temas que envolvem questão a racial na sociedade, movimentos sociais, política e cultura no Brasil contemporâneo. Ementa: Estudo das transformações do Brasil contemporâneo a partir das manifestações políticas ocorridas no interior da sociedade: movimentos populares, sindicais e os movimentos culturais, contemplando a ‘dimensão prática’ da disciplina, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão (Documento Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Sociais de 2008, p. 8).

Desde muito pequeno, eu já passei a enfrentar as discriminações e preconceitos e vi que o branco sempre foi esse sujeito duro para [com] os negros brasileiros. A história dos brancos para [comigo] sempre foi um grande desafio. Os problemas sempre foram jogados para os negros. É desta forma que eu identifico a branquidade (Entrevista n. 03).

Nesta abordagem antropológica voltada para a questão racial, nos movimentos sociais e nos meios culturais, tem-se a ideia de que os sinais ou indícios de inclusão da temática afrodescendente ainda necessitam de rigoroso suporte para garantir a sua concretude no cotidiano. Durante décadas nos meios acadêmicos e escolares, a questão racial parece não ter tido muita chance de ser incluída e discutida a partir de seu próprio modelo.

No curso de Serviço Social, por exemplo, sempre se debateu sobre a “questão social” e ao que se sabe nesta ocasião, ou época do movimento de reconceituação do Serviço Social, a população escrava ou ex-escrava já se fazia presente na sociedade. Nos PPI da Universidade de Maringá, constatamos a presença desta temática inclusa na estrutura deste projeto elaborado em forma de programa, conforme apresentamos no texto a seguir:

Programa Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros (NEIAB): formado por um grupo interdisciplinar de estudos, pesquisas e de intervenção política que visa refletir, discutir e analisar os mais diferentes temas relacionados à questão racial no Brasil, promovendo e estimulando estudos

sobre a questão racial e as relações raciais e sobre a história e cultura afro-brasileiras, bem como sobre as relações raciais na universidade, de modo a auxiliar na criação de políticas públicas institucionais e interinstitucionais para a integração dos negros na universidade e na sociedade, por meio de ações afirmativas e, com isso, pretende contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população negra (UEM, 2008, p. 13).

A temática da questão racial demonstra ter sido sempre uma polêmica de discussão nas academias, assim como o Movimento Negro. Porém, a partir da lei 10639/03 e do debate sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, este tabu parece estar sendo fracassado. Isso não quer dizer que ambas as temáticas são aceitas com tranquilidade nas escolas e no mundo acadêmico. As resistências vão surgindo em todos os meios da sociedade. De outro lado, há os que se sentem estimulados a retomar a temática com zelo e objetividade, mesmo que seja por meio de um discurso sutil e cordial.

De certo modo, no dia a dia dos afrodescendentes, não se pode dizer que as situações se abrandam com a existência da lei; pelo contrário, eles se deparam com as *reações* inevitáveis, conforme afirma um dos entrevistados:

Minha primeira reação foi ficar incrédula, achava que isso era um exagero, que a realidade não era tão dura. Depois, passei a querer conversar sobre o assunto na intenção de saber mais e, hoje, quero saber mais e passar essas informações, esse desejo de desmistificar essa percepção negativa para os meus alunos, no sentido em que eles também possam aliviar as consequências dessas construções existentes em nossa sociedade (Entrevista n. 02, UEM).

Ao pensar as formas em que se dão as relações raciais no cotidiano e os dilemas que vão surgindo em torno das diversas *reações* da branquidade, é preciso estar muito atento para analisar qualquer acontecimento. São acontecimentos que não se podem provar, por meias de atitudes e manifestações que se apresentam sempre travestidas ou no discurso ou na cordialidade. Deste modo, às experiências que os afrodescendentes vivem dentro da “real realidade”, em qualquer ambiente, ainda prevalece o jogo perverso da culpabilidade sobre eles, além da não aceitação do diferente.

Sou descendente de europeu, é a mais destacada. É difícil aceitar o outro. Nas ciências sociais ainda têm poucos negros. A classe branca é dominante, sim. Na minha família é uma mistura, mais sou italiana. Minha família já tem hoje boa mistura, mas acaba prevalecendo a cultura dominante. Aí você já percebe que tem de algo errado nas culturas, ou certa lacuna (Entrevistado n. 01).

Diante desta fala, ficam evidentes as reações de rejeição do “outro”. Embora afirmando que exista em sua família uma “mistura” cultural, no fundo o sujeito afirma que

continua a prevalência da cultura dominante. Porém, ao mesmo tempo, percebe as lacunas deixadas pela ciência. Talvez seja neste contexto que há um aproveitamento do discurso e a sua força já disseminada e contaminante no cotidiano do indivíduo.

Os novos mecanismos apresentados no mundo educacional, como a Lei, o Parecer, e a Resolução, são propostas para revisão destas lacunas. Em 2008, em Curitiba, aconteceram, na região Sul, debates e avaliações nacionais sobre o silêncio diante desta problemática. A fala da professora Leonor Araujo Franco focalizou diretamente nesta direção.

Nós temos a obrigação de zelar para que a lei 10639/03, o Parecer do CNE/2004, assim como também a Resolução/2004, sejam ferramentas divulgadas e debatidas no sentido de rever as lacunas que deixaram à margem a cultura africana e afro-brasileira (Depoimento registrado no Diálogo Regional sobre a retomada da EREER em 18 de maio de 2008).

Entende-se que as preocupações e as atenções estão voltadas para que isso não venha acontecer com a EREER e com a lei 10639/03, e demais propostas. Neste sentido, destacamos a manifestação de um entrevistado que faz a seguinte observação:

Eu vejo que, hoje, já mudou muito, mas se sabe que as relações entre ambos são de muitas dificuldades. Sabe-se que o relacionamento foi sempre centrado na cordialidade e no mito de que não existe racismo e nem discriminação. Aqui no Paraná, como em todos os demais estados, o que sempre existiu foi uma boa relação focada no mito da cordialidade (Entrevista n. 03, UEM).

Neste sentido, lembra-se aqui que foi a Frente Negra que garantiu a inclusão da população negra na sociedade e que se concretizou após a organização, do que é exemplo o jornal “O Clarão e Alvorada”. Assevera Mununga (1999, p. 97) que

começaram as denúncias sobre as práticas discriminatórias contra negros, existentes na procura do emprego, no ensino, nas atividades e lugares de lazer. Dessa movimentação nasceu, em 1931, a “Frente Negra”, considerada como o primeiro movimento racial realmente reivindicatório, após a abolição da escravatura.

Neste sentido, ainda hoje, as conquistas sociais e as reivindicações voltadas para a inclusão dos afrodescendentes se concentram na força organizada dos movimentos negros. Embora desvalorizado para as academias e para alguma parte elitizada da sociedade, mas tanto o Movimento Negro e os demais movimentos sociais é que têm sustentado as bases educacionais dos sujeitos ainda excluídos da educação e de outros meios sociais onde se podem criar as condições de interação e participação do sujeito.

Nos documentos estudados, fala-se sobre movimentos culturais, movimentos sociais, não fazendo conta de voltarem seus olhares de análise para as expressões dos movimentos negros no Brasil, suas lutas e apresentações reivindicatórias por uma educação que considerasse a participação e a *visibilidade* dos afrodescendentes. Em Maringá há as organizações e a atuação do Movimento Negro que, mesmo em meio às dificuldades, têm buscado acompanhar e dar continuidade às propostas referentes aos afrodescendentes naquela cidade com ligação ao NEAB.

Pessoa que atua nas áreas das religiões teve um espaçinho aqui. Foi muito bom. Quanto à reitoria eles estão abertos; se eles aprofundam a questão, não sei. Eles apoiaram muito o NEAB, apoiam as iniciativas das atividades do NEAB. Nosso curso é muito marxista e os alunos não enveredam muito por esta questão (Entrevista n. 04, UEM).

Esta fala nos mostra que, mesmo diante de inúmeras dificuldades, isso não impede as organizações dos NEABs nas universidades, seja ela pública (estadual, federal, municipal) ou privada. Os sujeitos afrodescendentes desta região do Vale do Ivaí têm apresentado uma significativa autoestima, mesmo diante de suas “resiliências”. Percebe-se que muitos grupos étnicos desta região conseguiram resistir e provar que o Brasil é construído a partir de todas as forças culturais. No Paraná e na região do Vale do Ivaí, em particular, fazem-se notórias a força e as expressões negras, mesmo que de forma ainda rasurada entre as diversidades culturais étnicas.

6.1.3 Discurso em documentos oficiais de projetos sociais com crianças e adolescentes (UEM)

Quadro 9 - Síntese das categorias estudadas no projeto com crianças e adolescentes

Documento ou iniciativa institucional	Explicitação de categorias contempladas na pesquisa.
Doc. Oficial: projeto social dirigido a crianças e adolescentes	Multidisciplinar, políticas sociais, políticas sociais, multidisciplinar, cultura, a oportunidade, direitos, reconhecer, oportunidade.

Fonte: UEM (2003-2009).

No programa do Projeto Social com Crianças e Adolescentes, nós realizamos o estudo sobre o Projeto Político Pedagógico. Realizamos uma entrevista com o coordenador geral e entrevistas com dois participantes e atuantes no projeto. Além disso, participamos de algumas atividades desenvolvidas com um grupo de crianças no esporte (e capoeira). Além disso, há os relatórios de observações presenciais.

Como afirmado, iniciamos nosso trabalho a partir das leituras dos Projetos Políticos Pedagógicos e, numa avaliação mais direta sobre nosso objeto de tese, encontramos boas indicações que marcavam as categorias que também se aproximavam de nossa intenção e preocupação. Um trecho inicial aponta para o desafio voltado para a modalidade multidisciplinar, como destacamos abaixo.

O desafio do Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente – PCA, tanto para professores quanto para pesquisadores nele envolvidos, é de sinalizar a infância, adolescência e juventude, a questão central de nossa análise (UEM, 2007, p. 6).

Nos documentos dos projetos sociais, encontram-se também indícios importantes em termos de conteúdos focados na defesa das crianças e de adolescentes, mas não encontramos nenhuma forma de conteúdos mais concretos voltados para a temática das relações raciais e nem da lei 10639/03. A forma *multidisciplinar* estruturada nos conteúdos ainda não contempla a inclusão da temática da educação das relações étnico-raciais. Pode-se observar um outro trecho do documento Político Pedagógico abaixo que até apresenta comentários sobre as políticas sociais:

Políticas Sociais, Infância e adolescência, que vêm sendo atendidas sistematicamente, têm apresentado resultados significativos observados pela universidade junto aos programas e projetos de atenção à infância e juventude. PROJETO BRINCADEIRAS COM MENINOS E MENINAS DE RUA – DEF/DPI [...] Este é um projeto de extensão do Departamento de Educação Física, em atividade desde 1997, que tem o objetivo geral de oferecer aos meninos e meninas em situação de rua de Maringá e região a oportunidade de brincar de forma orientada. Estão envolvidos no projeto acadêmicos de outros cursos, como os de Psicologia, Pedagogia, Direito e Filosofia (UEM, 2007, p. 8).

Em termos de discursos mais abrangentes em todos os documentos institucionais e demais projetos pedagógicos, ficam explícitas que a inclusão e a visibilidade da lei 10639/03, e sua resolução, ainda não se encontram presentes. Percebe-se que os coordenadores possuem boa vontade. Mas é notória a falta de acesso a materiais que se referem a lei 10639/03 e demais documentos. Esta observação fica expressa e nítida na fala do entrevistado 01:

Eu não conheço a lei assim, mas aqui têm as cotas. O Plano Nacional eu não conheço. Mas temos as cotas. A nossa proposta é que tivesse cotas raciais e cotas sociais. e então, eu fui participante das discussões e da comissão para definir os critérios que institui as cotas. O Conselho Universitário aprovou as cotas sociais, entendendo que a população negra já estivesse contemplada nestas cotas (Entrevistado n. 01, UEM).

De outra forma, os coordenadores ficam atentos aos estudos de autores que destacam a situação da criança negra nas escolas e nos projetos sociais. Os entrevistados se apresentaram sempre muito expressivos em suas falas e logo se manifestavam de forma muito aberta e direta:

Não! Estudos mostram a desigualdade racial em todos os níveis de estudos. Falam também da discriminação porque passam as crianças negras nas escolas (inclusive as da periferia onde há mais negros). Isso aumenta a evasão escolar entre as crianças e adolescentes negros. Por isso é necessária a inclusão das cotas raciais nas escolas e universidades públicas (Entrevista n. 02).

A fala do entrevistado participante no projeto ajuda a ilustrar as *reações* polêmicas que contrariam as discussões em torno das polêmicas de cotas. Aqui um dos coordenadores, quando percebeu uma discussão extremamente voltada para debates torcidos sobre as cotas, segundo o mesmo, teve que usar uma estratégia tal, dizendo para os alunos:

Ó gente, não existem mais cotas raciais, m as sim cotas sociais. Então, nem vamos falar mais em cotas. O que eu faço é um resgate histórico. Mostrar que existiu, sim, um processo da civilização inescrupuloso. Porque, quando a gente vai para o debate, aí a gente vai para o embate. Eu digo sempre: falar de religião e cultura africana é ir para o embate, o negócio é polêmico (Entrevistado n. 03).

Melucci (2005, p. 50) contribui para uma visão mais profunda sobre a situação polêmica que sempre acaba emperrando a concretização da inclusão e reconhecimento do outro. Diante disso o autor diz que “sem um reconhecimento do outro, não há como afirmar nossa diversidade. A identidade é, em cada caso, uma relação que compreende nossa capacidade de nos reconhecermos e a possibilidade de sermos reconhecidos pelos outros”.

Considerando o que este autor apontava em relação à identidade e ao reconhecimento do outro, percebe-se que, no cotidiano deste projeto social, as crianças são tratadas como uma identidade única. Embora tenham ficado notórias as oportunidades para as crianças e adolescentes afrodescendentes no projeto e a atividade desenvolvida na biblioteca, foi na atividade da capoeira que essas crianças e adolescentes parecem ter tido a noção de suas raízes e de suas identidades.

O entusiasmo como dançavam e cantavam os cantos africanos na roda da capoeira, constituíram pontos significativos em nosso relatório de observação. Porém, no objetivo geral do projeto, que trata de *oportunidades* e de formas de brincadeiras, não aparece nenhum indício de outras categorias mais centradas na temática da educação das relações étnico-raciais, nem a presença de citação de alguns dos documentos voltados para este trabalho, como

podemos verificar no trecho que trata do objetivo citado: “Em termos de Objetivo Geral, oferece aos meninos e meninas em situação de rua em Maringá a oportunidade de brincar de forma orientada” (Documento político pedagógico do projeto social, 2007, p. 4).

Mesmo nos momentos lúdicos parece não haver uma preocupação com a identificação cultural das crianças. Ou seja, não percebemos nas brincadeiras materiais didáticos que pudessem dar contribuições identitárias às crianças participantes no projeto social.

Porém, um olhar empírico confirma esse fato: a presença de alunos e professores negros nas universidades é ínfima; são pouquíssimos os que prestam o vestibular e menor ainda o número dos que são aprovados e permanecem nos cursos, sendo nula a sua presença nos cursos considerados de maior prestígio e importância como Medicina, Arquitetura, Jornalismo, Direito (Entrevista n. 01, UEM).

Nos documentos analisados num primeiro momento, ainda não há uma preocupação mais direta com a implementação da lei 10639/03 em seus currículos. Alguns conceitos e discursos bem elaborados estão sempre presentes nos documentos estudados; isso não pode fugir da análise. Mas, de outra forma, ao menos neste projeto há uma ausência explícita da implementação da lei e da temática afrodescendente.

Participando em uma atividade junto com as crianças e adolescentes de forma multidisciplinar, a programação era ir para a biblioteca a fim de que as crianças pudessem procurar livros didáticos e, em grupo, realizar algumas leituras importantes e que nos chamassem atenção. Uma das entrevistadas, atuante nos projetos sociais, teve uma expressão mais crítica dizendo: “*Os projetos sociais são vistos como desnecessários e raramente envolvem os negros universitários, haja vista que eles são raros nos campos universitários. É forte a ideia que a universidade deve ser destinada a uma elite econômica*” (Entrevista n. 01, UEM).

As crianças apresentaram diversos livros didáticos e alguns se centraram em breves leituras, outros em desenhos, mas nenhum deles encontrou na biblioteca alguns documentos voltados para a história da população negra. Havia diversas crianças negras e outras de origem indígena.

Deste modo, essa forma pode ser prejudicial na aprendizagem das crianças por não entenderem o principal processo de identidade cultural. Segundo Silva (2000, p. 16), “[para] se compreender o que se faz da identidade um conceito tão central, é preciso examinar as preocupações contemporâneas com questões de identidade em diferentes níveis”.

Outra atividade que acompanhamos foi a capoeira. Nesta houve uma interação muito significativa dos adolescentes. As cantigas da capoeira foram envolventes sobre a África e capoeira da Angola. Percebe-se que as atividades são realizadas nos projetos de extensão e

muitas vezes desarticuladas do que se encontra nos Projetos Políticos Pedagógicos, como podemos observar no trecho apresentado a seguir.

Biblioteca do PCA (Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente – UEM), que, entre outros, dispõe de livros, textos, monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas por profissionais que estão ligados ao mesmo e estudando a temática da Infância e Adolescência (UEM, 2006, p. 11).

No que diz respeito ao programa multidisciplinar de estudos, também percebe-se a falta e a presença das orientações voltadas aos conteúdos afrodescendentes. Parece marcadamente pelo poder das estruturas criadas por brancos e feitas para os brancos, parafraseando Florestan Fernandes. Neste sentido, a entrevista com uma criança participante no projeto nos chamou a atenção para a punição que uma criança branca recebeu de uma professora ao discriminar a outra que é negra.

Diante da expressão abaixo, percebe-se a urgente necessidade de se atuar firmemente na formação das práticas pedagógicas étnico-raciais, seja nas escolas, seja nas redes de ensinos e universidades. Ela mostra que a professora toma providência:

Ela toma providência, coloca de castigo. Teve uma vez que ela ficou tão brava com um aluno branco que fez isso que ela deixou ele virado para a parede a tarde toda e ainda fez ele ir lá na frente de todo mundo e fez ele pedir desculpa e abraçar o menino negro... Ele chorou... mas teve que pedir desculpa bem direitinho e abraçar o menino e aí ela pediu para todo mundo bater palmas e nós aplaudimos quando ele pediu desculpa... Depois nunca mais ele fez aquilo (Entrevista com uma criança da escola que atua no projeto social, UEM).

Continuou dizendo a respeito da criança em sua fala muito espontânea:

Hoje, o menino negro é o melhor da sala, é o melhor amigo dele também... O menino negro até ajuda ele nas tarefas dele... Um outro ficou de castigo quando chamou a menina de negra... A professora deixou de castigo sem recreio; ele quase morreu de vergonha... Também nunca mais ele quis saber de ser racista... Com isso eu posso dizer que os brancos respeitam mais os negros desde pequeno, respeitam as outras crianças índias também (Entrevista com uma criança da escola que atua no projeto social, UEM).

A partir disso as leis 10639/03 e 11645/08 e a Educação das Relações Étnico-Raciais são uma ferramenta pedagógica de orientação para dilemas vividos pelas crianças. A mudança de mentalidade e paradigma não está em se fazer uso da mesma forma de práticas pedagógicas violentas usadas para educar os negros, ou afrodescendentes – isso no passado e muito presente ainda hoje. Portanto, as capacitações de professores (as), gestores (as), educadores (as) de todas

as áreas são necessárias e urgentes no sentido de renovar a visão de mudança estrutural na educação nacional.

Parece-nos que as práticas pedagógicas, mesmo as que procuram ser menos neoliberalistas, ainda continuam sob domínio de um sistema educacional engessado pelo racismo científico e institucionalizado. Diante disso, as próprias crianças e adolescentes vão obtendo uma postura de respeito na relação.

6.1.4 Considerações e destaques referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais na UEM

Nos discursos e nas falas pessoais com os gestores e coordenadores, logo nos damos conta da falha de conhecimento a respeito de orientações gerais sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais. Isso fica evidenciado quando se pergunta sobre as leis 10639/03 e 11645/08, principalmente. Portanto, observando o quadro abaixo das categorias estudadas e selecionadas através dos documentos, podemos ter a ideia dos autores estudados e como esse fato tem contribuído para o conhecimento sobre os afrodescendentes e sua cultura.

Presenciamos ainda a forte articulação do Fórum Estadual Permanente de Diversidade Étnico-racial. Durante o trabalho de pesquisa, fomos convidadas para participar de eventos realizados pelos profissionais e técnicos do MEC/SECAD. Além dos profissionais do NEAB da Universidade Federal do Paraná, em conferências sobre a temática afrodescendente, isso foi apontando para observações e sujeitos afrodescendentes com conhecimento concreto sobre as cotas, mesmo expressando-se ao contrário:

só que tem uma coisa eu sou contra cotas: isso diminui a força da população negra. Nesse ponto nós dois somos contrários, porque eu sei que você é a favor das cotas para os afrodescendentes, mas isso deve ser a dificuldade que se tem lá no RS. Aqui no Paraná, até têm o preconceito e a discriminação, mas aqui é diferente de lá; a reação já vem com processo sabe, não tem desculpa não... O cara discriminou e tratou com racismo, o negócio é processo e olha que tem processo rolando por aí nesses Fóruns e na Justiça... Então, as pessoas vão ficar sabendo e, então, já fica com mais respeito e vai pensar duas ou três vezes para ter preconceito contra negro, contra índios, não é? (Entrevista n. 07).

Para qualquer leitor que ouvir este entrevistado, não tem como destacá-lo enquanto sujeito afrodescendente que demonstra não só sua firmeza de identidade, mas também autoestima e conhecimento ético cultural e racial. É nesta mesma região do Vale do Ivaí que destacamos também numa zona rural da região de Cambira a famosa “Creche Municipal Infantil Dona Nina”, a “Saudosa Dona Nina”.

Esta senhora foi a única parteira negra que atuou na região por vários anos vindo a falecer com 105 anos de idade. O primeiro professor afrodescendente, a primeira coordenadora da merenda escolar na região do Vale, além do primeiro político afrodescendente eleito nesta região na década de 1950.

O nome da creche foi uma homenagem e reconhecimento pelo seu trabalho junto das parturientes neste vale. O que nos parece é que, além do reconhecimento dos afrodescendentes, eles demonstram uma emancipação e parecem atentos aos conhecimentos por meio dos noticiários relacionados com a problemática nos estados ao dizer que

Talvez é o que precisa ser feito lá no RS, porque, pelo que a gente vê na televisão, a coisa lá é ferrada mesma com esse negócio de racismo. O que a gente vê pelos MCS, acho que são os alemães, são duro no racismo, se é aqui eles iam gastar muito dinheiro só pagando indenização para os cidadãos de origem afrodescendente e índios. Ah!, Eles iam ver só o que é ser cidadão de respeito... Será que lá eles não aprenderam a respeitar o diferente? Eles querem espaço só para eles. Mas hoje não tem dessa não; eles estão muito atrasados, não é Ah!, Como eles são bobos assim... Você viu aquela vez lá que o jogador foi discriminado no campo de futebol, né.... (Entrevista. n. 07, UEM).

A existência do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro – NEAB e da “Tulha Indígena” auxilia na compreensão da forma de conhecimento e inclusão sobre as culturas excluídas e seus sujeitos. Não excluimos a presença do discurso sutil neste meio acadêmico, estudos e documentos. Mas também há ampla possibilidade de uma inclusão da temática das relações étnico-raciais e de seus sujeitos. O próprio quadro pode demonstrar esta visibilidade através das inúmeras categorias selecionadas.

Quadro 10 - Sínteses das categorias estudadas.

(continua)

Documento ou iniciativa institucional	Explicitação de categorias contempladas na pesquisa
PPI e PDI geral da instituição	Interdisciplinares, interdisciplinar, cidadão valorize igualmente. Esta concepção de PPI não permite que ela seja elaborada isoladamente, sem a participação dos demais envolvidos no processo educativo. A instituição universitária está marcada pela pluralidade de áreas, de ideias e de concepções. Questão racial e as relações raciais, cultura afro-brasileiras, as relações raciais, a promoção da cidadania, políticas de ação afirmativa. Sistema de Cotas Sociais, garantia de padrão de qualidade, valorização do conhecimento inter e pluridisciplinar. Valorização, a criação cultural, cidadania.

(conclusão)

Pronunciamentos da Reitoria e iniciativas da instituição voltadas para o tema	<i>“Na UEM, a educação das relações étnico-raciais ainda está mais centrada na questão indígena, mas temos também o Núcleo de Estudos Afrodescendentes coordenado pelo professor Valter Praxedes e pela professora Dra. Marivânia, que são coordenadores do NEAB. Etnias, há uma diversidade; no Paraná tem uma diversidade étnica muito diferente dos demais estados do Sul”</i> (Depoimento coletado em 2009).
PPP dos cursos de licenciatura	A realidade, questioná-los e buscar respostas múltiplas para novas possibilidades de convivência social. Em São Paulo, destacaram-se Florestan Fernandes e Antônio Cândido. No Rio de Janeiro os principais porta-vozes das ciências sociais, interdisciplinar.
PPP do curso de Ciências Sociais	Em São Paulo destacaram-se Florestan Fernandes e Antônio Cândido. No Rio de Janeiro os principais porta-vozes das ciências sociais, problemas da humanidade. Destaques: Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni, Maria Silvia de Carvalho Franco, Marialice Foracchi, entre outros. Resgatar o papel que as ciências sociais ocupam nas relações, políticas e culturais. Ética, solidariedade, direito e deveres da cidadania, criatividade e criticidade, políticas, culturais, africana, formação humanística, raça, etnia e cor; cultura, gênero, educação, exclusão social, etnia. A questão racial. Os movimentos culturais. Na interface das múltiplas relações, novas práticas sociais e culturais.
Doc. Oficial Projeto social dirigido a crianças e dolescentes	Multidisciplinar, políticas sociais, políticas sociais, multidisciplinariedade, cultura, a oportunidade, direitos, reconhecer, oportunidade.

Fonte: Pesquisa de campo.

A partir desta análise entende-se que nesta universidade ainda não se encontram de fato os documentos focados na implementação e\ obrigatoriedade da lei 10639/03, demais documentos como o Parecer do CNE/CP/2004 e a Resolução do CP/2004, assim também com os documentos distribuídos pela SECAD, a partir de 2008. A partir dos trabalhos de Diálogos Nacionais, Estaduais, Regionais e Locais, foi um momento importante para a capacitação e formação. Consideramos ainda, toda preparação no sentido de dar visibilidade á lei 10639/03 e a inclusão da temática da História e Cultura Africana nos currículos escolares e nas instituições de ensino superior.

Na realidade agora tem mais espaço em todo campo que o cidadão quiser não é? Agora se eles... No caso o negro não aproveitarem. Com certeza os brancos vão enfiar a cara só para eles mesmos e para os filhos deles... Mas hoje o negócio não é bem assim, os afrodescendentes estão ai desde que começou a construção do Brasil, com os escravos negros que vinham da África não é? (Entrevistado n. 07, UEM).

Na Universidade Estadual de Maringá, foi importante analisar que a ausência dos documentos oficiais do MEC/SECAD, naquele momento ainda não tinha sido divulgada mais amplamente. Porém, percebemos nas falas dos entrevistados que estavam imbuídos dos

conhecimentos sobre a cultura afrodescendente, ou afro-brasileira, através das próprias falas dos entrevistados. Além dos autores debatidos em salas de aulas que tratam diretamente da temática afrodescendente.

A existência do NEAB e da tulha indígena, também foi um aspecto que nos fez analisar um trânsito muito aberto e tranquilo dos afrodescendentes e dos sujeitos indígenas. Chamou nossa atenção das importantes bibliografias adotadas nos programas e nos projetos políticos pedagógicos institucionais e nos programas de graduação e Pós-graduação em Ciências Sociais. Autores como Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Clóvis Moura entre outros que tratam da cultura afrodescendente, foram pontos de notórias contribuições nas entrevistas e nos documentos oficiais da universidade.

Eu acho que hoje refazer a história, isso é muito bom nossa mãe! Isso que eu digo: o espaço é nosso também, não apenas os brancos têm esse direito; isso é para todos... Então, isso é falta de educação dos brancos, eles devem compreender que o mundo não é apenas deles – é dos outros também né! Então, eu falo mesmo quem tem seu espaço nunca pode deixar escapar, tem que marcar junto o espaço; os brancos vão, os negros, os índios também têm que ir juntos! Outra coisa: tem gente que não assume a sua tradição, sua história, não se identifica. Isso aí eu acho errado, se não quer se identificar, então não reclama de ficar fora. Muitos negros não assumem, têm vergonha e com isso vão perdendo o pouco espaço que têm! Igual ao Dito: ele participava na comunidade, na igreja, já se identifica (Entrevista n. 07, UEM).

Com certeza, não descartamos a presença do discurso sutil em todos os níveis de ferramentas estudadas como os documentos dos PPIs e PPPs. Em relação à educação das relações étnico-raciais, foi de muita surpresa não encontrá-los de forma mais visível nos documentos e nas falas dos entrevistados. Porém, os estudos baseados nos autores já citados demonstraram que os esforços e o empenho em torno deste aprofundamento ficaram explícitos em nossa análise.

Os professores e gestores entrevistados foram abertos, muito objetivos e hábeis em reconhecer e demonstrar profunda responsabilidade diante do aprendizado dos alunos. Quanto ao conhecimento sobre o estudo da branquidade, não há nenhum estudo focado nesta temática. Um entrevistado se manifesta de forma muito expressiva dizendo assim:

Olha , na realidade não dá nem para entender se existe branco mesmo sabe, porque, você: existe o país dos europeus e eles até nem gostam de serem chamados de brancos. O branco foi uma invenção que os senhores de engenho arrumaram para se livrarem dos negros, sabe. Porque, naquela época, não queriam mais os negros, aí então elevaram os brancos só para se livrarem dos negros que eram escravos (Entrevista n. 07, UEM).

Mas todos os entrevistados expressam com apoderamento a problemática da dominação dos “brancos” sobre a população afrodescendentes. Em todas as entrevistas foram abertos em falar de forma muito expressiva que o poder da branquidade ainda está presente em todos os meios. De outro lado os entrevistados afrodescendentes também falaram com satisfação sobre sua origem.

Então, é um sinal que eu vejo hoje, que nós temos nossa participação mais firme mesmo na sociedade aqui e na região do Vale do Ivaí. Sabe Vane, aonde você vai aqui na casa de um parente ou primos mais longe, todos eles têm como te receber, ficar tranquilamente na casas deles; tem comida, pouso. Sabe, sempre tem o que te oferecer sem nenhum problema e acolhe a gente com amor. Tem aquela saudade da gente, sabe. Quando você vem embora, alguns te dão alguma coisa... Você vê que é uma coisa de família, de tradição. Muito boa mesmo! Sabe. (Entrevista n. 07, UEM).

Outro destaque muito importante nesta universidade foi a forma diferenciada de aceitação e acolhida, pelos profissionais, funcionários, alunos e demais trabalhadores. A pesquisa mostra que, neste Vale do Ivaí, os afrodescendentes parecem possuir um nível mais elevado na sua autoestima. Outro morador desta região do Ivaí diz objetivamente:

Olha, aqui a gente tem identidade e sabe usar as leis aqui, mas acho bom não trazer essa sementeira ruim de racismos pra cá; a gente já está tentando acabar com o que tem, será que essas suas entrevistas não vão trazer essa semente racista prá cá. Vou ficar de olho nisso aí (Depoimento de um participante na comunidade, registrado numa capacitação de liderança realizada no dia 8 de agosto, dia dos pais).

Nas falas dos entrevistados, a ideia da não visibilidade e exclusão da temática e os sujeitos afrodescendentes ainda parece focada na resistência e rejeição dos “brancos”, ainda dominantes. Durante a gravação o entrevistado questiona:

Não foi lá que xingaram os negros por causa das cotas... passaram as pichações nas paredes da universidade federal lá no RS, falando que o lugar da negrada é na cozinha...? Aquilo merecia um processo danado, rapaz. Olha, se é aqui o processo ia correr solto, mais iam pensar muito. Um espaço que é de todo mundo... Demonstraram que os negros não podem entrar lá em Brasília, né. Queimaram os índios só de birra do pobre índio; aquilo foi um desacato gravíssimo... Ninguém fez nada com aquilo lá? Isso é que eu acho como os brancos estão atrasados, porque falta eles estudarem e saberem que as terras sempre foram dos índios (Entrevista n. 06).

Duas observações finais devem ser feitas:

1) Nesta universidade percebe-se um amplo esforço no sentido de levar aos alunos o verdadeiro conhecimento sobre a história africana e afro-brasileira, através dos principais autores que foram atuantes neste resgate. Embora na UEM não temos encontrado os

documentos do MEC/SECAD, isso não foi motivo para os entrevistados não saberem falar sobre a temática. Chamou nossa atenção da visibilidade da “Tulha Indígena” com todos os seus trabalhos artesanais e informatização para os indígenas. Fomos também atendidas no Departamento de Ciências Sociais e, sobretudo, na sala do NEAB.

Nesta universidade não houve nenhum discurso mais voltado para a implementação das leis 10639/03 e 11645/08, do Parecer do CNE/CP/2004 e da Resolução/2004 nos currículos de todas as áreas. Este trabalho estava focado principalmente no Departamento do Curso de Graduação de Ciências Sociais, História e no PPGs da Pós Graduação em Ciências Sociais. Outras observações importantes são os trabalhos realizados com os quilombolas através do NEAB em parceria com os coordenadores dos trabalhos indígenas (tribos). Além disso, observávamos o trânsito de índios e negros de forma mais tranquila na universidade. Porém, necessitando de alguns avanços e percepções mais concretas em relação à temática da Educação das Relações Étnico-Raciais.

2) O que ficou muito forte em nossa observação é o amplo avanço e fortalecimento do Fórum Estadual Permanente de Diversidade e toda articulação no âmbito do estado do Paraná. A partir disso ainda têm os subfóruns regionais que também estão avançando de forma gradativa nas zonas rurais e urbanas na região do Vale do Ivaí. As observações é que neste Vale é marcante a autoestima dos afrodescendentes e uma explícita valorização e reconhecimento de sua identidade negra.

Neste estado, no Vale e, sobretudo, na Universidade do Vale do Ivaí, aparece bons indícios de inclusão dos afrodescendentes, porém faltando agilizar as formações e capacitações através do fórum e de subfóruns organizados nas regiões. Nas escolas também ainda necessitam-se de manifestações mais direta e concretamente por meio da formação pedagógica sobre as leis e demais documentos. Mas os afrodescendentes apresentaram uma autoestima mais firme diante dos enfrentamentos com a “branquidade” paranaense. Eles buscam ocupar os espaços e entendem que neste Vale há “lugar para todos”. Lembrando aqui a afirmação de Kwame Ninsin: *Há lugar para todos na casa de meu Pai*.

6.2 UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI

Como nas demais universidades estudadas, na Univali também já foi feita uma descrição histórica e institucional desta universidade. Estudando seus documentos oficiais, temos diversas sinalizações importantes no que diz respeito à temática aqui em pauta. Assim,

também encontram-se, em seus documentos, diversas categorias muito próximas da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Quadro 11 - Documentos e entrevistas analisados na Univali – SC

Documentos	PPI e PDI da instituição, 2006. Discurso do reitor. PPP dos cursos de licenciaturas, 2008. PPP de curso de ciências sociais, 2007. PSCA – Projeto Social com Criança e Adolescente, 2009.
Entrevistas	1 Representante da Reitoria. 1 Diretor de apoio. 3 Coordenadores de cursos. 1 Coordenador do Projeto Sociais. 11 Outros entrevistados (brancos e negros). 17 Entrevistados

Fonte: Pesquisa de campo

Os documentos estudados e analisados, além das entrevistas realizadas, estão apresentados em forma de quadro para facilitar a visibilidade dos dados levantados e coletados. Foram documentos e entrevistas realizadas que não apresentaram maiores dificuldades diante dos desafios a serem avaliados em cada documento. Foi um período de muita atenção voltado para a responsabilidade no sentido de estudar e trabalhar nos documentos sem perder o foco do objeto e das categorias a serem aprofundadas.

Quadro 12 - Explicitações das categorias – Projeto Político Pedagógico Intitucional

Documento ou iniciativa institucional	Explicitação de categorias contempladas na pesquisa
PPI e PDI geral da instituição	Cidadãos. Participação. Desigualdades socioeconômicas e culturais. Cultura. Gestão e responsabilidade social. Cidadão. Diversidade. Relações Sociais. Valorização social da transdisciplinaridade. Cidadania. Identidade. A crescente diversidade de sua socialização. Formação humanística. Afrodescendentes. A homogeneização cultural e a conseqüente perda de identidade local. Respeito ao pluralismo de ideias.
Pronunciamentos da Reitoria e iniciativas da instituição voltadas para o tema	Os trabalhos afrodescendentes existem na Univali desde 1987, desde o tempo do Pe. Sérgio Giacomeli, e com a Adevanir, no bairro fazenda. O professor José Bento é que sempre puxava mais essa discussão mais racial voltada para os afrodescendentes. <i>“Minha ligação sempre foi com professoras negras que estudaram e outras ainda estudam e que fazem parte da festa do Rosário e do Movimento Negro Tio Marco, por exemplo. A professora Geni é uma delas que já apresentaram trabalhos sobre a consciência negra aqui na universidade”</i> (Depoimento da vice-reitora, Dr. Amândia, 2009. Negritude. Cultura africana. Afrodescendentes.

Fonte: Pesquisa de campo.

O quadro acima aponta algumas categorias e manifestações expressas nos documentos, assim como também no discurso da reitora. Os estudos dos documentos foram abrindo horizontes de percepção e apreensão do norte e direção da nossa tese. Nesta universidade, não tivemos a oportunidade de encontrar um NEAB já organizado e nem trabalhos com indígenas, como nos apresentaram as demais universidades. Também não foi constatado nenhum tipo de proposta para dar conta destas organizações ou temáticas, embora as missões da universidade registrada nos documentos estudados dizem que

a missão tem como objetivo produzir e socializar o conhecimento pelo ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo parcerias solidárias com a comunidade, em busca de soluções coletivas para problemas locais e globais, visando à formação do cidadão crítico e ético (UNIVALI, 2006, p. 8).

A partir do ponto vista da missão, a própria universidade enquanto instituição deveria já estar socializando de forma coletiva, sobretudo diante dos problemas sociais considerando a formação do cidadão de forma crítica e inclusa em suas próprias estruturas. É neste momento que começamos a perceber a presença do discurso por meio das conversas mais informais e concretizadas mais adiante nos documentos analisados.

De outra forma, nós mesmos já tínhamos amplo conhecimento histórico de organizações e de trabalhos afrodescendentes ligados à Univali já desde 1987. Este trabalho era mediado pela equipe dos Direitos Humanos de Itajaí organizado na época. Conforme depoimento colhido na Univali,

os trabalhos afrodescendentes existem [...] desde de 1987, desde o tempo do Pe. Sérgio Giacomeli, e com a Adevanir no bairro fazenda. O professor José Bento é que sempre puxava mais essa discussão racial voltada para os afrodescendentes. Minha ligação sempre foi com professoras negras que estudaram e outras ainda estudam e que fazem parte da festa do Rosário e do Movimento Negro Tio Marco, por exemplo. A professora Geni é uma delas que já apresentaram trabalhos sobre a consciência negra aqui na universidade. (Entrevista 2, Univali)

Esta fala tem algumas veracidades. Os trabalhos afros na universidade já existiram e de forma muito concreta em 1987. Depois o professor Bento ficou na continuidade da mediação da universidade com o movimento e outros projetos culturais, como a projeto da capoeira e a Festa de Nossa Senhora do Rosário, por exemplo. As mudanças internas e estruturais parecem ter abafado diversas mediações e diálogos com a comunidade negra. Com a saída do professor Bento, que trabalhava as questões raciais, isso parece ter tornado mais difíceis os avanços concretos sobre a temática, ficando apenas no discurso.

As relações raciais sempre foram conturbadas aqui no Brasil e em outros também. Aquela ideia da democracia racial foi apenas uma válvula de escape para deixar o negro na invisibilidade... Falam de uma cordialidade que é e sempre foi muito velada e camuflada no Brasil. As etnias que fazem parte do Brasil são três, os índios que ninguém quer falar também, nem tocam na temática e se tocam, é bem superficial na sala de aula. O negro escravo, que foram os maiores trabalhadores deste país e não receberam nada por este trabalho. Para muitos alemães, italianos, os negros ainda são muitos desvalorizados, discriminados. O preconceito ainda é muito grande no Brasil. Vemos isso nas manifestações acadêmicas de profissionais da universidade que ainda resistem ao falar na temática negra e indígena (Entrevista n. 02, Univali).

Embora esta fala seja de uma riqueza e memória histórica em relação aos trabalhos e inclusão dos afrodescendentes, naquela época, logo se percebeu que isso acabou silenciado na universidade. Segundo Dijk (2008), como vimos na introdução deste capítulo, existe um duplo papel no silêncio que, ao mesmo tempo em que busca negar e ocultar o racismo, propõe uma homogeneidade cultural.

Muitos afrodescendentes vivem e poucos obtêm o alcance de compreensão da “real realidade” e a branquitude ainda necessita de seu próprio desconhecimento de si mesmo para poder enxergar, perceber e compartilhar com os afrodescendentes das oportunidades de direitos. Um entrevistado se manifesta desta forma ao mencionar algo relacionado à escola e à universidade:

Vejo como história de ocupação, opressão e dominação das demais raças e etnias. Uma relação desigual de poder e opressão aos demais. Primeiramente, através da escola, depois dos livros, televisão e, por último, através da relação de amizade e trabalhos na universidade (Entrevistado n. 04, Univali).

Além da riqueza centrada na honestidade da fala deste entrevistado sobre a persistência da opressão, também nos documentos oficiais da universidade registramos uma profunda lacuna e total ausência dos documentos em relação à lei 10639/03, ao Parecer CNE/CP/2004 e à Resolução CNE/CP/2004. O discurso está centrado nas falas quando se referem às atividades que foram organizadas pelos próprios afrodescendentes desde 2007.

Por meio do discurso nas conversas mais informais, parabenizam-se as iniciativas dos negros itajaienses, principalmente na realização da Festa do Rosário que acontece todos os anos, além de atividades públicas realizadas a partir do poder municipal. Não há, todavia, nenhuma preocupação voltada para uma presença concreta dos mesmos na academia, com oportunidades e participação ativa no meio acadêmico. Selecionamos outras categorias do PPI e PDI geral da instituição, como as a seguir:

Cidadãos, Participação, desigualdades socioeconômicas e culturais, cultura, gestão e responsabilidade social, cidadão, diversidade, relações sociais, valorização social da transdisciplinaridade, cidadania, identidade, a crescente diversidade de sua socialização. Formação humanística, afrodescendentes, A homogeneização cultural e consequente perda de identidade local e respeito ao pluralismo de ideias (UNIVALI, 2008, p. 5).

Todas são categorias que se aproximam dos indícios de inclusão dos afrodescendentes na Universidade. No entanto, são categorias que se apresentam apenas como indícios e fortalecidas nos discursos institucionais. A partir dos estudos nos documentos institucionais, fomos percebendo que o discurso também veio aparecendo. Ao fazer o resgate histórico da existência do Movimento Negro e participação concreta dos afrodescendentes compreendemos que isso apenas ficou no discurso cotidiano. Conforme expresso do PPI da Instituição,

Esse processo se implementa com base na missão de educar, formar e realizar pesquisas sob a égide de ética, da cidadania e da responsabilidade social, valorização social da transdisciplinaridade e o espírito empreendedor como atributos da formação universitária. A construção das aprendizagens se realiza num percurso de crescente complexidade (UNIVALI, 2007, p. 12).

Através da reflexão selecionada no PPI, ficou notória que a ausência da população afrodescendente parece ter diminuído, após perceber que na instituição não há mais a forte presença e participação dos afrodescendentes como já houve em outras ocasiões. Para quem analisa os documentos sob uma visão mais genérica, pode-se até pensar que há uma participação ativa e a presença visível dos afrodescendentes nas academias. Mas disso nem o próprio discurso parece dar conta, pois a invisibilidade dos mesmos nos cargos e coordenações na instituição é raríssima.

De outra maneira, quando se encontra na universidade um afrodescendente, ele está sob o controle e condições de total dominação, situação observada e percebida por nós. Alguns dos entrevistados dizem:

Ah! Penso que é uma raça, assim como tem o índio, o negro, tem o branco, só que é a diferença é que o branco é racista e dominante. Existem umas dominações grandes, mesmo em cima do negro e o negro parece que gosta de ser capacho dos brancos não. Eles são discriminados e não reagem (Entrevistado n. 05, Univali).

Diante desta manifestação do entrevistado e conforme a introdução geral deste capítulo, a referência das análises de Dijk (2008) faz-se importante para a avaliação crítica em relação às práticas racistas e reações discriminatórias que ainda se dão no campo da “real

realidade”, onde não se tem como provar concretamente as situações vividas nos ambientes, seja de trabalho, nas universidades, nos projetos sociais, entre outras áreas, onde participa ou atua algum afrodescendente. Neste sentido, Melucci (2004) debate sobre os dilemas vividos pelos sujeitos que são vistos e avaliados de forma equivocada.

Na expressão de um dos entrevistados, configuram-se numa manifestação de desconhecimentos sobre a história do negro no Brasil e convive no cotidiano, numa situação de impotência e sem argumentação. A dominação do “branco” sobre o negro é recriada a cada dia, através das reações ora manifestadas pelas atitudes, ora por mecanismos que acabam enfraquecendo o sujeito negro e rebaixando sua autoestima. Uma cultura não muito diferente das demais instituições pesquisadas. Porém, com maior evidência velada e sutil em outras. Segundo um entrevistado, *“aqui teve muita discussão, nos últimos quatro anos. Implantação teve nada; teve muita, muita discussão e muita pouca ação”* (Entrevistado n. 03, UNIVALI).

Outro entrevistado ainda completa dizendo que

tanto no parlamento, quanto na universidade aqui na Univale, ou na prefeitura, tem um espaço delimitado, tem demonstrado ser muito conservadora ainda e muito mesmo, sabe. A dificuldade aqui é muito grande no dia a dia, de a gente querer ser alguém ou querer fazer alguma coisa diferente. Prova disso é que nós estamos aí desde 2003, e nós estamos agora em 2008. Então, é muito tempo de literatura aqui, literatura negra. Temos quatro ou cinco autores negros, mas o reconhecimento é muito difícil. Teve uma explosão de cultura e literatura aqui em 2006 e 2007. Em 2006, negros foram poucos, muito pouco mesmo, que participaram desse momento, desse boom literário (Entrevista n. 04, UNIVALI).

Mesmo tendo já havido atividades e programações culturais com ligações concretas dos afrodescendentes na universidade, nos documentos avaliados, isso não teve nenhuma visibilidade. Nem menção ou inclusão de fato nesta instituição. Vejamos um trecho do PPI da Univali: há de certa forma uma preocupação com os negros/pardos e indígenas em termos das bolsas para quem se autodeclarar como tal. Ou seja, sabemos que, para se autodeclarar uma identidade, é necessário que os sujeitos tenham um conhecimento de sua história identitária e consciência própria disso,

O ProUni reserva bolsas aos cidadãos portadores de deficiência e aos autodeclarados negros, pardos ou índios. Os alunos que cursam em período integral têm a possibilidade de receber uma bolsa-auxílio no valor de um salário mínimo, para cobrir gastos com material escolar. (UNIVALI, 2009, p. 18).

Como nas demais instituições estudadas em ambas as universidades, temos encontrado indícios importantes em relação às categorias escolhidas como identidade, diversidade,

negro/afrodescendentes, pluralismo, culturas, cidadania, transdisciplinariedade. São categorias que avaliamos ser indícios próximos das que selecionamos na tese de doutoramento.

Podemos apresentar aqui essas categorias como identidade, afrodescendência, discriminação, reações/olhares, visibilidade/invisibilidades, oportunidades, branquidade, exclusão/inclusão, espaços, e ainda assim essas categorias serão apenas como ponto de partida e apontamentos que, por sua vez, servirão de indícios apresentados nos documentos. De fato, essas categorias se fazem presentes nos documentos analisados. Porém, os dilemas focados nos discursos também foram se apresentando de forma sutil. Como assevera outro entrevistado: *“Vejo como uma relação de racismo velado. É mentira dizer que no Brasil não existe racismo. Existe sim e é muito presente ainda nas famílias e na sociedade”* (Entrado n. 04, UNIVALI).

A partir da atuação no campo de pesquisa e diálogo com a responsável pela unidade acadêmica de ensino, ela vai resgatando em sua memória a história de atuação e contribuição dos afrodescendentes na universidade. Faz menção ao trabalho do professor J. B da R, que foi um grande articulador no curso de história. Hoje, o professor reside em Recife e trabalha na Universidade Federal desta cidade e as atividades voltadas para os afrodescendentes não tiveram mais continuidade na instituição. Porém, a responsável afirma: *“nós vamos buscar retomar este trabalho e, inclusive, rever este estudo da cultura africana mais concretamente”* (Depoimento da V. R., 2009).

Nesta ocasião tivemos a oportunidade de ser a referência nesta mediação por fazer parte da equipe dos direitos humanos e de ter iniciado as organizações com os afrodescendente através dos Agentes de Pastoral do Negro na ocasião da Campanha da Fraternidade *Ouvi o Clamor deste povo Negro*, de 1988 (COMISSÃO DOS RELIGIOSOS, SEMINARISTAS E PADRES NEGROS, 1988). Mais é importante resgatar aqui que nesta ocasião o grupo, tratado na época como “Pastoral do Negro”, já participava na universidade em atividade relacionada à história do negro no Brasil. Um aluno africano residente em Angola, estudante na Univali argumenta que

Os brancos já apresentam um traço mais de europeu mesmo. Parece que eles gostam de defender sua cultura, sua raça ou etnia, não sei. Como dizem aqui, alguns não aceitam que fale em raça e não tem nada ver; o conceito de raça é apenas um conceito. Ele apenas foi deturpado. Mas vejo como um conceito como os outros, como se relaciona ao africano, ou ao negro brasileiro aí já vem um tom de racismo já pré-moldado enquanto conceito menor e inferiorizado. Tantos os brancos como os negros devem conhecer melhor o africano e aqueles que foram trazidos para o Brasil e outros países sem sua vontade própria (Entrevista n. 04, UNIVALI).

Para este aluno, os brasileiros conhecem muito pouco do continente africano. Em Itajaí, desde 1986, há uma grande batalha sobre os estudos afrodescendentes e sobre a África. Mas, como já refletimos, parece ter havido diversas intervenções políticas que travaram os avanços deste trabalho.

Através desta reflexão do autor, resgatamos a memória de que diversos professores da época ligados às áreas de história, pedagogia, entre outros, faziam os contatos com a equipe de direitos humanos para que o Movimento Negro pudesse participar e discutir a história africana com os alunos em sala de aula. Uma das entrevistadas participava nesta ocasião e respondeu: *“Olha, eu fico uma negra feliz com as oportunidades que eu preciso que até agora eu não tive mas espero ter mais pessoas fazendo faculdade. Olha, se você estivesse aqui, quantos negros a mais já não estariam realizados na faculdade!”* (Entrevista n. 04).

No que tange à branquidade e suas reações, se percebe que o branco fica sem saber o que dizer, pois o próprio entrevistado do programa de Ciências Sociais se manifesta abertamente afirmando que, *“Não sei. Não consigo identificar em que momento obtive a consciência de ser branco. Sinto ao ler e estudar a história do branco um pouco de vergonha por tudo que fizemos com as demais etnias e raças”* (Entrevistado n. 02, UNIVALI).

Diante de tais afirmações, compreende-se a vontade política e a consciência sobre a necessidade de resgatar a inclusão da temática da educação das relações étnico-raciais. Considerando-se, sobretudo, os trabalhos que já foram organizados concretamente nesta instituição e que foram banidos ou abafados sem visibilidade e valorização. Uma das situações percebidas em sua manifestação é “como fazer” este resgate, além da compreensão da lei 10639/03, do Parecer do CNE/CP/2004 e ainda da Resolução do CNE/CP, que dão os verdadeiros suportes para este resgate da história.

O ‘como fazer’ pode ser pensado na sua concepção e realização como possibilidade de descentramentos. O diálogo, o círculo para a narração de histórias. Tão comum nas tradições afro-brasileiras, poderia ser o ponto de partida para a realização de um fazer que não é individual, mas coletivo (BRASIL, 2006, p. 156).

A partir dessa afirmação, percebe-se que, ao falarmos da “real realidade”, essas pontuações apresentadas neste documento ampliam ainda mais o nosso pensar sobre esta “real realidade”. Entendemos que não dá para se continuar discutindo apenas as razões sociais, como no caso das “cotas sociais”. O que em nossa visão não abrange a inclusão dos afrodescendentes. Até que poderá ser que isso dê certo num determinado momento. Mas atuar dentro da “real realidade” é considerar as “cotas raciais”. Entre umas e outras situações de

preconceitos e discriminações, isso não está dentro dos conflitos sociais e parece que fica confortável para aqueles que, a partir das exigências das leis e dos documentos, dão uma ideia de alívio para não se tocar na questão racial, que a nosso ver é este o verdadeiro caminho para se consagrar a “real realidade”. A partir daí, o caminho para desbloquear a resistência da branquidade pode se tornar mais flexível.

Na história do Brasil, o negro foi trazido pra cá como escravo, se pegou na África, se caçaram os negros, como se fala, pra virem ser escravos, vir ser mão de obra para os que aqui estavam. Primeiro, tentaram escravizar os índios. Os europeus vieram e invadiram o Brasil; aqui era terra dos índios. Eles invadiram e tomaram as suas terras; usaram de diversas formas: religião, conhecimento e tal para tentar escravizar o índio e não conseguiram. Foram à África e trouxeram os negros e fizeram [deles] escravo (Entrevistado n. 01, UNIVALI).

Ao longo da pesquisa, tivemos a oportunidade de auxiliar no esclarecimento da existência da lei 10639/03. Em 2008, ao realizar a pesquisa com algumas mulheres negras que já atuavam no Movimento Negro e na Pastoral do Negro (ligada à Igreja Católica), organizamos uma discussão e apresentamos a lei. Conforme afirma um religioso que fez parte da entrevista por meio da pastoral:

Então, eu tenho uma linha de estudo, de atuação e de modo de entender a Igreja a partir do estudo bíblico. Eu faço especialização nessa área e sempre me encantei com isso. Então, quando a gente estuda a Bíblia hoje, numa leitura popular da Bíblia, a gente procura ouvir o grito das crianças, das mulheres e dos excluídos em geral, tanto negros quanto índios (Entrevista n. 05, UNIVALI).

Este religioso tem apoiado o Movimento Negro e a Pastoral do Negro por meio de liberação de espaço e de debates sobre a cultura afrodescendente no cotidiano da Igreja São João Batista, onde ocorrem todos os anos no mês de outubro, ocasião em que se celebra a festa de Nossa Senhora do Rosário. Após a entrevista e entender o processo da lei 10639/03, em sua “homilia ou sermão” disse o religioso:

Nós temos a lei 10639/03, que inclui os negros nas universidades e nas escolas. Na realidade, não havia necessidade de lei para se incluir os seres humanos, mas no Brasil o racismo está presente em todos os lugares, até mesmo nas igrejas. Vejam quantos negros participam da comunidade? Eles são valorizados? Então, por isso a importância da lei 10639/03 e que seja uma lei concreta e que não seja como as demais leis no Brasil; é o País em que se faz lei e que menos cumpre, ou seja, não cumprem nada para os povos excluídos (Sermão manifesto no dia 26 de julho de 200, Pe. H.).

Embora também na Igreja exista a presença do discurso e do racismo, em Itajaí não podíamos deixar de avaliar aqui esta observação, devidamente registrada no diário de campo.

A fala do religioso soava mais como um compromisso de todos que participam na comunidade e nas atividades das pastorais.

A participação deste religioso foi importante para o estímulo, a organização dos negros e para a participação junto das demais atividades realizadas na paróquia. A partir daí, as mulheres negras se fortaleceram na ampliação do Grupo Mariama, que contamos como resultado a partir da pesquisa da nossa tese. Atualmente, são multiplicadoras e agregam outras atividades através de debates e discussões no Grupo Negra Mariama.⁴⁴

Este Grupo Mariama, mais voltado para as atividades educacionais e pastorais compartilham da mesma sala liberada para os encontros do Movimento Negro, atualmente tratado como, “Núcleo Manoel Martins dos Passos. Analisamos e apresentamos também um relatório de campo que salienta o discurso com professores coordenadores do curso de Ciências Políticas da universidade num primeiro contato para marcar as entrevistas com os coordenadores.⁴⁵

Para outros profissionais ainda longe de compreender a problemática da branquidade, demonstra que ainda persiste a negação do outro e talvez isso tenha atravessado também na

⁴⁴ Este grupo foi organizado a partir dos trabalhos relacionados com a pesquisa e coletas de dados na cidade de Itajaí, em 2008. Por meio deste grupo, desencadearam-se diversas atividades afrodescendentes na cidade e no Movimento Negro, assim também nas escolas e na prefeitura municipal de Itajaí e no Museu Histórico localizado no centro da cidade. Ele se reúne mensalmente levando avante as discussões sobre a lei 10639/03, o Parecer/2004 e a Resolução/2004.

⁴⁵ RELATÓRIO DE CAMPO ITAJAÍ – SC ITAJAÍ 23/07/2009. Retomada dos trabalhos de pesquisas na UNIVALI – ITAJAÍ. Observação de campo: Neste dia fui para a universidade no intuito de retomar os trabalhos de pesquisa e observação. Num primeiro momento, cheguei à universidade e busquei marcar alguns contatos com os cursos de Ciências Sociais e de Licenciatura. O curso de Ciências Sociais se encontra locado na área do Direito. Ali também se encontra a maior parte da área das ciências sociais e também das ciências humanas. Existe ainda o curso de Políticas Públicas, onde se discutem todos os ramos das ciências políticas. Encontramos diversas secretarias ligadas à área de conhecimento das ciências humanas, ciências sociais e ciências políticas. Percebemos que aí estaria centrado o nosso campo a ser investigado. Após alguns contatos, marcamos uma primeira conversa e apresentação com o professor Sérgio, um dos coordenadores do curso de Políticas Públicas. Apresentei-me e comentei sobre o projeto da pesquisa. A entrevista foi programada e realizada no dia 26 de julho de 2009. O professor foi muito acolhedor e tinha amplo conhecimento sobre a temática e logo se reiterou a respeito das perguntas e, então, conseguimos realizar uma ótima entrevista sobre o objeto de pesquisa. Aproveitamos no final da entrevista e comentamos sobre o trabalho de um grupo organizado na Paróquia de São João Batista, onde a população negra já tem longos anos de atuação na Festa do Rosário. O Grupo Mariama está na sua fase inicial de organização contemplando a participação de professoras de escolas municipais e agentes de pastorais. Esse grupo procura acompanhar os eventos ligados à implementação da lei 10639/03 sobre as Diretrizes de Bases e a inclusão dos conteúdos sobre a história da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares e no ensino superior de todas as escolas e universidades. O professor Sérgio e a professora Roberta, secretária do curso, se colocaram disponíveis para auxiliar em assessorias e contribuir com o grupo no sentido de favorecer uma discussão mais aprofundada sobre a educação das relações étnico-raciais, assim também como as demandas que podem ser lincadas com a universidade no sentido de poderem se fortalecer e levar avante as demandas sobre a inclusão dos afrodescendentes na universidade e na comunidade. Assim que cheguei, comentei o assunto com a coordenadora do Grupo Mariama, a Sra. Geni, para que ela, junto das demais participantes, possa ir até a universidade e poder falar pessoalmente com o professor e com a professora. Além disso, levar a eles também o material sobre a lei e também o Plano de Implementação Nacional. (Itajaí, julho de 2009.)

desconstrução por muito já realizada pelo Movimento Negro na cidade de Itajaí. Um entrevistado desta universidade foi bastante aberto em afirmar que,

Sou de descendência alemã um pouco misturada com italiano, bugre... Mas a tendência é sempre negar. Na África tem branco. Na África do Sul, história recente de domínio político, brancos... O ocidente, a gente conhece mais a África do Sul como símbolo da libertação política através das lutas e a ideia de formação para paz de Gandhi. Em todo caso, é preciso politizar. É claro, entre as ciências sociais é mais fácil fazer isso (Entrevistas n. 03, UNIVALI).

A fala deste entrevistado auxilia no resgate histórico dos trabalhos já realizados na universidade, ou seja, na cidade de Itajaí desde 1986. Embora tendo havido uma mediação direta com a universidade na época, percebemos que a história destes trabalhos não avançou e ficou na invisibilidade. Para muitos sujeitos mesmo com inúmeras discussões mais avançadas e a existência da lei 10639/03, o Parecer/2004 e a Resolução/2004, a situação histórica do africano, ou afrodescendente, ainda são apresentadas de forma equivocadas. Conforme aparece na fala de um dos entrevistados,

eu entendo a história dos negros pelos livros didáticos, aquelas imagens deturpadas da pessoa do africano, nu, vendido como peça, escravo e tratado como animal. Na minha opinião, isso foi um equívoco histórico que escravizou ainda mais os africanos e, hoje, ainda deixa essa imagem para os afrodescendentes. É uma história que vai levar muito tempo para os brancos deixarem os afrodescendentes terem sua própria cidadania e sua identidade. A história verdadeira sobre os negros ainda não foi bem contada, mas eu espero que, com todos os trabalhos que vêm sendo feitos através da lei 10639/03 e a outras dos povos indígenas, a 11645/08, possa haver uma mudança de mentalidade (Entrevista n. 01, Univali).

São falas concretas que ainda são marcadas pela presença da forma como a própria ciência foi “torcendo” a história segundo sua vontade. Arrastando consigo o racismo e todo tipo de exclusão e discriminação, seja por meio da opressão, seja dominação e do próprio discurso. Nesta instituição, por exemplo, já houve trabalhos concretos sobre a educação das relações étnico-raciais. Não centradas nas formas da lei 10639/03, mas por meio de outras ferramentas como Movimento Negro Tio Marcos, Pastoral do Negro, Festa da Nossa Senhora do Rosário na Penha e no Bairro São João em Itajaí, entre outras atividades.

Porém, a partir da ideia de que a exclusão foi se permeando as instâncias estruturais da universidade e a população negra parece ter-se perdido as forças e resistências, isso, nas formas de mediações no que tange à relação com a academia, ou seja, com a Univali. Diante desta discussão, um estudante assim se expressa:

Eu fui do movimento estudantil aqui em 2003/2004, então nós promovemos dois debates de cotas para negros na universidade, e ali deu pra ver que foi um projeto que eu tive que bancar sozinho. Fiquei isolado no meio da diretoria do DCE porque a maioria era branca; então foi muito difícil tocar esses dois debates, que não era nem uma campanha pró-cotas, era um debate público dentro da universidade, e a direção da universidade, por exemplo, não apareceu. O que temos de novidade aqui nessa cidade foi a criação do IFES e o Colégio Sagrada Sinergia aqui no [bairro] Navegantes, que barateou um pouco os cursos de graduação. E, se fizer uma pesquisa hoje nessas universidades, onde paga-se praticamente a metade do preço da Univali, a Univali tá bem distante da realidade de Itajaí. Estão a olhos vistos os cursos caros e deficitários. Então a Univali está muito afastada da população geral de Itajaí hoje, filosoficamente, culturalmente e na prática [...] em geral (Entrevista n. 02, UNIVALI).

A situação dos afrodescendentes parece ser desafiadora para a inclusão concreta dos mesmos na instituição aqui considerada. Quando se vai dialogar concretamente com os sujeitos, logo se percebem a discrepância e as dificuldades concretas dentro da “real realidade” que os próprios afrodescendentes demonstram seu conhecimento e entendimento muito concretos desde a sua infância. Resgatam com objetividade a sua história ao falar e perceber o seu cotidiano. Assim descreve uma das entrevistadas:

Eles trabalhavam duro; apenas não conseguiam avançar devido à discriminação e aos preconceitos. Quando eles começavam a se sair, logo vinham com aquilo. Os brancos davam um jeitinho de excluir e com isso os negros se afastavam e não iam para frente. Isso marcou muito minha infância porque eu também era muito excluída, então eu sentia na pele porque eu também era discriminada. Minhas coleguinhas tinham preconceito das minhas sardinhas, me excluía nos trabalhos de grupos eu sempre tinha que fazer os trabalhos sozinha. Isso na minha própria família e isso parecia ser normal assim... Eu chorava, mas não tinha com quem contar. Meu pai e minha mãe contavam muitas piadas sobre os negros e a gente ria. Era coisa bem sinistra de tanto preconceito, sabe. (Entrevista n. 02, UNIVALI).

Em alguns momentos as falas se apresentam de forma muito confusa; os sujeitos parecem não ter um conhecimento mais objetivo sobre a problemática da exclusão das populações afrodescendentes ou eurodescendentes na universidade, assim como também na cidade itajaiense. Percebe-se uma individualidade de forma muito velada em termos culturais.

eu... Eu entendo... Assim o branco, não sei te explicar bem, mas assim nem todas as pessoas que se dizem brancas são brancas, mas elas entram naquele vício de querer derrubar o negro, de achar que o negro não tem capacidade. Então eu vejo essa relação do branco com o negro é um pouco meio falsa, não tem...

Uma situação que, como já discorremos em outros parágrafos deste trabalho – situação segundo a qual a branquidade por não ter uma identidade definida –, acaba confundindo também a compreensão do próprio negro. Por isso discutimos a importância de se estudar com

mais profundidade a “real realidade”, onde transitam os afrodescendentes. O estudante angolano ainda afirma, dizendo:

E, de outro lado, também vejo isso nos brancos mais velhos da cidade. Há certa parte de meia idade que não são tão racistas assim. Talvez pela falta de conhecimento, formação e informação. Mas é preciso que haja uma reeducação que ajudasse os brancos a não serem tão racistas e que eles possam respeitar melhor os negros (Entrevista n. 04, UNIVALI).

A nosso ver, nem o negro e muito menos este “branco” do qual fala uma entrevistada não possui ainda condições de entender este parâmetro da “real realidade”, onde tudo acontece e não se tem como provar nada. Pois são reações manifestas nas atitudes, na postura e de forma verbal cordializada. Esta reflexão está expressa na fala dos entrevistados da nossa pesquisa, quando diz

as reações sempre aparecem, mesmo quando se fala de cotas para os negros. As reações são visíveis por parte da branquura; ainda hoje têm aqueles que acham que os negros não precisam ... são só eles os brancos. A reação sempre vem em forma de racismo e discriminação. Têm aqueles que dizem: “O que a negrada quer agora, se até hoje estava tudo bem, agora querem até estudar, ir para universidade...? Isso é só para tirar o lugar da gente”. Isso é uma reação bem pesada, não é? Mas é aquele negócio: o medo de os negros tirarem o lugar dos brancos é sinal que este lugar também não é só deles os [brancos]. Eu penso assim (Entrevista n. 02, UNIVALI).

As reflexões até aqui trazidas estão centradas apenas no que diz ao PPI da instituição. Entende-se ser a parte do eixo mais duro da análise por se tratar de documentos que regem as normas e as estruturas acadêmicas na Univali. Nesta parte fica expressiva a presença do discurso e do racismo velado e sutil que exclui e não se importa, ou talvez não tem conhecimento suficiente da inclusão dos diferentes na sua integralidade e concretude.

6.2.1 Discurso em documentos oficiais das licenciaturas (Univali)

Nesta área da licenciatura da Univali, foi estudado o Projeto Político Pedagógico foram realizadas entrevistas com a coordenadora e com alunos pertencentes à graduação em algum curso de licenciatura. Além disso, realizamos leituras das ementas do curso de graduação em Ciências Sociais.

Quadro 13 - Explicitações das categorias – cursos de licenciatura

Documento ou iniciativa institucional	Explicitação de categorias contempladas na pesquisa
PPP dos Cursos de Licenciatura	Respeito à necessidade e à oportunidade. Cultura, realidade, sociocultural.

Fonte: Pesquisa de campo

Num primeiro momento buscamos estudar e avaliar os conteúdos com muita atenção, pois chegamos num momento de questionamento e mudança no curso de ciências sociais. O curso e o próprio espaço foram locados para o espaço das Ciências Políticas e Políticas Públicas. Segundo o coordenador, foi apenas uma reorganização no sentido de aproximar as ciências sociais das políticas públicas. Mas os conteúdos continuaram, como se vê a seguir:

A ciência como construção humana, historicamente contextualizada. As ciências naturais e a história: tendências dominantes. O conhecimento científico e o senso comum na escola. A teoria construtivista sociointeracionista e construção do conhecimento em ciências. A formação do professor de ciências: atitudes de pesquisa e busca de autonomia. O ensino de ciências no ensino fundamental: objetivos e metodologias. Ensino de ciências e os temas transversais. História do método científico. A terra e o universo. O ser humano e sua relação com o meio ambiente. Ser humano e saúde. A pedagogia de projetos para o ensino de ciências. Formação pela pesquisa, observação levantamento de dados e experimentação (UNIVALI, 2008, p. 4).

Nos documentos do curso de licenciatura aprecem trechos importantes e significativos, quando aponta para uma “ciência como construção humana, historicamente contextualizada”. É como se realmente essa construção tivesse um discurso mais pleno e concreto no seu cotidiano.

Discursa também sobre a pedagogia de projetos para o ensino de ciências voltado para o *ser humano*. Em alguns momentos podemos nos perguntar como esta pedagogia se volta para o ser humano, quando se percebe na sua prática que ela não dá segurança para este ser humano? Demonstrem em seus conteúdos pedagógicos que não acompanham os processos de mudanças sociais e culturais.

A lei existe, mas eles não têm consciência dessa lei. Eles não valorizam, tanto que eu fiz um trabalho na escola com os meus alunos, da África e no dia da Consciência Negra. Eu apresentei o projeto e falei, tive uma fala sobre a lei sobre essa lei que existe. Então, pra alguns foi surpresa, porque eles nem sabiam que isso existia. Às vezes só o professor de História que trabalha, os outros acham que é besteira. Tem professor que esta sempre revoltado: “como é que se vai trabalhar a questão negra na Matemática”. Então, o professor de Geografia, só fez um. deu um. pegou uma folha lá e leu, e mandou os alunos fazerem, responderem a umas perguntas em casa e acabou. Aquilo ali pra ele já era o

trabalho que ele tinha que fazer, porque agora é lei. O professor de História, ele trabalhou, mas não foi um trabalho profundo. Então, eles têm consciência, mas não são cobrados... (Entrevista n. 05, UNIVALI).

Por meio da fala dos entrevistados mais ligados às licenciaturas e a Ciências Sociais, na universidade não há nenhum conhecimento da lei 10639/03, nem os demais documentos voltados para o resgate da história e cultura africana conforme os parâmetros exigidos pelo MEC e os trabalhos de capacitações e formações já realizadas nacionalmente neste sentido. De outro lado, o número de professorado negro já formado na Univali nos chamou muito a atenção, assim também como apareceu na fala da pró-reitora. Mesmo assim, segundo alguns entrevistados é muito difícil a convivência no interior deste meio universitário. Um deles enfatiza, dizendo que

lá, quando se está dentro, é muito difícil, tem que ser muito firme, pra poder continuar. Entrar, você entra. Mas depois de entrar vem a batalha, não é fácil pro negro, não é fácil. Se algum negro diz que é fácil, eu preciso ver, que até hoje eu não vi nenhum entrar numa universidade, assumir um cargo e achar que é fácil. Não tem, sempre tem alguma coisinha (Entrevista n. 03, UNIVALI).

Nas trocas de experiências sobre a lei 10639/03, o Parecer CNE/CP/04 e a Resolução CNE/CP/04 (BRASIL, 2009), os afrodescendentes demonstram estarem melhor informados em participa das capacitações por meio das escolas do município e dos Estados e pelo próprio Movimento Negro, assim com alguns brancos. Numa entrevista realizada com um professor de origem eurodescendente, ele afirma que quando se debate sobre os direitos dos negros os brancos ficam perturbados:

Olha, vejo os brancos muito perturbados, É uma reação perturbadora, os brancos só de olhar para os negros já se veem meio perturbadinhos. Tu vê só, não podem nem sonhar que um negro venceu na vida para que os brancos se perturbam, na é mesmo? É o que eu vejo e olha que sou um branco e estou falando a verdade, não é mesmo?

Outro entrevistado também branco que participa do movimento negro em Itajaí também confirma esta situação no convívio dos brancos com os negros. Percebe-se que a tendência de negar o “outro” está ainda muito presente no Vale de Itajaí. Aparentemente, percebe-se que há um bom trabalho a partir da lei 10639/03, mas quando se entra nesta “real realidade”, consegue-se navegar numa realidade ainda imperiosa e excludente.

Sou de descendência alemã um pouco misturada com italiano, bugre... Mas a tendência é sempre negar. Por outro lado, se cada um pode fazer a sua própria vida, ele pode fazer a partir de contextos distintos, historicamente dados a eles. Nós nascemos numa sociedade

formada, nós precisamos aprender a viver nela sob condições e regras que ela nos apresenta e também formá-la, mudá-la e essa é a outra parte (Entrevistado n. 01, UNIVALI).

Assim como os entrevistados negros, alguns brancos também obtêm consciência da situação da dificuldade para a população afrodescendente ser incluída na educação e no ensino superior. Percebe-se que até mesmo para os que conseguem entrar é preciso usar de muitas estratégias para perseverar. Esta situação se amplia também para outras formas de inclusão dos afrodescendentes em diversas partes da sociedade. Diante disso, um entrevistado questiona, perguntando-se:

Então, qual a porcentagem dos negros que conseguem? Penso que quase a metade do povo brasileiro é negro, não tenho conhecimento dessa estatística. Mas, olha, na questão de uma vida com mais poder aquisitivo, com mais condições, é claro que aí a diferença é enorme. Olha os políticos: quantos são negros e quantos são brancos? Olha os empresários, quantos são negros e quantos são brancos? Olha os professores, olha os padres. Até pouco tempo nós não tínhamos padres negros, só brancos. Será que Deus não chama o negro? O negro não tem vocação? Só descendente europeu? Nem brasileiro tinha, né? A maioria dos padres tem sobrenome alemão, italiano... Que é o meu caso! [risos] (Entrevista n. 05, Univali).

O cotidiano universitário mesmo nos cursos onde se poderia obter maior confiabilidade, também ali o estudante passa pelas mais duras e sutis discriminações. A maioria sofre por discriminações por serem cotistas. Na realidade a intenção é muito mais sutil do que possamos registrar e debater. Segundo Dijk (2008 apud GUERRERO; IZQUIERDO, p. 268),

O estudo do discurso racista dominante supõe uma aproximação a suas formas de difusão e reprodução. A pergunta é: como esses discursos chegam aos espaços da vida cotidiana? A ideologia racista se aprende através de instituições do Estado e mecanismos informais que instrumentam diversos atores.

Num primeiro momento, imaginamos que talvez seja por desconhecimento por parte dos brancos já privilegiados no seu nível de formação intelectual. Mas depois, entre um diálogo e outro, por meio da entrevista, logo surgem as mais diversas formas de reações.

De outro lado, há também a esperteza dos mesmos que começam a apresentar conceitos que, de uma forma ou de outra, procuram deslocar o negro de sua estrutura identitária. Neste sentido, o cotidiano se torna psicologicamente oneroso para quem, obrigatoriamente, tem de enfrentar este dia a dia.

Melucci (2004) apresenta significativas contribuições para avaliarmos o que um afrodescendente enfrenta, ainda hoje, na grande sociedade, na escola e, sobretudo, nas universidades, sejam elas públicas (federais, estaduais) ou privadas. Melucci (2004, p. 53) assevera que “trata-se [...] de estabelecer o que torna o indivíduo um sujeito autônomo de ou ação que lhe tolhe a possibilidade de reconhecer-se e de ser reconhecido como tal”. É no cotidiano que os afrodescendentes lutam de forma incansável pelo seu reconhecimento e o reconhecimento de sua própria ação e saberes. Mesmo que de forma passiva há uma batalha diante da “real realidade” em todos os espaços na universidade e fora dela. As formas de reações surgem e, muitas vezes, se apresentam como uma armadilha e os afrodescendentes parecem ser pegos de surpresas. Esta entrevistada confirma essa reflexão:

Agora que eu percebo, as reações dos brancos são bem mais duras do que as reações dos negros. Acho que é afrodescendente que você chama, né. Eles têm uma reação muito passiva diante dos brancos; outros abaixam a cabeça. Aqui em Itajaí já têm saído alguns processos jurídicos sobre o racismo, as Lojas Marisa discriminaram uma coordenadora da saúde. Deu uma pauleira e a o caso foi parar em Brasília. Acho que a [empresa] vai ter que pagar muito caro. Por isso, [ela] nega e até muitos brancos se revoltaram com as Lojas Marisas... Penso que é falta de respeito e conhecimento com o diferente (Entrevista n. 03, UNIVALI)

Isso parece enfraquecer o estudante no seu estímulo e rebaixando ainda mais sua estima. As riquezas selecionadas nas entrevistas ajudam a compreender a crueza do discurso e racismo que muitos poucos brancos possuem coragem para revelar.

Como eu já disse antes, eu aprendi na minha própria família e depois na escola e depois na universidade. Há uma forma muito distorcida sobre a história geral do Brasil. Como eu te falei, eu sempre tive consciência de ser alemã, dos antepassados que vieram da Alemanha, meus avós que sofreram nos navios e tiveram que deixar tudo para trás e virem para o Brasil (Entrevista n. 03, UNIVALI).

A fala a seguir foi de um entrevistado branco que participa do Movimento Negro e atua nos debates sobre a cultura negra nas escolas e outras atividades em Itajaí e se manifesta com muita solidez em sua fala:

O homem inteligente, quem é? De onde vem? Quem consegue chegar numa universidade? Quem vem de família, numa universidade pública federal, quem é? Quem vem de família rica, os homens brancos, ricos. O homem pobre, como vai chegar a passar no vestibular? Então, ela não é, aquilo que a sociedade busca de direitos iguais não tá, porque o pobre não consegue. Não sei como trabalhar, como fazer algo diferente, mas penso que alguma coisa tem que ser feita para aquele fato ser público se é direito igual, tem que ser dado direito igual. Mas na sociedade que a gente vê não se consegue, porque toda a história dos negros de opressão e escravidão, quem consegue ter um padrão de vida pra colocar um filho na escola privada, pra fazer um bom curso, para dar

um bom estudo pra ele passar num vestibular de uma universidade federal (Entrevista n. 05, UNIVALI).

Após a apresentação dos documentos do Ministério da educação como a lei 1639/03 e os demais documentos já citados, diversos profissionais argumentam sobre o “como fazer”. Embora já tenham sido realizadas capacitações e formação para gestores e profissionais de todas as áreas em diversas partes do Brasil, ou seja, no âmbito nacional. Porém, o maior dilema que mais aparece também o na fala dos profissionais é o “como fazer”. Outros até sabem, mais o fato de nunca ter lidado diretamente com a temática dos afrodescendentes enquanto “sujeitos” e não mais como “objetos”, isso demonstra de certa forma medo, insegurança e falta de conhecimento.

Eu me lembro que a gente estudou na Pedagogia um artigo que falava sobre a democracia racial no Brasil e que, na realidade, os negros sempre levaram a culpabilidade desta problemática racial e que os brancos são os certos e a classe superiora. Nem todos os brancos são racistas, mas infelizmente a hegemonia branca no Brasil esqueceu-se das outras etnias que compõem a população brasileira. Os afrodescendentes sempre foram excluídos da sociedade e os indígenas ficaram mais ainda. É bem isso que falava no artigo do Florestan sobre a democracia racial, que é apenas uma falsa cordialidade entre negros e brancos (Entrevista n. 03, UNIVALI).

6.2.2 Discurso em documentos oficiais da área de ciências sociais (Univali)

No momento de atuação da pesquisa, fomos percebendo também algumas mudanças no curso de Ciências Sociais. Percebemos que o curso passava por uma avaliação estrutural e local. Acompanhamos essa mudança através de estagiários e de alguns professores do curso de Ciências Políticas, que assumiu também no seu espaço o curso de graduação em Ciências Sociais.

Quadro 14 - Explicitações das categorias – curso de Ciências Sociais

Documento ou iniciativa institucional	Explicitação de categorias contempladas na pesquisa
PPP do Curso de Ciências Sociais	Políticas públicas, na realidade, dialogam, construindo um conhecimento solidário. Políticas públicas. Compromisso social.

Fonte: elaboração da autora.

Mesmo diante das mudanças, os coordenadores foram abertos em nos dar as informações necessárias para a pesquisa e coletas de dados. No documento pedagógico da graduação, registramos parte de alguns conteúdos que dizem que,

A inserção do aluno em atividades socioeducativas concretas que possibilitem a ampliação do conceito de educação e o exercício preliminar de construção de trabalhos científicos, dimensão teórico-prática dos processos de estudos e de investigação da ação educativa. A iniciação científica; teorias e métodos direcionados para a observação, diagnóstico e reflexão do cotidiano escolar e não escolar (UNIVALI, 2008, p. 14).

Os documentos apresentados, estudados e analisados se apresentam de certa forma muito fragilizados em conteúdos. Mesmo tendo registrado em alguns trechos qual é o papel da universidade, fica notório a discrepância entre a teoria e a prática, o desconhecimento e o discurso velado, mesmo diante das categorias explicitamente postas nos documentos como analisamos abaixo,

O papel da universidade é de promover o equilíbrio entre a formação técnico-científica e a formação humanística. A dinâmica acelerada da produção do conhecimento técnico-científico e a crescente diversidade de sua socialização. A homogeneização cultural e a consequente perda de identidade local e respeito ao pluralismo de ideias (UNIVALI, 2008, p. 16).

No que se refere ao papel da universidade, alguns sujeitos afrodescendentes esperam pela concretização do principal papel desta universidade que é responsável pela formação, inclusão e *oportunidades* dos futuros pensadores da sociedade. Analisando a fala de uma professora que faz parte do Grupo Mariama, numa manifestação mais crítica sobre as oportunidades, ela é categórica, quando diz:

A oportunidade de entrar na faculdade eles têm. Agora, se lá dentro existe inclusão, isso ai não tem, porque eu senti na pele. Fui bem discriminada por grupo de estudo, tive que brigar. Teve uma vez no final do curso que tive que bater de frente com o pessoal da coordenação. Tiraram-me na época porque eu tava assumindo um cargo comissionado; quando cheguei, fecharam os grupos e me deixaram de fora da escola que eu tinha escolhido pra estagiar. Então, o grupo todinho ficava olhando atravessado porque eu era a única negra da sala e tava assumindo um cargo comissionado. Então, eu fui bem discriminada na época. Eles achavam um absurdo: Como é que podia a Geni assumir um cargo comissionado e nós não? E então, pra eles foi uma afronta muito grande (Entrevista n. 05, UNIVALI).

Embora na Univali pareçam ter abafado de certa forma os avanços na inclusão dos afrodescendentes, de outra forma, um entrevistado se manifesta com muita esperança de que a universidade possa rever este seu verdadeiro papel, como se expressa nos conteúdos dos documentos.

Eu espero que sim, mas eu creio que isso tão cedo não vai acontecer [...]. Eu tenho uma esperança de que a sociedade melhore muito, mas nós temos uma trajetória histórica pra resolver e isso não muda do dia para a noite nem com uma ou outra coisa. Precisa-se de um conjunto de ações para fazer isso. Então, nós vamos levar muitas gerações para que isso se modifique, mas nós não sabemos exatamente para onde vai. Nós desejamos, esses são planos que põem em atividade ou em ação essas metas, mas não quer dizer que já se conseguiu... Em algum momento, pode-se acirrar o problema (Entrevistado n. 02, UNIVALI).

Alguns dos entrevistados talvez por não conhecerem nenhum dos documentos e nem a lei 10639/03 apresentaram-se de forma desacreditada. Demonstram amplo desconhecimento sobre os conjuntos de ações já implementadas nos âmbitos nacional, federal, regional e local, em todos os estados brasileiros. Neste sentido nos alerta Amâncio (apud GOMES, 2008, p. 23) que,

É sabido que a lei 10639/03 tem motivado uma série de ofertas de cursos de aperfeiçoamento e de especialização a respeito da História da África e da cultura afro-brasileira nos diversos Estados brasileiros. No entanto, ainda não foi possível um mapeamento dessas experiências nem análise dos currículos e dos impactos sobre os egressos.

Em Itajaí já foram realizadas diversas capacitações, para gestores e professores de escolas públicas municipais e estaduais. Mas parece que, com as diversas formações e capacitações que já foram realizadas pelo esforço dos representantes negros dos fóruns estaduais em Itajaí, ainda não se conseguiu um trabalho mais sensibilizador diante da própria universidade local. Como argumenta uma entrevistada:

Eu acho que tem, porque eu entrei, fiz vestibular, fui bem classificada. Então, acesso tem, o que ta faltando mais é interesse. Mas é a baixa estima, porque tão achando que não conseguem, que não podem, que não vão terminar, que vão fazer faculdade pra quê, acha que não vão ter oportunidade. Perdem oportunidade de trabalho por falta de conhecimento (Entrevista n. 05, UNIVALI).

De acordo com o descrito no Plano Nacional Pedagógico do Ministério da Educação, diz-se que

as instituições de educação superior devem elaborar uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como se posicionar formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2009, p. 38).

Diante do acordo apresentado no parecer nesta universidade, há que se fazer uma aproximação junto da reitoria como um todo. A nosso ver, nem o Movimento Negro que

parece fortalecido, nem o Grupo Mariama, que também se tornou muito expressivo na cidade e no poder público, parecem ter tido uma articulação maior no sentido de retomar as atividades afrodescendente junto à universidade.

Percebemos que a universidade enquanto tal ainda não compreendeu a importância do seu papel na formação futura dos alunos. Ao entrevistar os professores e gestores, parece que a compreensão da universidade é que a problemática da lei e a Educação das Relações Étnico-Raciais é trabalho do Movimento Negro. São adeptos à Festa do Rosário e a demais atividades. No que diz respeito às leis, percebemos muita vontade, porém não demonstraram saber como pensar e trabalhar esta problemática.

6.2.3 Discurso em documentos oficiais de projetos sociais com crianças e adolescentes (Univali)

Neste Projeto Social, foram estudados também os documentos e materiais relacionados ao mesmo. Buscamos seguir a mesma metodologia seguida nos demais projetos sociais das outras universidades. Além dos estudos focados nos documentos, buscamos realizar leituras dos relatórios anuais deste projeto, como também a gravação de entrevista com o coordenador geral e com sujeitos participantes ativos do mesmo.

Quadro 15 - Explicitações das categorias – projetos sociais

Documento ou iniciativa institucional	Explicitação de categorias contempladas na pesquisa
Documento Oficial Projeto social dirigido a crianças e adolescentes	Cultura. Cidadania. Oportunizar. Lazer. Diferentes níveis. Cidadãos.

Fonte: elaboração da autora. Pesquisa de campo.

Neste início já buscamos apresentar um trecho do documento que nos chamou a atenção. O que destacamos é o fato de se falar na observação da realidade sociocultural sendo desenvolvida na perspectiva dos estudos culturais voltados para as crianças e adolescentes. Esse foi o primeiro ponto positivo que nos pareceu num momento inicial deste estudo. Vejamos abaixo que se fala do

compromisso com as questões sociais da atualidade por meio do domínio dos métodos. Observação da realidade sociocultural e desenvolvida na perspectiva dos Estudos Culturais com crianças e adolescentes dos projetos sociais ligados a Univali (UNIVALI, 2008, p. 12).

Numa visão mais direta sobre a análise de trecho deste documento, percebe-se que há certa preocupação com as crianças e adolescentes. Detectamos algumas categorias importantes como a cultura, o sociocultural, ou seja há um olhar voltado para a realidade com os sujeitos de forma muito generalizada. Mas não houve maneira de registrar alguns aspectos mais focados na relação social e racial nas atividades com as crianças e adolescentes. Foi demonstrada muita força de vontade e abertura, mas pareceu-nos uma situação estrutural e cultural nos programas da Univali e de seus coordenadores.

Programas de apoio aos cursos de graduação e sequenciais. Com a finalidade de promover a qualidade da formação oferecida pelos cursos sequenciais e de graduação e de ampliar e diversificar as oportunidades (UNIVALI, 2008, p. 6).

A nosso ver, transparece uma lacuna na falta de conhecimento pedagógico e lúdico com as crianças e adolescentes. Isso fica explícito na fala de uma das entrevistadas que também lida com as crianças e adolescentes nos projetos sociais na parte pedagógica, quando diz que há um racismo muito presente e que as crianças sofreram e ainda sofrem.

Bastante, só que o racismo ainda existe. Não tanto como antigamente. Eu fui uma pessoa que desde criança foi bastante vítima, mas hoje não tanto porque hoje a gente já tem o movimento atuando, e as pessoas estão muito espertas e a televisão mostra muito, assim, o racismo, as pessoas se defendendo e – como é que se diz – denunciando (Entrevistada n. 05, UNIVALI).

Diante desta fala percebe-se que as problemáticas raciais vividas por crianças ou profissionais podem ter dado uma mexida social/racial por meio dos documentos elaborados pelo MEC/SECAD. Porém, necessita de uma vigilância, sobretudo, por meio dos materiais didáticos que ainda hoje aparecem com representações estereotipadas sobre a imagem dos afrodescendentes. Auxiliar as crianças na visão de sua identidade e com participação ativa nas atividades escolares no cotidiano. Conforme Cavalleiro (2001, p. 155),

É necessário construirmos um cotidiano escolar que dê margem também à participação positiva da criança e do adolescente negros, o que auxiliará na sua integração e no seu desenvolvimento. E paralelamente levará a todos os presentes na escola a vivenciar um tratamento pautado na igualdade e na solidariedade.

A situação histórica da educação brasileira não foi nada educativa para com os sujeitos afrodescendentes e, sobretudo, para com as crianças e adolescente nas escolas. Nas entrevistas algumas mães resgataram lembranças que marcaram profundamente a memória da criança, do

adolescente que muitas vezes evadiram-se da escola por falta de apoio e reconhecimento na sua identidade e na sua realidade cultural. A entrevista com uma mãe e hoje professora relata o sofrimento de seu filho que perdeu o estímulo de ir para a escola,

Às vezes, no inverno levava ele de toquinha, luva e tudo, e a professora batia na mão que achava um absurdo ele ir de luva pra escola... Frio, frio. Então era uma criança, que no meio das outras, ele era assim que tinha mais condições. Na época a gente podia, tinha um poder aquisitivo melhor, porque ele era filho único na época. Então assim eu percebia que eles tinham raiva, de ele ta... Achava que eu queria afrontá-los, porque ia mais vestidinho, eu aquecia ele melhor e então, foi bem complicado; ele foi bem maltratado; até tive uma discussão séria na escola por isso. E ele dali em diante não quis mais saber de estudar (Entrevista n. 05, UNIVALI).

No início de 2009, houve um amplo trabalho realizado pela Rede Municipal de Ensino na Educação Infantil para o qual fomos uma das convidadas. A coordenação geral da organização das atividades buscou envolver todos os demais projetos sociais, sobretudo os que estavam ligados à Univali. Os professores e gestores da Rede de Educação Infantil demonstraram significativas sensibilizações ao sentirem-se acolhidos também como responsáveis de contribuir com a multiplicabilidade das leis e demais documentos já citados nos currículos e planos de aula.

Em alguns momentos, trabalhou-se com os educadores sociais dos projetos. Nesta formação e capacitação, foi apresentada a importância das leis 10639/03 e a 11645/08, o Parecer do CNE/CP/04, além da Resolução/2004. Um dos projetos sociais foi o da capoeira da Angola coordenado pelo Mestre Careca. Com ele também realizamos a entrevista. Assim ele se manifestou:

Aqui, há muitas dificuldades para os projetos sociais, principalmente os ligados à Univali que hoje está voltada para as ligações muito mais com as grandes empresas que tratam do empreendedorismo na cidade. Os projetos sociais vivem mais de contribuição da prefeitura e ligação com a própria comunidade. Isso fica difícil até para encontrar matérias didáticas para trabalhar as formas e conteúdos com as crianças. Então, é ir pra roda de capoeira e aprender os cantos da nossa África de forma oral com as crianças (Depoimento do Mestre Careca, coordenador das atividades junto aos projetos sociais, UNIVALI).

Nas atividades realizadas no projeto que desenvolve alguns aspectos da cultura afrodescendentes, percebemos que o mestre de capoeira demonstrou em sua fala o descontentamento em relação a recursos. Na entrevista, ele fala sobre as dificuldades de encontrar meios para aprovar o projeto, mesmo atuando e desenvolvendo atividades com crianças e adolescentes no campo da universidade. Nas atividades de capoeira desenvolvidas,

observamos e registramos um número bem maior do que as crianças negras participando ativamente das atividades de dança e de cantos. O próprio coordenador na sua entrevista se manifestou dizendo,

Pode ver que, mesmo assim, têm muito mais crianças e adolescentes brancos do que nossas crianças negras. Claro que não vamos excluir os brancos, mas e as crianças e adolescentes negros que são os que mais precisam ser incluídos estão onde? A gente tem que ir atrás, levantar a autoestima, mas pela universidade e programas não há nada de forma mas concreta. É só discurso... Você sabe que trabalhar com negros e pobres não dá dinheiro... Este é meu ponto de vista (Depoimento do Mestre Careca coordenador das atividades junto aos projetos sociais, UNIVALI).

O próprio coordenador do projeto demonstrou ampla consciência na baixa autoestima das crianças negras na participação das atividades. Segundo ele, não há visibilidade, não há reconhecimento desta atividade que está diretamente ligada à extensão da universidade. Na entrevista, ele afirma que

aqui na universidade, tudo está voltado para projeto que capta recursos. É o empreendedorismo que está no auge na academia. São projetos empresariais e nosso projeto é com negros e crianças: isso não dá dinheiro, não é valorizado. Nós treinamos do nosso jeito e recebemos ajuda da Escola Aberta, que existe aqui no centro da cidade. Ali há diversos trabalhos sociais mais concretos e aí se faz a relação com a Univali. Mas para se ganhar alguma coisa não é nada fácil. Não sei se você já foi na Escola Aberta, mais ali é que você vai poder encontrar uma realidade diferente dos projetos sociais que estão dentro da Univali, que está muito mais voltada para as empresas (Entrevista n. 04, UNIVALI).

Estivemos na Escola Aberta⁴⁶ acompanhada do professor José Bento Rosa da Silva (JORNAL ESCOLA ABERTA, 2007). Com certeza, é o local onde se concentram todos os projetos sociais dos bairros da cidade. Sob orientação do professor Bento, vimos que o conhecimento sobre a inclusão dos afrodescendentes possui uma visibilidade maior aqui e que os adolescentes negros participam ativamente das atividades realizadas além da capoeira. Encontra-se ali uma biblioteca pública onde se desenvolvem diversos estudos voltados para a cultura e a história da população afrodescendente.

Neste sentido, encontramos diversos materiais didáticos e livros com os quais os jovens adolescentes e crianças podem manusear e se identificar, além de toda orientação e estudos voltados para apresentação dos saberes e trocas de experiências entre as crianças jovens e adolescentes moradores nas vilas e bairros mais empobrecidos de Itajaí.

⁴⁶ A Escola Aberta é uma casa localizada no centro de Itajaí. É um ponto de referência para os educadores que realizam atividades com crianças e adolescentes de baixa renda, ou evadidos das escolas. As atividades ocorrem durante a semana e é programada pelos os educadores sociais.

Mensalmente, são realizadas atividades com objetivo de reintegrar as crianças dessas localidades sob forma de diversidade cultural em parceria entre projetos sociais e academia.

6.2.4 Considerações e destaques referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais na Univali

Quadro 16 - Das categorias selecionadas nos documentos da Univali – SC

Documento ou iniciativa institucional	Explicitação de categorias contempladas na pesquisa
PPI e PDI geral da Instituição	Cidadãos. Participação. Desigualdades socioeconômicas e culturais. Cultura. Gestão e responsabilidade social. Cidadão. Diversidade. Relações sociais. Valorização social da transdisciplinaridade. Cidadania. Identidade. A crescente diversidade de sua socialização. Formação humanística. Afrodescendente. A homogeneização cultural e a conseqüente perda de identidade local e respeito ao pluralismo de ideias.
Pronunciamentos da Reitoria e iniciativas da instituição voltadas para o tema	Os trabalhos afrodescendentes existem na Univali desde 1987, desde o tempo do Pe. Sérgio Giacomeli, e com a Adevanir no bairro fazenda. O professor José Bento é que sempre puxava mais essa discussão mais racial voltada para os afrodescendentes. <i>“Minha ligação sempre foi com professoras negras que estudaram e outras ainda estudam e que fazem parte da festa do Rosário e do Movimento Negro Tio Marco, por exemplo, a professora Geni é uma delas que já apresentaram trabalhos sobre a consciência negra aqui na universidade”</i> (Depoimento da vice-reitora, Profa. Dr. Amândia, 2009. negra, cultura africana, afrodescendentes.
PPP dos cursos de licenciatura	Respeito à necessidade e oportunidade. Cultura. Realidade. Sociocultural.
PPP do curso de Ciências Sociais	Políticas públicas, na realidade, dialogam, construindo um conhecimento solidário. Políticas públicas. Compromisso social.
Doc. Oficial Projeto social dirigido a crianças e adolescentes	Cultura. Cidadania. Oportunizar. Lazer. Diferentes níveis. Cidadãos.

Fonte: Documentos e explicitação das categorias, 2003-2009.

Nesta universidade, percebe-se que há um desafio no sentido de resgatar os trabalhos afrodescendentes no seu interior, como muito bem se expressou a vice-reitora a esse respeito, além de sua manifestação na criação e organização do NEAB na universidade. Conforme depoimento de uma das professoras *“a vice-reitora, está buscando debater sobre a organização do NEAB na Univali e está buscando refletir com alguns professores mais ligados a temática dos afrodescendente”* (Depoimento da professora (G), integrante do Grupo Mariama no dia 13/09/2010).

De outro modo, ao iniciar o trabalho de pesquisa no curso de Ciências Sociais, percebemos que havia um debate na estrutura do curso pelos professores e coordenadores. Porém, isso não atrapalhou os nossos estudos, já que o curso foi unido ao de Ciências de Políticas Públicas e Gestão Social.

Percebe-se nesta universidade a distância da implementação das leis 10639/03 e da 11645/08, além do Parecer do CNE/CP/2004 e da Resolução/2004. Quando tocado na temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, todos os entrevistados da universidade se voltam para o Movimento Negro e para o Grupo Mariama, ou seja, os trabalhos de capacitação de gestores e professores das escolas públicas e municipais. Uma das alegações é que na universidade ainda não se tem nenhum negro contratado para organizar o trabalho.

A partir disso, percebem-se os avanços da Educação das Relações Étnico-Raciais e das leis em vigência focados na formação e capacitação de educadores, do município e do Estado. Em 2009, houve uma homenagem aos afrodescendentes e aos brancos que contribuíram com as organizações iniciais do Movimento Negro Tio Marcos, organizado entre 1986 e 1988 e posteriormente tratado como Núcleo Manuel Martins dos Passos, o qual foi reestruturado em 2005.

A partir da realização da pesquisa em 2008, em Itajaí foi organizado o Grupo Mariama. Ele foi iniciado a partir das entrevistas realizadas com os afrodescendentes em sua maioria mulheres negras professoras das escolas públicas municipais. Conforme a um das entrevistadas,

Hoje, o negro já assume melhor sua identidade, eles já têm mais orgulho de ser negro. Mesmo que ele saiba que é discriminado, vai adiante com seu orgulho. Fica triste, magoado, mas logo depois ele já se recupera no outro dia já passou aquilo e já está pronto para outra. O importante para ele é sua identidade, sua garra, sua cultura (Entrevistada n. 06, UNIVALI).

Duas observações finais devem ser feitas:

Primeiramente, observamos que esta universidade está bem distante da presença e compreensão da lei 10639/03 e dos demais documentos propostos nacionalmente para todas as instituições de ensino. Chama atenção que a compreensão sobre a lei 10639 e a EREER está centrada apenas nas problemáticas das cotas para os afrodescendentes. O fato de já ter havido trabalhos concretos sobre a temática e de alguns afrodescendentes terem alguns espaços ínfimos na universidade para seus gestores parece que já deu conta da inclusão dos afrodescendentes. Percebeu-se na fala da vice-reitora a tal percepção. Ela se expressa assim:

Pois é, e agora a gente tem que se mexer, não vai dar para dizer que agora não sabemos da lei 10639/03. Mas vamos ver por onde podemos começar e quem sabe, Deus, você não pode nos ajudar neste sentido? Mas vamos ver isso até com o próprio movimento negro mesmo (Depoimento da vice-reitora em 14/09/2010).

Mas também podemos observar a forte atuação e participação ativa do Movimento Negro na região do Vale de Itajaí e, sobretudo, reconhecido pelo poder público que, ao perceber a necessidade de trabalhar a temática, buscou o contrato de profissionais negros para atuarem na realização e organização dos trabalhos afrodescendentes, principalmente na Secretaria de Educação Municipal, além da organização do Conselho Municipal dos Afrodescendentes do Município de Itajaí.

Em termos de formação e capacitação dos gestores e professores, a lei 10639/03 está sob os comandos da coordenação do Fórum Estadual Permanente de Diversidade Étnico-racial, da coordenação do Conselho Municipal, além da responsabilidade da formação e orientação pedagógica sob a coordenação também de uma profissional afrodescendente. Em 2009, tivemos três dias trabalhando na capacitação e na formação de toda a rede de professores da educação infantil do município, enquanto outros profissionais afrodescendentes trabalhavam a capacitação nos níveis de ensino médio e fundamental das escolas públicas municipais e estaduais.

E em segundo lugar, no Vale de Itajaí tem-se a tradicional Festa de Nossa Senhora do Rosário e que, a partir de 1989, passou a ser realizada também em Itajaí. No Vale de Itajaí, desde 1985, depois em 1988, com a Campanha da Fraternidade, houve um avanço nas atividades afrodescendentes, quanto também o seu reconhecimento na região.

A partir de 2008, por meio da pesquisa de doutorado foi organizado o Grupo Mariama, onde participam as mulheres negras em sua maioria professoras das escolas públicas municipais e estaduais. Neste sentido, os avanços em torno da lei 10639/03 e demais documentos a serem respeitados nas áreas de ensino, a universidade deixou muito a desejar, tendo ainda que pensar o “como iniciar” ou “como fazer”. Enquanto isso, as escolas, por meios de seus gestores, professores e demais organizações civis de Itajaí avançam de forma pedagogicamente tranquila.

Podemos destacar aqui também a homenagem realizada aos iniciantes dos trabalhos afrodescendentes em Itajaí: o Sr. Osni da Silva, Adevanir A. Pinheiro e o Pe. Sérgio Giacomelli. Homenagem de reconhecimento e de valorização e acolhida da EREER pelo poder público municipal em sua rede de ensino. Além disso, foi também homenageado um dos escravos mais antigos da região do Vale de Itajaí, conhecido como Negro Semião, que

construiu a primeira igreja de Nossa Senhora da Conceição, próximo ao estádio Beira-rio. Foi elaborado um busto, segundo as descrições de um senhor que o conheceu.

Ainda existem muitos percalços, muitos discursos nesta região. Encontramos indícios muito fortes que se destacaram como ponto avaliativo no sentido do reconhecimento dos afrodescendentes e de seus antepassados. Em relação à universidade, pareceu explicitamente a não preocupação tão direta com ela própria. Uma preocupação centrada mais na formação acadêmica e autoestima muito expressa nos afrodescendentes. Destaca-se uma identidade fortalecida e a consciência de usufruir deste espaço, acadêmico enquanto cidadão afrodescendente.

Porém, percebe-se que a compreensão sobre a temática da Educação das Relações Étnico-raciais ainda permanece de certa forma centrada nos trabalhos e lutas dos afrodescendentes, por meio do Movimento Negro, do Fórum Estadual de Educação Étnico-racial. Pareceu-nos que mais uma vez a “branquidade” busca ficar no seu conforto étnico e fora de uma “reeducação” e das quebras de preconceitos e de suas reações.

6.3 UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

Esta universidade para nós se apresenta um pouco diferenciada por ser o nosso local de trabalho profissional. Isto se tornou um desafio no sentido de lidar com as responsabilidades voltadas no trabalho implicado diretamente com a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais na instituição. Nesta universidade, os desafios foram persistentes por longos anos – desde 1999, conforme foi narrado no capítulo precedente – de atuação e perseverança no sentido de compreender a temática “social”, “racial” e toda a aspereza vivida frente à posição da “branquidade” hegemônica de cada dia no meio acadêmico, uma vez que se trata de uma universidade eminentemente branca num contexto de forte influência de origem alemã, em meio a outras influências culturais, como já vimos.

Faz parte deste posicionamento de “branquidade” hegemônica a não percepção ou não aceitação da presença do estereótipo racial. Alguns dos entrevistados referiram-se ao contexto de estereótipos que se vivem no RS. Apresentam-se os estereótipos e o estigma como uma característica geral, sem conotação racial.

Então, o que se construiu aqui ao longo do tempo e que é difundido, são estereótipos. O que é um estereótipo? Estereótipo é um estigma que se coloca no outro como um atributo para inferiorizá-lo, discriminá-lo, portanto, excluí-lo. Eu entendo que aqui no Rio Grande do Sul – e eu venho de uma região de pequenos agricultores, de uma família grande onde a exclusão [não existia propriamente] –, naquele meio da qual eu vim, não

era propriamente uma exclusão étnica: era uma exclusão social, os pobres neste país também são discriminados, sejam brancos ou não brancos (Entrevista n. 03, UNISINOS).

É de notar também que, especialmente no contexto da Unisinos, alguns dos entrevistados negros e também os brancos de maneira igual se assustavam ao responder sobre o que sabia sobre sua origem histórica nesta região. Diversos deles apresentam-se com espanto quando, através de sua história e experiências vividas, muito pouco sabiam sobre a verdadeira história da região, sobretudo a do bairro Feitoria. Porém, os negros convivem diariamente com as diversas formas sutis de racismo e notoriamente velado, ou representado em forma de piadas, ou ainda por meio de vigilâncias e cuidados discriminatórios com relação aos negros.

Muitas coisas eu não sabia; nem de minha verdadeira história. As formas do racismo na cidade de São Leopoldo... eu estava tão acostumada a ser discriminada que já não dava mais bola. O negro de São Leopoldo já está calejado e não luta por uma sociedade melhor; está abafado sobre o domínio da população alemã que o discrimina e o separa de tudo. Passei anos tentando trabalhar no shopping [local] (lojas, butique, escritórios dentários em recepções) e, mesmo tendo formação de ensino médio em escola particular, não me abriu porta alguma de trabalho. As moças brancas que não tinham formação como eu, sempre ficavam com as vagas (Entrevista n. 09, UNISINOS).

Entendemos ser importante retornar brevemente a este contexto que envolve a Unisinos, apesar de isto já estar descrito mais amplamente no capítulo precedente, pois esta percepção desperta nos sujeitos brancos reações complexas e de rejeições. Com isso, alguns dos afrodescendentes não conseguem reagir, devido à confusão identitária posta neste meio. Desta forma, muito consciente um entrevistado fala com objetividade sobre a situação de afrodescendentes em São Leopoldo. Este entrevistado trabalhou em Porto Alegre, Cachoeirinha e Gravataí (essas últimas localizadas na região metropolitana da capital gaúcha) e trabalha atualmente em São Leopoldo. Ele faz a seguinte observação:

É lógico que o preconceito e a discriminação está presente em todo Estado do RS, mas aqui e São Leopoldo [SL] estou fazendo um trabalho: faz dois anos que estou trabalhando aqui, trabalhei na capital, em Cachoeirinha e em Gravataí, mas aqui em SL, tem uma dificuldade muito grande, principalmente se for uma pessoa de cor. Até posso dizer: não tenho nem um aluno da minha cor (Entrevista n. 06, UNISINOS).

Depois desta breve recontextualização, cabe reafirmar que, mesmo sendo da universidade, procuramos dar os mesmos passos de pesquisa dados juntos às outras duas instituições. Pesquisamos, estudamos e analisamos documentos e realizamos todas as entrevistas propostas, além dos relatórios e de observações cotidianas. Uma descrição mais

ampla da história e do contexto desta instituição, a exemplo do que foi feito com as outras, se encontra no capítulo precedente. No quadro abaixo está a descrição sucinta dos documentos e materiais analisados.

Quadro 17 - Documentos e entrevistas analisados na Unisinos.

Documentos	PPI e PDI da Instituição Unisinos, 2008. Discurso do reitor. PPP dos cursos de licenciaturas, 2010. PPP de curso de Ciências Sociais, 2009. PP do PEI – projeto de esporte integral, 2010.
Entrevistas	1 representante da Reitoria. 1 Diretor de apoio. 3 Coordenador de cursos. 1 Coordenador do Projeto Sociais. 8 Outros entrevistados (brancos e negros). 14 pessoas entrevistadas

Fonte: Unisinos (2003-2009).

É normal que nesta universidade tenhamos tido mais tempo de estar diante dos desafios em torno da implementação das leis e demais documentos propiciados pelo MEC/SECAD, pois em diversas oportunidades promovemos a presença de profissionais técnicos e orientadores da formação e capacitação continuada dos profissionais afrodescendentes à frente das responsabilidades com a aplicabilidade dos documentos que regem a inclusão dos mesmos.

Além da nossa atuação cotidiana na instituição, também deve ser considerado o acompanhamento nas capacitações e formações no Fórum Estadual Permanente da Diversidade Etnico-Racial, nas formações nacionais, estaduais, regionais e locais. Como foi apontado na introdução deste capítulo, a lei 10639/03, o Parecer CNE/ CP/ 2004 e os demais documentos oficiais do MEC com relação ao Educação Relações Étnico-Raciais foram importantes como referências nas análises das três instituições.

Como procedemos com relação às outras instituições, em cada item apresentamos um quadro síntese que explicita as categorias mais presentes nos materiais analisados. O quadro abaixo sintetiza o que foi verificado em nível amplo da instituição.

Quadro 18 - Referências importantes com relação às categorias pesquisadas nos documentos oficiais da Unisinos

Documento ou iniciativa institucional	Explicitação de categorias contempladas na pesquisa
PPI e PDI geral da Instituição	Interculturalidade. Pluralismo. Povos indígenas. Afrodescendentes. Política e cidadania. Políticas públicas. Educação das Relações Étnico-raciais. Interculturalidade. Pluralismo cultural. Afrodescendentes. Formação Política e Cidadã. Cidadania.
Pronunciamentos da Reitoria e iniciativas da Instituição voltadas para o tema	Universidade pública não estatal e confessional; a soberania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais, o pluralismo político, a erradicação da pobreza e marginalização, a redução das desigualdades sociais, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, ou qualquer outra forma de discriminação.

Fonte: Unisinos (2003-2009).

O discurso oficial da instituição se pauta nas orientações da Companhia de Jesus, em cuja missão está realçada a dimensão do diálogo inter-religioso e das culturas. O discurso se reporta à plataforma manifesta em textos oficiais da Conferência dos Provinciais da América Latina – CPAL, onde são priorizadas a justiça socioambiental e o desenvolvimento regional sustentável; a interculturalidade, o pluralismo, os povos indígenas e os afrodescendentes; governança e cidadania; os migrantes, os refugiados e as vítimas de deslocamentos forçados; a paz e a reconciliação; as culturas suburbanas (CPAL, 2008).

É transcrita também a passagem do Plano Político Institucional – PPI da Rede Jesuítas de Cidadania e Ação Social (2010, p. 23, grifo nosso), que alerta “Uma importante política pública que trata da *educação das relações étnico-raciais*, está despontando com força, em âmbito nacional, como pauta obrigatória para todas as instituições com responsabilidade educativa ou formativa”.

A inclusão mais explícita dos afrodescendentes, nos textos institucionais da universidade, aparece na nova elaboração feita posteriormente a 2007 e, como já foi apontado, está relacionado com as participações externas que tivemos com o movimento da Educação Relações Étnico-Raciais em âmbito nacional, destacando, neste sentido, sobretudo, a nossa primeira participação em Curitiba, no mês de maio de 2008. É notável como a partir de 2008, em manifestações públicas da reitoria, passou a haver uma maior explicitação com relação às relações étnico-raciais, com referência específica às relações entre brancos e negros. Algo que antes era subentendido nas formulações mais genéricas de respeito à diversidade e inclusão das minorias.

É notável o despertar da instituição a partir dos próprios movimentos feitos no trabalho do Grupo de Cidadania e Cultura Religiosa Afro. Ou seja, este grupo e todo o

trabalho nele envolvido ajudam a instituição em seu processo. Sua importância está muito bem expressa no depoimento de um de seus integrantes:

A última bênção que recebi foi o convite de fazer parte deste grupo, discutindo um dos maiores problemas sociais que o Brasil possui: o racismo, e buscando sabedoria e crescimento pessoal para que eu tenha condições de ajudar minha esposa, meus filhos, meus netos e a quem estiver precisando (História de vida, gravada em 2007, UNISINOS).

A instituição passou a tornar mais explícitas as suas opções dentro desta política pública. O espaço do Grupo de Cidadania e toda a metodologia nele desenvolvida, voltada ao resgate da história de vida e história oral, junto à população negra leopoldense, aos poucos, no entanto, foram mostrando a necessidade de se rever as formas de reconhecimento e espaços concretos para a acolhida dos afrodescendentes na universidade em geral. A práxis é mais lenta que o discurso. Temos muito presente o argumento de Freire (1980, 26), quando escreveu sobre a conscientização: “a conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”.

O próprio reitor desta universidade e o vice-reitor foram percebendo a ausência da temática nas estruturas da universidade, na medida em que, por iniciativa da coordenação do Grupo de Cidadania, foram convidados profissionais ligados à coordenação nacional da implantação das leis referentes à Educação Relações Étnico-Raciais para palestrar sobre a importância desta temática nos currículos. A institucionalização do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena – NEABI em 2008 é fruto disto. Um dos entrevistados ao tomar conhecimento da Educação Relações Étnico-Raciais, quando perguntado sobre a temática, assim se diz:

Relações raciais... Eu entendo a questão da raça num sentido estrito. Eu acho que a relação racial se dá de diversas formas, através das relações físicas, das relações de afeto, das relações culturais, que existe uma carga cultural que vem junto. Eu vejo assim, ela se dá de diversas formas: no campo afetivo, no campo cultural, no campo físico ou... Relação é isso pra mim, interação humana (Entrevista n. 01, UNISINOS).

O discurso mais explícito da Reitoria gerou também inquietações e formas de indiferença misturadas com tratamentos ásperos com uma tonalidade de agressividade “cordializada”, muito presente e notória no cotidiano interno da universidade. Com todas as condições sociais/raciais criadas no sentido de contemplar espaços para a participação e inclusão dos afrodescendentes, ainda assim, as asperezas e reações são frequentes por parte da branquidade. Sabendo de toda problemática existente dentro da “real realidade”, entendemos

que, por parte da branquidade, as reações não são tão tranquilas assim. Não foram poucas as vezes em que integrantes da reitoria tiveram que manifestar claramente os posicionamentos da instituição no sentido de auxiliar na defesa dos trabalhos afrodescendentes no interior universidade, além de auxiliar os brancos a respeito de sua identidade e também na sua forma confusa e desconhecida sobre si mesmo e sobre o outro. Assim, um deles afirma:

Não, agora eu vou fazer uma teoria pra ti. Eu to te contando qual era o sentido. Agora, pra mim quando eu falo branco eu to entendendo o branco europeu, caucasiano, o branco, daqui, português. Nesse sentido, porque a raça branca não é diferente da raça negra (Entrevista n. 03, UNISINOS).

Nas falas dos entrevistados houve muitos que apresentaram objetividade sobre a temática afrodescendente. Outros, logo no início da entrevista, entraram em contradição muito explícita em suas falas, principalmente quando questionados a respeito da temática da branquidade. A ideia de um participante no Grupo de Cidadania e Cultura Religiosa Afrodescendentes é o seguinte: “O branco me parece sutil e conivente entre si... Explico: um branco pode nos afogar às escondidas e sutilmente que jamais um deles vai se posicionar contra o outro branco.”⁴⁷ Este depoimento contribui para se entender a verdadeira realidade, ou aquilo que tratamos nesta tese enquanto “real realidade”. Para os brancos, os afrodescendentes são tratados da forma como os brancos aprenderam: apenas visto e estudados como escravos. Uma entrevistada assim se manifesta:

Os escravos não participavam de nada. Não vejo muito diferente de hoje, além de a gente não perceber a identidade como negro, nós ainda copiamos muitas coisas dos brancos aqui no RS. Não sei nos outros Estados, mas aqui é assim. Eu nem conhecia a história dos negros. Só via falar por cima, mas nunca tinha estudado a história dos nossos antepassados, dos ex-escravos e escravos (Entrevista n. 06, UNISINOS).

Nesta região pareceu forte a forma como os afrodescendentes são olhados no cotidiano. Esta percepção sempre nos provocou duras inquietações e interrogações. Em outros momentos provocaram muita indignação e impotência diante da experiência explicitamente visível e muito concreta. Um entrevistado de origem alemã expressa este tipo de conhecimento com muito empoderamento quando afirma:

Como eu entendo a história do negro? A partir da história mesmo que é contada! Na escola, até mesmo no primário, aqueles conhecimentos que a gente recebia. A história do negro começa já na cultura do país e na educação, fortemente marcada pela questão da

⁴⁷ Depoimento do Sr. C., registrado durante atividade do Grupo de Cidadania, Sala Ignácio Ellacuría, 2010.

escravidão. O Brasil tá muito marcado; então, a criança na minha época tinha contato no dia dia, e é uma coisa. Mas aquilo que ela recebia na escola: como é que o negro entrou na história... Por história eu digo aquela formal. Ele entra na história e fica fortemente marcado com aquela questão da escravidão (Entrevista n. 01, UNISINOS).

Na medida em que avançou o debate em torno do resgate histórico dos negros quanto também dos os brancos, ambos apresentaram nuances de desconhecimentos históricos e, com a presença da lei 10639/03 e a Educação Relações Étnico-Raciais, os sujeitos brancos pareceram muito mais confusos e mentalmente encurralados no que tange às relações étnicas. Um dos entrevistados diz:

Étnica mesmo, então assim, a minha origem, por parte de mãe italiana [...] e por parte de pai Sousa, quem tem a minha avó... A minha avó paterna, eu acho que ela era bugre... Souza, aí vem a miscigenação e não dá pra dizer claramente: caboclo ou alguma coisa assim. A minha avó, [...], que era uma mulher forte, mas eu nunca consegui entender claramente o que é, mas tem ali uma mistura que eu não sei exatamente de onde vem: é alguma coisa do tipo cabocla, alguma coisa assim por parte de avó (Entrevista n. 04, UNISINOS).

Um aspecto presente nesta manifestação é exatamente este estado de grande mistura étnico-racial que muitos vivem, que por um lado mostra o rosto Brasil e por outro lado mostra o quanto é difícil e delicado trabalhar com clareza as questões étnico-raciais de base que foram escamoteadas na história do Brasil e, principalmente, na região do Vale dos Sinos. É perceptível que quando estas questões são postas às claras, a tradicional hegemonia⁴⁸ da branquidade se apresenta de forma confundida e cai no vazio ou numa discussão baseada no senso comum. O discurso passa a preencher um desconhecimento de si mesmo e da própria história.

Em São Leopoldo percebe-se uma luta constante dos afrodescendentes para entrar na universidade. Através das atividades realizadas no Grupo de Cidadania e Cultura Religiosa Afrodescendente, diversos negros e negras foram se despertando e tornando mais fortalecidos para dar passos a partir deste despertar. Uma das entrevistadas afirma que

Depois que os filhos estavam todos criados, aí eu voltei pra mim, fui estudar., pra não ficar aí, sem ter algo pra fazer. Como eu já tinha trabalho na educação infantil havia 18 anos, eu juntei o útil ao agradável, sou profissional das séries iniciais de 1ª a 4ª série (Entrevista n. 07, UNISINOS).

⁴⁸ José Ivo FOLLMANN em texto inédito, 1981, assim conceituou: “a hegemonia é o princípio construtivo de um ‘bloco histórico’, ou seja, é o princípio constitutivo unitário numa formação econômica-social específica, implicando na vinculação orgânica entre a estrutura e a superestrutura”.

Mas a extrema fragilidade, quando se trata de proporcionar um espaço mais amplo e adequado de acolhida e receptividade, é também facilmente constatada. Assim, uma outra entrevistada parece desabafar sobre sua dificuldade extrema enquanto mulher negra que buscava frequentar o ensino superior. Desta forma se expressa:

Comecei a trabalhar muito cedo e logo depois tive que ajudar minha mãe. As coisas foram ficando muito difíceis e queria estudar... Mais fui lutando de vagarzinho e fui trabalhando aqui e ali... Até que fiz o vestibular e passei... Demorei mais de 7 anos para concluir meus estudos. Um pouco eu estudava, às vezes tinha que parar porque não tinha grana mesmo... Ficava um tempo sem estudar, só trabalhando. Depois, quando dava eu retornava e fazia tudo o que podia para avançar... Minha mãe sempre foi muito guerreira e quando podia e tinha saúde sempre me ajudava e assim fomos indo até que pude chegar um momento que ganhei uma bolsa... Acho que era de filantropia porque, depois quando eu fiquei sabendo, eu já não tinha mais a bolsa... Nossa eu chorava muito, fiquei apavorada e muito triste mesmo (Entrevista n. 08, UNISINOS).

Alguns dos entrevistados de origem europeia na região até sabem da história dos afrodescendentes que foi extremamente abafada na região do Vale do Rio dos Sinos, mas preferem não tocar, talvez para não se comprometerem ou porque não têm maiores conhecimentos a respeito do tema. Prefere-se ficar em formulações genéricas. Isto está expresso na fala deste entrevistado: *“Tem sempre... os negros, os brancos, amarelos, índios... É isso? E têm, eu acho, os mestiços... Que eu me lembre agora têm essas?”* (Entrevista n. 04, UNISINOS).

Outros procuram abafar de forma sutil e indiferente a história dos afrodescendentes apresentando inúmeras saídas pelas tangentes, mesmo diante da lei 10639/03. Percebe-se que os brancos se perdem na reflexão, sempre pretendendo explicar o inexplicável. Em outubro de 2008, falando na abertura da Conferência sobre Brancos e Negros na Sociedade Brasileira, ocorrida na Unisinos, o vice-reitor José Ivo Follmann assim se disse: *“O problema no Brasil não são os negros, mais sim os brancos, nós brancos somos os que atrapalham a vida dos negros na sociedade”*. Este discurso nos reporta para inúmeras situações em que os afrodescendentes carregam no cotidiano todo e qualquer tipo de culpabilidade, seja ela de razão subjetiva ou de problemas raciais mais objetivos.

Já foi relatado no capítulo precedente como a Unisinos, nos últimos anos, está em nível de Reitoria definindo as três ênfases prioritárias de toda a sua ação social. Ao retomar a explanação destas ênfases – Educação das Relações Étnico-Raciais; cuidado com as águas e meio ambiente; superação da pobreza mediante novas tecnologias sociais –, o vice-reitor deu atenção especial à educação das relações étnico-raciais chamando a atenção a relação entre brancos e negros.

Ele dizia:

Vamos assumir a temática das relações étnico-raciais, por primeiro; vamos fazer com que essa temática seja disseminada nos cursos e nas bases da universidade. Explico: este trabalho já vem sendo realizado desde 1999, iniciado nas bases da comunidade negra leopoldense e ainda se tem muita dificuldade de ser [a temática] visibilizada e trabalhada nos cursos. Os afrodescendentes ainda são tratados com indiferença e isso tem que ser trabalhado. A temática dos povos indígenas ainda necessita de trabalho de base da comunidade indígena. Para um trabalho efetivo de educação das relações étnico-raciais, é necessário o trabalho de base. Não se pode fazer um trabalho acadêmico sobre a temática indígena e com isso dizer que os indígenas já estão sendo acolhidos. Só tratar da temática não basta. Afrodescendentes e indígenas necessitam ser acolhidos e incluídos como sujeitos e não mais como objetos. Neste momento, chamamos a atenção para que a universidade assuma através de todos os gestores, coordenadores dos cursos, professores, colaboradores e alunos, o respeito e o acolhimento com essas duas culturas que formaram a base de nossa sociedade brasileira. Esperamos contar com todos nesta empreitada acadêmica (Encontro com o Reitor, Abertura do Primeiro Semestre Letivo, 2010).

O apelo tinha um endereço claro, uma vez que, a partir das leis da Educação das Relações Étnico-Raciais, alguns professores, para não encarar o aprofundamento da questão da relação branco/negro, preferiam sair pela tangente levando para dentro de sala de aula explicações sobre os povos indígenas, sem, no entanto, fazer um verdadeiro trabalho de inclusão e reconhecimento dos indígenas. Com relação aos afrodescendentes, ainda está engessada na mentalidade universalista, discurso conceitual e polêmico voltado na concepção de militância dos profissionais afrodescendentes. Entre os apelos da Reitoria e a prática cotidiana da instituição em todas as suas instâncias, existe uma distância, pois, como já foi sinalizado diversas vezes, há muitas resistências invisíveis e também entendimentos diferentes.

Entende, há uma exclusão do tipo social que eu tenho percebido sim. É que em relação aos negros eu só quero fazer um parêntese, aqui, pra lembrar que todos nós de alguma maneira somos imigrantes, nós brasileiros somos imigrantes. Talvez os nativos aqui sejam os indígenas, nós todos viemos de algum lugar, mas alguns se julgam como os portadores de uma cultura brasileira, uma herança portuguesa e que, portanto, seria legítimo serem os governantes, serem os chefes (Entrevistado n. 02, UNISINOS).

Na universidade ou no meio acadêmico, para os profissionais afrodescendentes é sempre um desafio atuar num sentido de profissão-ação. Exemplificando: os profissionais afrodescendentes são ínfimos. Eles atuam em dois eixos: 1) autodefender-se, criar os espaços e atuar no sentido de fortalecer e estar atento para a permanência destes espaços; 2) atuar na perseverança da população nos espaços de forma participativa e valorizada enquanto sujeitos. Como muito bem descreve esta entrevistada,

o Grupo Cidadania me fez um bem. Abri os olhos para o racismo velado, e através das formações da professora Adevanir e do Pe. José Ivo pude aprender a me portar diante de situações que eu não conseguia resolver. Sempre fui muito brava e nervosa com tudo, nada dava certo, e mais tarde fui aprender que isso era histórico. Eu não estava passando por dificuldades em vão; não estava sozinha, outros negros como eu também queriam estudar e não conseguiam, devido à falta de oportunidades que o “branco” superior não permitia que nós [tivéssemos] (Entrevista n. 06, UNISINOS).

Nas atividades realizadas no espaço do NEABI, os afrodescendentes parecem ficar mais à vontade para falar sobre as dificuldades e contribuir para com os avanços das descobertas já realizadas sobre a sociedade são-leopoldense. Um dos entrevistados assim se expressa, dizendo:

Mas a vida vai despertando, vai despertando para a realidade social que havia. Pra mim o negro era simplesmente bom, a Lei Áurea, complementação do que a gente aprendia na escola, e eu não fazia distinção, pra mim tanto faz, negro ou branco (Entrevista n. 04, UNISINOS).

Esta manifestação apresenta certa preocupação, pois demonstra uma indiferença com a presença de si e do outro. São sujeitos que ainda estão focados na mentalidade pedagógica discriminatória a partir da visão da Lei Áurea como a fantasma escolar que ronda muitas escolas e universidades. O desconhecimento da história verdadeira dos afrodescendentes fica explícita nesta fala. Ele convive com a falsa ideologia do branqueamento, até mesmo sem saber o que foi que aconteceu nesta região ou neste estado (ou ainda nesta região). Neste sentido, embora, por um lado, parte dos profissionais resista a essa inclusão, de outro lado, aqueles que apontam para as formas de estudos didáticos que já não dão mais conta dos aprendizados na academia e o poder dos MCs que são conduzidos segundo seus interesses.

Pelo senso comum das pessoas, é o que os livros nos contam. Depois, as pessoas mais esclarecidas elas começam a acessar outras fontes de informação e começam a ter um pouco mais de crítica. Mas as pessoas de uma maneira geral não têm condições de acessar [a] outros tipos de informação de uma perspectiva mais crítica, pois [elas] aceitam a verdade como é colocada: a Globo vende que é assim e é assim, não se tem uma perspectiva crítica: “Não, [...], isso é uma versão da história, isso é aqui é contado porque tem um monopólio da comunicação, mas não é bem assim”. Então, quando eu falo, quando eu trago essa figura do dominador e do dominado, eu to trazendo um fato, um elemento pragmático dentro de uma perspectiva de como as coisas são colocadas (Entrevista n. 01, UNISINOS).

Talvez seja essa a brecha da persistência do racismo e discriminação muito presente nesta região que exclui de maneira sorrateira os negros de todos os meios sociais, escolas e

universidades ainda após a exigência da lei e demais documentos do Ministério da Educação espalhado nas capacitações e formação no âmbito nacional.

6.3.1 Discurso em documentos oficiais das licenciaturas (Unisinos)

O quadro a seguir apresenta as categorias que ficaram mais explícitas nos documentos estudados e nos materiais analisados. São trechos que para nós podem indicar um outro viés de inclusão ou não da temática afrodescendente, além de seus sujeitos, na instituição. Trata-se de ver a questão dentro do contexto das Licenciaturas.

Quadro 19 - Explicitações das categorias – cursos de licenciatura.

Documento ou iniciativa institucional	Explicitação de categorias contempladas na pesquisa
PPP dos cursos de licenciatura	Compromisso com a transformação social, embasada numa concepção humanista social de mundo, que se reflete nas suas relações interpessoais, nas relações com o meio ambiente, com a sociedade, com a ciência e com os estudantes da escola básica.

Fonte: Unisinos (2003-2009).

Como podemos observar, temos categorias importantes que se aproximam daquelas que foram selecionadas para averiguar os indícios de inclusão dos afrodescendentes após a lei 10639/03 e a Educação das Relações Étnico-Raciais. No texto abaixo registramos como o PPP dos cursos de licenciatura se refere às temáticas em questão:

Tais temáticas estão contempladas nas atividades do PA [Programa de Aprendizagem] Formação Humanística e Educação Étnico-Racial. Observa-se que a atividade História Social e Pensamento Educacional incluem, também, o estudo desses temas na sua programação (UNISINOS, 2008, p. 5).

Num primeiro momento, ao iniciar as análises desta universidade, a impressão imediata é que realmente são categorias que parece ter tido mais visibilidade nos documentos e nas ementas, entre outras formas manifestadas no início do trabalho. Avaliamos que a presença das categorias selecionadas nos documentos são indícios de que não só a universidade está atenta para as exigências da lei 10639/03, para o Parecer e outros documentos enviados e orientados pelo Ministério da Educação, isto já a partir da LDB de 1996 e os Artigos que foram com as leis 10639/03 e 11645/08.

O processo de pesquisa de doutoramento já estava sendo desenvolvido e aproveitamos então para dar início às entrevistas. Uma das primeiras deu-se na área da licenciatura e se referia principalmente a bolsas na universidade. Mas não havia nenhuma abertura e debate

mais amplo neste sentido. O processo parecia mais fechado ou então eram os próprios profissionais que não sabiam muito como lidar e discutir sobre as bolsas e os tipos de cotas nas universidades. Numa dessas falas, afirma-se o seguinte:

Olha, ao falar, eu vou colocar uma posição muito minha [enquanto] professora, não coordenadora ou mesmo de participante de grupos de trabalho na universidade. e então, é uma visão muito própria, é um olhar da onde eu estou e da onde eu estive. Eu devo te dizer que esse olhar ele pode estar parcialmente dentro da realidade, mas eu vejo que o enfrentar a verdade da universidade, ou acompanhar ou participar, é muito mais que uma exclusão, não só quanto à etnia, mas quanto mais as condições socioeconômicas, a universidade marcou, sempre foi marcada por uma preocupação com essas questões. Eu lembro do início da universidade, quando [ela], naquela época, [...] tinha bolsas não só de licenciatura (Entrevista n. 02, UNISINOS).

Nesta mesma direção, a entrevista aponta para mais elementos que contribuem para nossa análise e como esse conhecimento estava focado em condições socioeconômicas, sem a expressão de entendimento e *visibilidade* sobre a presença dos negros na universidade. A entrevistada faz referência a bolsas, mas não mostra nenhuma evidência que essas bolsas contemplavam os afrodescendentes. Eram bolsas “sociais” apenas, já que as cotas se focavam muito mais nas universidades públicas federais e estaduais, discussões cerradas hoje. Ainda afirma uma das entrevistadas:

A universidade fazia as inscrições para as bolsas e os alunos tinham que dar conta de documentos, de comprovação das exigências para poder fazer jus a bolsa total, parcial, enfim de alguns créditos e muitos anos eu integrei essa comissão e era uma comissão que trabalhava dois semestres, cada semestre próximo ao vestibular ou as matrículas também. E foi uma experiência muito forte, nesse período, porque a gente se apropriava de inúmeros dados pessoais de pessoas que não tinham condições financeiras. Nunca na época, lembro ter se perguntado ou ter se cogitado qual era a etnia dessas pessoas e foram situações muito difíceis (Entrevista n. 02, UNISINOS).

O que se percebe é: se nas universidades públicas as cotas ainda são vistas com indiferença e incapacidade intelectual dos alunos afrodescendentes, nas universidades comunitárias e confessionais, ou ainda tratadas como públicas não estatais. Essa situação nos põe inúmeras interrogações. Por isso, a justificativa e o problema deste nosso estudo realizado na região dos três vales e das três universidades do sul do País. Já nesta época diversos alunos afrodescendentes já passavam por profundas dificuldades em seus estudos; outros se evadiram por não conseguirem levar adiante devido à sua situação financeira. Certamente o próprio branco concorda com o déficit da população africana ou afrodescendente nesta região e no Brasil, dizendo,

No branco, então há essa questão do déficit do conhecimento reproduzindo a discriminação. Por isso, quando a gente chega na universidade, nós vamos encontrar uma minoria. Na verdade, na universidade pública [...] ingressam na aquele que estudaram nas melhores escolas privadas ou públicas e esse modelo se reproduz na universidade privada, porque daí também se tem que pagar e mesmo naquelas instituições onde se tem bolsa, se têm projetos, têm programas eles não atendem, não atendiam e continuam não atendendo minimamente o modelo de inclusão nesse país. Ele é um modelo que já exclui a priori alguns modelos sociais, sobretudo os negros, os indígenas e os pobres. e então, aqui nós temos uma exclusão do tipo social, que é muito forte (Entrevista n. 01, UNSINOS).

Neste sentido podemos dizer que os filhos das famílias com melhores condições sempre tiveram a oportunidade de frequentarem as melhores escolas privadas. Enquanto nas universidades Privadas cada aluno(a) ou a suas respectivas famílias, devem pagar os estudos, gerando cidadãos de primeira e segunda categoria, aqueles que não pagam ensino superior, ou seja, a elite dominante, passam a discriminar os demais cidadãos que estão dentro de uma categoria que fica a margem das oportunidades nas universidades ou do ensino superior.

De outra forma, há que se considerar o importante papel que têm as universidades na formação de profissionais. Um de seus papéis é perceber as formas sutis de exclusão e outras maneiras que acabam afugentando os afrodescendentes, ou então causando alguns tipos de isolamentos sem perceber que pode estar havendo neste contexto de isolamento um princípio de exclusão.

Do negro era a questão da exclusão independente[mente] de que raça, de que cor, de que credo estava ali presente. Agora, quando tu me perguntas o porquê não dessa visibilidade, acho que pode ser pela nossa formação, pela minha cultura, pelos meus valores, pelo meu jeito de ver o mundo. Ai dizer que a gente não se dava conta, eu acho que se dava conta sim, se dava conta e dizia porque que a universidade tinha nos cursos de licenciatura tão poucos negros (Entrevista n. 03, UNISINOS).

Do ponto de vista dessa entrevista, Silva e Silvério (2003) vai conferir qual o papel das universidades ou demais instituições de ensino. Diante disso, asseveram os autores que

busca-se descolonizar as ciências, retomando visões de mundo, conteúdos e metodologias de que a ciência ocidental se apropriou, acumulou e a partir deles criou os seus próprios, deixando de mencionar aqueles. São pouco difundidas as bases africanas, árabes, chineses, entre outras, a partir das quais foram gerados os fundamentos das ciências e filosofias atuais (SILVA; SILVÉRIO, 2003, p. 49).

O trecho abaixo fala sobre a discussão focada nas situações de créditos na universidade. Afirma a entrevistada que

a comissão foi mudando em termos de integrantes enquanto, juntamente da Reitoria, se discutia a possibilidade ou se buscava argumentar a necessidade de aumento de créditos que a universidade favorecia pelas questões que nós tínhamos acesso a essas pessoas, que depois a gente procurava acompanhá-las na universidade, acompanhá-las principalmente nas licenciaturas. E eu diria mais: além desses que oficialmente buscavam essa possibilidade de crédito que a universidade oferecia, nesse trajeto todo acompanhei muitas situações de pessoas dentro da universidade que interromperam o curso por uma dificuldade muito grande de pagar pelos créditos que [cursavam]. Então eu posso estar fugindo do assunto, mas eu te diria que era uma questão de exclusão, mas não de verificar se era de negro, indígena ou branco: era questão do pobre (Entrevista n. 02, UNISINOS).

A importância da lei 10639/03 e demais documentos apresentados pelo MEC/SECAD, e outros mecanismos de orientações conclamando a sua implementação e aplicabilidade nos currículos das escolas e universidades, não podem ser mais uma vez “torcidos” e reproduzidos equivocadamente. A principal preocupação vem de todos os lados e, sobretudo, partindo sempre do discurso que se apresenta em forma de racismo. Ambos parecem caminhar lado a lado.

Criticando a pedagogia dominante, que estimula a curiosidade intelectual ao mesmo tempo em que reinicia os estudantes nas condições de sua própria opressão, a práxis da solidariedade de Freire, isto é, uma pedagogia crítica, tem sua fala dirigida a uma nova forma de ser e tornar-se humano (McLAREN, 2000, p. 58).

Nos cursos de licenciatura que pensam e discursam sobre uma sociedade justa, exige-se que haja uma mudança ideológica focada numa pedagogia que possa contemplar, na sua prática cotidiana, o diálogo concreto com os sujeitos, sua identidade e cultura. Uma estudante afrodescendente entrevistado assim se manifesta:

Agora, eu começo a ver que eles têm uma ignorância em relação à história dos negros aqui no RS, e os negros acabaram assumindo esta mesma cultura e a identidade deles – dominante. Tem negro que tem uma identidade bem branca, não dá nem para tocar no assunto que eles já acham ruim, assim como os brancos. Os negros não se enxergam negros, não têm vez, não têm identidade, não participam de nada e acham que é assim mesmo. Achamos normal, mas eu não acho mais normal isso aí (Entrevista n. 06, UNISINOS).

Porém, como já dito acima, em algumas das universidades estudadas ainda prevalece à resistência e pode-se dizer até mesmo certa rejeição e reações contra a inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais e demais documentações que orientam a valorização dos saberes culturais dos afrodescendentes nos currículos das licenciaturas. Além da indiferença, é notório

o silêncio diante da implementação, tanto nas ementas como nos currículos e nas práticas dos cursos das pedagogias na graduação.

As “torções” e reproduções equivocadas são identificáveis na própria forma de incertezas e insegurança pessoal expressas em entrevistas, impedindo uma fala clara e objetiva sobre a inclusão ou exclusão dos afrodescendentes na universidade. Uma entrevistada integrante da coordenação assim se manifesta:

Pode ter muito da nossa cultura, dizer assim visibilidade ou não visibilidade, pode estar nos nossos valores, na nossa cultura, no nosso jeito de ser. Eu volto a afirmar a discussão, a participação em termos de exclusão, e aqui eu volto de novo: a exclusão social. Eu quero te afirmar que estive presente na minha trajetória aqui na universidade, eu não vou exemplificar, mas vou te dizer que nessa situação que eu falo em exclusão eventualmente tinha negros; tinha, mas não era uma questão assim que havia ações ou movimentos que estariam sendo discutidas. A questão do negro era a questão da exclusão independente de que raça, de que cor, de que credo estava ali presente. Agora, quando tu me pergunta o porquê não dessa visibilidade, acho que pode ser pela nossa formação, pela minha cultura, pelos meus valores, pelo meu jeito de ver o mundo; a gente não se dava conta, eu acho que se dava conta sim, se dava conta e dizia porque que a universidade tinha nos cursos de licenciatura tão poucos negros (Entrevistado n. 03, UNISINOS).

A insegurança deixa de existir quando se pode falar da própria origem não negra. Assim, nas entrevistas quando se perguntava sobre sua origem, na satisfação em falar de sua descendência de origem alemã ou europeia era notória a exuberância e apoderamento por parte da branquidade. Quando, no entanto, tocado na história dos afrodescendentes na região são-leopoldense e no papel da universidade com a Educação das Relações Étnico-Raciais, o sujeito branco não tinha como fugir de suas reações pessoais. A partir deste ponto de vista, a maior parte dos brancos nesta região está indo para uma direção tortuosa ao se equivocar que os estudos da Educação das Relações Étnico-Raciais estão voltados ou centrados novamente nos povos indígenas e afrodescendentes e que os brancos não têm nada a ver com isso.

Eu não sei se eu sei te responder isso porque eu sou branca e eu falo de mim e eu não me vejo assim. Eu não tenho nenhum problema de falar disso, de me relacionar ou de conviver. Até acho difícil falar disso porque é uma coisa que... claro se tu me chama a atenção para responder sobre determinado aspecto, eu vou pensar sobre aquele aspecto, mas eu não vejo pra mim alguma dificuldade disso. Eu não enxergo isso. Agora, se for falar do grupo com quem eu convivo, da universidade aí pode ser que seja uma falha de eu não estar observando isso, porque assim das experiências que eu tenho tido, eu não tive nenhuma que me chamasse atenção de alguma reação. Teve uma se eu for procurar, mas aí já falo como coordenadora de licenciatura que teve uma aluna negra que veio trazer uma questão que tinha acontecido em uma sala de aula e depois foi uma questão: a reação dela talvez tenha sido, antes de falar com a professora, de esclarecer com a professora. Talvez tenha sido mais impetuosa antes de pensar bem o que tinha acontecido (Entrevista n. 04, UNISINOS).

Buscando sintetizar podemos concluir este sub-ítem referindo que o teor básico desta última resposta resume, de certa forma, a observação feita no contexto das licenciaturas desta universidade.

6.3.2 Discurso em documentos oficiais da área de ciências sociais (Unisinos)

Uma das situações percebidas na universidade é que parece que, quando se toca de incluir, os diferentes são apresentados nos cursos com menos poder econômico ou acolhedor dos empobrecidos. Toda discussão e debate parecem estar focados nas ciências sociais, humanas. Na universidade, estes são os cursos que têm se disponibilizado para enfrentar este debate e inclusão com mais ética e reconhecimento dos novos saberes. A partir disso, apresentamos as categorias que mais se aproximaram daquelas que selecionamos para aprofundar enquanto indícios de inclusão dos afrodescendentes nesta e demais universidades.

Quadro 20 - Explicitações das categorias – curso de Ciências Sociais, Unisinos.

Documento ou iniciativa institucional	Explicitação de categorias contempladas na pesquisa
PPP do curso de Ciências Sociais	A identidade profissional. Relações interpessoais. A busca da transdisciplinaridade. A lei n. 10639/2003, a Indicação CNE/CP 06/2002. O Parecer CNE/CP 003/2004. A Resolução CNE/CES 003/2007. A lei n. 11645/2008, para oportunizarem cidadania, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Diferença cultural, educação e inclusão. Oportunidade Multiculturalismo e cultura afro-brasileira. Produção de identidades. Inclusão e exclusão. Diversidade cultural e desigualdade social. Perspectiva transdisciplinar das desigualdades sociais e das exclusões étnico-raciais. Medidas de “igualação” e de políticas de inclusão (compensatórias e afirmativas), especificamente no caso de afrodescendentes e indígenas. Educação. Multiculturalidade e inclusão social.

Fonte: Unisinos (2003-2009).

Embora com uma presença visível das categorias e dos discursos voltados para o objeto de pesquisa, não se pode dizer, todavia, que nesta universidade já está tudo bem.

A identidade profissional delineada pela Missão e o Credo [institucionais] balizam a formação do professor em seus aspectos éticos, pedagógicos e de conhecimento, resguardando-se os aspectos específicos dos saberes próprios de ser professor de, por exemplo, física, português, biologia, história etc. (UNISINOS, 2008, p. 4).

A identidade aqui, no início deste trecho do documento das ciências sociais, está voltada para a identidade profissional, que é considerada pela ética e sua formação. A

preocupação parece preferencialmente restrita, baseada no padrão tradicional, seja pela identidade branca, seja pelo nível de sua profissão. Nesta universidade, no curso de Ciências Sociais nos parece que, além deste padrão, ainda nos pareceu fortemente o comando representado apenas pela visão do machismo, o que muitas vezes acaba se confundindo com o autoritarismo e racismo. Observa-se que, desde a graduação até a pós-graduação, a administração está mais centrada na relação de gênero voltada para a força masculina e branca. Foi uma das observações explícitas no cotidiano desta universidade.

Iniciamos esta análise voltada para as ciências sociais com um trecho do documento pedagógico. Neste texto, reproduzido logo abaixo, trazem-se concepções humanísticas e o compromisso com a transformação social. Ele apresenta um discurso comprometido enquanto conteúdo. Sabemos, porém, que este curso também passa por sua desvalorização ou enfraquecimento social própria na universidade.

O professor licenciado pela Unisinos deverá traduzir, na sua práxis, um compromisso com a transformação social, embasada numa concepção humanista social de mundo, que se reflete nas suas relações interpessoais, nas relações com o meio ambiente, com a sociedade, com a ciência e com os estudantes da Escola Básica. Nessa conceituação, o conteúdo não se legitima por si, mas é um meio para que os alunos desenvolvam novos saberes e fazeres, contribuindo para gradativas mudanças da realidade (UNISINOS, 2008, p. 13).

Desta forma, percebe-se neste trecho da entrevista que há certo esforço para que se verifiquem alunos desfavorecidos na universidade e os debates para que pudesse haver oportunidades de créditos financeiros visando sanar as dificuldades dos alunos. No cotidiano desta universidade e nas demais aqui estudadas, a primeira polêmica vem centrada nas problemáticas relacionadas à “cota”, mas quando se toca na “Lei do Boi”, logo causa um fracasso silencioso na sala de aula. Uma história que também não está esclarecida nas universidades, ou seja, no meio acadêmico da região. É nítida a forma equivocada e mal formada no aprendizado de alguns sujeitos. Aqui é uma descendente europeia que diz:

Eu acho que é porque, sei lá, de descendência europeia... Onde tinha menos sol, mais neve, que lá o clima é mais frio, e eu acho que os negros têm a pele mais escura porque... por causa da posição também: os negros eu acho que vêm todos da África, e os brancos vêm tudo de algum lugar, e os índios de algum lugar. Por isso, a origem, eu não sei te dizer assim (Entrevista n. 05, UNISINOS).

Nesta universidade, os desafios são profundos, pois se entende que o processo é lento. As mentalidades já cristalizadas e colonializadas não são fácies de se sensibilizar com tanta

agilidade quanto a recomendável. Este avanço aparece de forma mais preocupante no curso de licenciatura, focada na área das ciências sociais, no Humanismo Social Cristão, na formação docente, na História, entre outros cursos. Porém, há cursos que ainda resistem à temática e discussões mais abertas relacionadas à **Educação das Relações Étnico-Raciais**. Esses se centram na visão universalista e genérica de todas as culturas vistas de forma “igual” e ainda são tratadas desta forma em cursos que abrangem maior número de alunos em sala de aula. Esta é uma verificação preocupante: não visa avaliar o aprendizado dos alunos de forma específica e singular de cada cultura ou etnia. É oportuno, neste sentido, lembrar um destaque feito por Silva e Silvério (2003, p. 46):

Feito este esclarecimento, é importante destacar que a universidade no Brasil está sendo chamada a participar da correção dos erros de 500 anos de colonialismo, escravidão, extermínio físico, psicológico, simbólico de povos indígenas, bem como dos negros africanos e de seus descendentes.

Nas entrevistas os afrodescendentes tiveram muita abertura para falar com objetividade sobre a problemática. Mesmo no que se refere às relações conflituosas entre os mesmos, isso pareceu muito expressivo, com muita segurança. Há os que têm consciência de se protegerem onde estiverem, seja no ambiente de trabalho, seja na universidade, ou em outra área de trabalho nesta região.

Aqui em São Leopoldo, vejo os negros muito desconfiados, com medo de se aproximar um dos outros. Os alemães são bastante racistas; vários colegas já me confidenciaram. Eu trabalho no shopping [Bourbon] de São Leopoldo, e percebo que os negros são os mais vigiados. No shopping eles têm um comportamento sempre suspeito. Quando vejo, sempre chamo atenção para que eles não façam desordem, porque sempre vão ser os primeiros e serem expulsos do ambiente (Entrevista n. 05, UNISINOS).

Outra se manifesta em relação à situação de exclusão e à falta de reconhecimento na escola. Nesta região leopoldense, demonstra-se ter prejudicado os afrodescendentes, muito além de suas problemáticas psicossociais, abrangendo principalmente os conflitos identitários entre si mesmos.

Agora eu sou reconhecida, me chamam pra participar das coisas. Tirando a minha diretora, que sempre me convidou, tanto que eu fui fazer o magistério porque ela me conseguiu a bolsa de estudos. Depois que eu já tinha ido lá, me matriculado, feito a inscrição, que ela avisou para as outras: “Olha, gurias, o magistério está saindo aí”. Mas depois que ela me avisou, porque ela também tem “um lado negro”, né? Um “pezinho na cozinha”, como ela diz (Entrevista n. 08, UNISINOS).

O que se pensa é que talvez os indícios históricos estejam tão presentes nesta região que, além de abafar a história dos negros, tenham rasurado sua identidade, que ainda continuam enfraquecendo as visões pessoais e interpessoais dos afrodescendentes por meio da força política existente no município. Uma das entrevistadas e professora em escolas particulares da região assim se manifesta:

Parte da desorganização do Movimento está nas armadilhas do poder público municipal e a outra parte está na falta de organização do próprio Movimento Negro que se enfraqueceu de uns anos pra cá. Olha que se tem tentado organizar de todas as formas e, no final, os brancos acabam fazendo aquilo que nós negros deveríamos estar fazendo. Já realizadas várias reuniões no sentido de retomar a organização da população negra, mas parece que chega no final e não dá em nada. Tiveram muitas situações que aconteceram e os negros não deram conta das situações e nem mesmo de suas identidades. Você sabe que tem negro que nem se vê como negro ainda aqui em São Leopoldo. Isso é um problema sério diante da lei 10639/03 e também das Relações da Educação Étnico-raciais se não fosse o trabalho do NEABI, na Unisinós, não sei como isso estaria. Ao menos ali, a maior parte dos negros tem um espaço para entender melhor sua identidade que, na verdade, não é a “branca” como eles se veem. Tu sabe disso, tu vê isso, vai me dizer que você não está percebendo essa situação aqui em São Leopoldo (Entrevista n. 06, UNISINÓS).

Essas são críticas mais ásperas do próprio Movimento Negro leopoldense. Nesta fala a entrevistada aponta para graves situações: o enfraquecimento da população negra nesta região atravessada pelas divisões partidárias. Situações que afetaram as organizações e oportunidades para a população negra nos últimos anos de forma avassaladora nesta região.

Percebe-se que, além disso, aparece um outro agravante centrado no abafamento das identidades, levando os afrodescendentes por outras direções equivocadas, sempre acreditando que as oportunidades são normais ou iguais para os brancos e negros. O desconhecimento da história e sua identidade tornam-os engessados numa visão embranquecida de si mesmo, colocando-se numa postura de se ver de “igual modo” ao branco, inclusive acreditando nas oportunidades iguais para todos.

Nesta região, assim como no RS, a ideologia do branqueamento parece ter sido muito forte, a ponto de criar e ampliar ao longo da história as diversas formas de conflitos raciais e sociais. Diante disso, por meio das entrevistas, foram-se percebendo as bases históricas destas problemáticas tanto para os negros quanto para os brancos que, hoje, se veem em situação “desconfortável”, sobretudo na universidade.

Mas eu acho que não tem, não tem, a raça branca. Os brancos europeus vieram para conquistar e colonizar; o índio não veio. e então, não pode dizer que ele teve um espaço. Eu até posso estar equivocado. Por exemplo, quando houve a libertação dos escravos, vamos pegar aquele momento da princesa Isabel: se o negro tivesse o seu espaço, o que

deveria ter sido feito “ó, gente, agora vocês não são mais escravos, vocês podem plantar, continuar trabalhando, como tão trabalhando, mas vai precisar ter uma remuneração pra vocês. Aqueles que quiserem ficar trabalhando podem ficar”. Mas não, isso não aconteceu, salvo raras exceções que eu nem conheço. A impressão que eu tenho é que “negro, vai embora que eu vou trazer o italiano pra cá!” Tudo que deram pro italiano, que trouxeram pra trabalhar nas fazendas de café de São Paulo, poderiam também ter dado pros negros, ainda mais que já estavam aqui. Era só questão de mudar o status. Então, o que eu vejo hoje é que o negro, quando deixou de ser escravo, foi jogado à própria sorte e não aconteceu nada não, porque ninguém pagou indenização, ninguém fez nada por ele (Entrevista n. 04, UNISINOS).

Outros demonstram seu saber sobre as histórias de como as culturas europeias foram bem acolhidas, cada qual com suas oportunidades de crescerem e fazerem parte da sociedade brasileira. É notório que a universidade precisa avançar na mudança de paradigma ou trazer à tona saberes civilizatórios africanos e dos povos indígenas que não foram valorizados nesta universidade, ou então parecem ter sido tratados ainda como “coisa”.

6.3.3 Discurso em documentos oficiais de projetos sociais com crianças e adolescentes (Unisinos)

O início deste trabalho de pesquisa e observação neste projeto foi demasiadamente difícil. Uma antiga coordenação não achava necessário o trabalho e a implementação da lei 10639/03 e a **Educação das Relações Étnico-Raciais**, porque, para ela, não há discriminação no esporte. Logo na primeira reunião com o objetivo de se iniciar o trabalho da pesquisa e entrevista com os sujeitos profissionais do projeto, a coordenadora se manifesta assim:

Eu confesso que não vejo no Programa de Esporte Integrado nenhuma diferença de raça. Não noto essa diferença entre negros e brancos no esporte. É o único lugar para mim que não tem discriminação – aqui é tudo igual, não tem essa de ser negro ou ser branco. Eu trabalhava na área do esporte, onde o negro supera o branco. Não concordo com o trabalho, em que se separem as crianças negras das brancas. O racismo pode vir a aumentar se vocês forem falar em lei. Qual é mesmo eu nem sei o número desta lei... Eu fui criada no meio de um quilombo em Porto Alegre. Isso faz com que as diferenças passam despercebidas e a gente nem sente nada (Entrevista n. 06, UNISINOS).

Logo abaixo apresentamos um trecho do documento que trata sobre as práticas pedagógicas, o lúdico e o diálogo. É uma fala de cunho ideológico que, na prática pedagógica, não se percebe da mesma forma:

Segundo a FASE – unidade de Novo Hamburgo (antiga FEBEM), que acolhe adolescentes em situação de conflito com a lei –, de acordo com os números de 2004, houve uma redução de 50% o número de jovens infratores no município de São Leopoldo. Por isso a importância de programas,

projetos, serviços que acolham, assistam e promovam ações emancipatórias e projetos de vida. O PEI busca oferecer aos seus usuários um espaço lúdico, de práticas esportivas e culturais, prazeroso, dialógico, crítico, participante e transformador (UNISINOS, 2010, p. 16).

Ao mesmo tempo em que se fala na importância de um programa que acolha e emancipe os sujeitos, na “real realidade” a situação pedagógica é descrita pelo sujeito enquanto opressora e discriminatória. As categorias apresentadas são importantes, mas a forma pedagógica desenvolvida no projeto nos parece questionável.

Quadro 21 - Explicitações das categorias no projeto com criança e adolescentes.

Documento ou iniciativa institucional	Explicitação de categorias contempladas na pesquisa
Doc. Oficial Projeto social dirigido a crianças e adolescentes	O exercício de cidadania das crianças. Conhecer. Educação interdisciplinar. Expressão cultural em suas diferentes idades. A integração e a participação. Políticas públicas. Qualificar a nossa inserção neste espaço. Espaços sociais de inserção. Hip hop. Oportunidade. Viabilidade. Espaços de inclusão digital. Oportunidade. Participação.

Fonte: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Documentos e explicitação das categorias, 2003-2009.

Após algumas reuniões, o campo da pesquisa se fechou e não tínhamos mais como ir ao local. Usamos a estratégia de observação no trajeto das crianças, brancas e negras, que vinham das vilas e dos bairros após saírem das escolas. Na estação Unisinos, tínhamos a oportunidade de conversar com as crianças que atravessavam a rua correndo para chegar a tempo no Programa de Esporte Integrado. Em uma conversa com uma das crianças, bem preocupada com o atraso, me dizia,

Meu Deus, tomara que os professores me deixem entrar porque eu estou atrasada, quem chega atrasada fica fora das atividades. Hoje tem jogo e eu queria jogar, mas se eu chegar atrasado não vou participar, os monitores não deixam (Entrevista com o (P), UNISINOS).

Embora nos documentos pedagógicos do projeto esteja presente uma boa intenção e se fala de ações emancipatórias, através de atividades lúdicas e práticas esportivas culturais, o início da nossa atuação neste projeto foi de reações e rejeições. Porém, o objetivo centrava na direção de analisar os indícios e categorias que pudessem apontar para a inclusão de fato dos afrodescendentes, aqui voltado para crianças e adolescentes. Segundo o que disseram um pai e uma mãe, ao desabafar a respeito da situação da ida do seu filho no projeto – Programa de Esporte Integrado –, eles argumentaram que

tinham dias que chegavam [as crianças] num estresse e revoltadas que eu não entendia nada. Eu não podia pedir para fazer nada, porque diziam estar cansadas de tanto correr na quadra e ficar sentado em roda no chão lá do ginásio da Unisinos. Eu fui duas vezes numa reunião, e eu só ouvi reclamação das crianças: que as crianças não queriam nada com nada, que não prestavam atenção nas falas deles na roda de explicação sobre as atividades... Acho que os professores falavam das atividades que iam acontecer naquele dia e me diziam que as crianças só queriam brincar, conversar e jogar futebol, que é no caso do [Diego]. Ele é louco por bola (Entrevista n. 08, UNISINOS).

Após essa fala ou desabafo desses pais, voltam a analisar o texto selecionado no documento pedagógico do Projeto que é relevante. Para Dijk (2008, p. 15), “esses dissidentes étnicos” do grupo dominante raras vezes ocupam posições sociais relevantes por não serem indicados para tais e, portanto, constituem-se em minorias pouco influentes. No que se refere o autor, no cotidiano, logo se percebem a presença do discurso e a falta de visão pedagógica nas atividades com as crianças negras.

Lá no Rio era bem diferente do que aqui. Lá a gente conhece bem os colegas, têm brancos, tem bastante negro e a gente se sente bem nas brincadeiras, no jogo. Quando um colega tem dificuldade ajuda o outro e um dá força pro outro. Eu vim morar há um ano com meu pai e eu demorei para me acostumar. Acho que estou acostumando, mas aqui é tudo mais difícil, são mais os brancos que sabem melhor; a gente tem pouco espaço para se envolver com eles. Sabe, não sei explicar muito bem, é bem difícil (Depoimento de um adolescente participante no Pei, registrado no dia 05/05/2009).

O fato de não enxergar o racismo na área esportiva parece ter sido um equívoco. Avalia-se como um momento de reações inesperadas para a branquidade; é o olhar voltado para si mesmo. Conforme Nuttal (2004, p. 186),

os pensadores do século XX marcaram, eles mesmos, a centralidade do que é visual em grande parte do pensamento cultural, desde o olhar/“eu” desencarnado do dualismo cartesiano, e registraram, ao mesmo tempo, uma profunda desconfiança da ‘tirania do olhar’.

Nesta região do Vale dos Sinos, ou então o território são-leopoldense, a história parece ter deixado uma forte marca por meio dos olhares e desconfiança étnica. Neste momento, a universidade foi debatendo sobre as aberturas necessárias para que houvesse uma mudança mais acolhedora e coerente com a realidade atual da educação brasileira no sentido de se abrir para acolher com as novas contribuições dos novos saberes.

Diante da nova visão e obrigatoriedade da lei 10639/03, nos projetos sociais, por meio da mudança estrutural da universidade, também houve mudanças nas estruturas dos projetos sociais. No projeto que analisamos, a resistência foi muito dura. A ideia que ficou centrada numa abordagem inicial era de que não havia racismo no esporte e isso parece ter ficado

naturalizado neste projeto. Após três anos de mudanças estruturais e funcionais, parece-nos que as mudanças foram sendo acolhidas. Mesmo assim, devemos registrar aqui situações que muitas vezes pedagogicamente não se costumam ouvir daqueles que sofrem a opressão e racismo cotidiano:

Então, quando eles conversavam ou ficavam brincando e não prestavam atenção, eles ficavam de castigo sentados lá num canto... Isso os irritava. Isso aí pra mim é exclusão, discriminação... Se as criança querem participar, pode ser corrigido, mas não adianta excluir. Aí os coleguinhas ficam tirando com a cara deles, rindo deles... Eu falei com as monitoras que chama... Não me lembro o nome. A única [de] quem eles gostavam muito lá era a [monitora (R), essa é uma estagiária], dessa as crianças gostavam. Mas tem um tal de (A) lá que as crianças nem gostam de falar no nome dele... Deve ser um carrasco, porque por fim não quiseram mais ir no projeto das crianças. Eu deixei para eles resolverem se querem voltar, eles é que vão saber o que eles querem. Mas eu percebi certa decepção nos meus filhos com esse negócio do projeto das crianças. Eles não são muito de falar, né... eles não falam, ficam quietos, mas a gente vê que eles tinham vontade, mas lá não se davam bem (Entrevista n. 09, UNISINOS).

Esta manifestação mostra, de forma muito objetiva desta entrevistada, que as famílias de origem afrodescendente, embora não tenham tido uma oportunidade mais explícita, ainda assim possuem alguma percepção muito evidente. Isso nos chamou a atenção por sabermos que, na maioria das vezes, os negros ficam calados, em silêncio. Conforme Cavalleiro (2006, p. 20), o “silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimos de desigual e inferior”.

No projeto social analisado nesta universidade, por exemplo, têm atividades importantes como futebol, entre outras de jogos e brincadeiras lúdicas. O que nos chama a atenção é que, mesmo em atividades voltadas para os afrodescendentes, não se percebe a participação dos mesmos de forma ativa, inclusive na capoeira.

No início eu fiquei muito preocupado com esse negócio de as crianças irem pegar ônibus e irem para a Unisinos. É preocupante, porque hoje em dia não é mais como antigamente a segurança. Mas eu pensei que lá eles teriam uma condição de se preparar para o futuro, porque não sei se ficar só no futebol isso vai dar certo e se ficar só nisso a criança sai de lá sem estar preparado para o futuro, porque ... e se a criança depois descobrir que não é isso que ela quer? Vira adolescente, já fica com aquilo na cabeça que não conseguiu, fica desmotivado e desgostoso e isso eu fico muito preocupado (Entrevista n. 07, UNISINOS).

Analisando essa situação, ficamos muito preocupados. Não é o caso de que os brancos não devam se apoderar dos conhecimentos sobre as leis e sobre **Educação das Relações Étnico-Raciais**, mas de que eles tenham consciência de que o verdadeiro sentido das leis e

demais documentos é também para se incluírem os sujeitos afrodescendentes. Ainda, segundo Cavalleiro (2006, p. 21), ao descrever sobre o sentido da socialização, afirma a autora que

diante das ideias expostas, torna-se necessário conhecer a qualidade do processo de socialização vivenciado pelas crianças em seu grupo familiar e nas escolas por elas frequentadas. Só assim seria possível responder, ainda, a outras indagações.

Através de um depoimento de uma supervisora pedagógica, essa reflexão fortaleceu nossa preocupação quando ela se diz que

aqui os afrodescendentes não precisam ter nenhuma preocupação com a temática e nem com a lei, nós já estamos fazendo tudo. As atividades, os projetos pedagógicos, os planos, [com] isso os negros não precisam se preocupar porque nós já estamos fazendo tudo. É uma pena que não tem nem um negro presente; eles precisam se fortalecer mais e fazer o que estamos fazendo aqui né (Depoimento registrado em uma reunião realizada junto ao poder público da região, em 08 de junho de 2011).

Quando se registra uma reflexão desta envergadura, com certeza aumenta nossa preocupação diante de todas as lutas e esforços centrados nos movimentos negros e nas ONGs que levantam a cada dia a bandeira da inclusão dos afrodescendentes como sujeito participante e atuante nas decisões culturais que lhes tocam diretamente. Além dessa reflexão, enfatizamos o esforço do próprio Ministério da Educação através da SECAD, com a participação do Movimento Negro e demais profissionais e fóruns estaduais para que arbitrariedades sutis não venham mais se tornar um discurso excludente como o foi no passado. Como assevera Silva (2006) em seu relato voltado ao Parecer do CNE/CP/2004, quando afirma que “diante da necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais” (SILVA, 2006, p. 250).

Neste sentido, a entrevistada a seguir complementa este pensamento, ao dizer que colocar as crianças neste projeto se deu a partir de uma crença segundo a qual ali pudessem aprender e ter melhores condições e oportunidades.

Por isso eu deixei as crianças participar lá no projeto social, para ver se eles pudessem a conviver melhor com as pessoas, saber se comunicar e buscar coisas melhores para eles. Porque hoje está tudo muito difícil. No início elas ficaram muito animadas; foram lá gostaram. Mas depois a gente começou a ver muitas reclamações deles, chegavam muito cansados e reclamando que os professores pegavam demais no pé, deixavam elas de castigo sentadas no chão; quando faziam alguma coisa errada já não se participava do futebol que eles, no caso o menino, são loucos por futebol e, quando fazia alguma coisinha errada, eles já botavam de castigo, deixava lá de molho no canto. Chegavam em casa e ficavam muito chateados, porque tem um tal de professor lá muito bravo para as

crianças. Não podiam chegar atrasados nem um minuto e já levavam um xingão desse professor e vi que não estava adiantando para eles (Entrevista n. 07, UNISINOS).

Neste sentido os entrevistados demonstraram que as pedagogias e métodos usados por profissionais sociais, necessitam de amplas avaliações e mudanças na sua forma de tratar os sujeitos no cotidiano, seja por meio das práticas desenvolvidas ou de atividades realizadas nos projetos sociais. Diante disso, enfatizamos as prioridades de formação e capacitação centrada nas práticas pedagógicas das quais exigem a própria Lei 10639/03, como também, argumentar sobre a importância da **Educação das Relações Étnico-Raciais** entre crianças e adolescentes de todas as etnias. Isso propiciará aos educadores e profissionais das diversas áreas sociais uma visão pedagógica crítica, voltada para uma inclusão sem discriminação e sem as nuances de exclusão.

Numa outra entrevista com um aluno adolescente e participante no Projeto de Escolas Integradas, ele assim se expressa:

Meu pai falou que existe uma lei que ajuda os negros a entrarem nas escolas, nas universidades, e as professoras têm que estudar tudo sobre a África e a cultura dos negros nas escolas. No projeto com crianças, as monitoras e as professoras nunca falaram nada sobre isso. Acho que elas não gostam muito de falar sobre este assunto dos negros. Já estou participando lá há um ano e eu nunca ouvi elas falarem nada disso. Acho que é por isso que meu pai me colocou lá na inclusão afrodescendente, não sei (Entrevista n. 08, UNISINOS).

Esta fala confirma a necessidade de se criar espaços e condições de acolher aqueles que ficaram longe dos meios educacionais, ou seja, os que ainda vivem sob medo e foram silenciados pelos mecanismos através das atitudes focadas nos olhares e outras reações sutis implícitas nas práticas pedagógicas. Para Cavalleiro (2006, p. 100),

Ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo. Neste espaço, a vergonha de hoje somada à de ontem e, muito provavelmente, à de amanhã leva a criança negra a represar suas emoções, conter os seus gestos e falas para, quem sabe, passar por despercebida num ‘espaço que não é o seu’.

A própria entrevista abaixo também chama a atenção para a não percepção dos tipos de brincadeiras que inferiorizam e ferem emocionalmente, sem que os profissionais possam obter uma avaliação mais consciente e melhor analisada sobre situações ocorridas, seja nas escolas ou nos projetos sociais. “*Na escola, às vezes alguns me chamam de negão por brincadeira. Mas eu não gosto. Mas eles não dão bola para meu jeito de ser chamado. Mas isso não me esquenta a cabeça*” (Entrevista n. 08, UNISINOS).

Quando se fala de novos saberes, na realidade eles não são novos, mas sim saberes que ficaram excluídos das universidades e mundo da ciência. Situação que fica explícita aqui nesta universidade. Diversos afrodescendentes preferem fingir que não está havendo nada, e as brincadeiras racistas são vistas como brincadeiras, que na realidade são inibidoras. Este adolescente que participa também no PEI assim se manifesta:

Minha vida escolar foi tranquila. Eu não falava muito na sala de aula, pois sempre fui muito tímido. Como eu era muito “grandão” e mimado, quando algum menino mexia comigo, minhas tias e primos sempre iam à escola me defender (Entrevista n. 09, UNISINOS).

Diante desta discussão, uma entrevistada fala sobre a experiência vivida no curso de Inclusão Digital Afrodescendente na universidade. Este projeto foi organizado a partir das situações de abandono dessa população aqui na região do Vale do Rio dos Sinos. Outros excluídos pelas escolas ou projetos sociais. Porém, neste espaço tem a oportunidade de serem ouvidos com liberdade de expressão,

A gente conta a história de vida da família da gente e depois vai digitando essa história que a gente vai contando para a professora de informática. Eu fico bem louco pra achar tudo, já vou entrando nos link e vou gravando nos arquivos tudo sobre os índios e sobre os negros. Até já achei a lei 10639, a senhora sabe alguma coisa sobre a lei 10639 ou não? (Entrevista n. 09, UNISINOS).

A partir das referências da lei e das assessorias em algumas escolas, as professoras foram se posicionando, pois já havia certo conhecimento e entendimento não apenas da obrigatoriedade da lei 10639/03, mas também de observar os acontecimentos sutis nas bases pedagógicas das escolas que já haviam sido assessoradas em algumas escolas.

Outros professores focam suas ideias apenas nas problemáticas de cotas, mesmo sabendo que no Rio Grande do Sul também houve as “cotas do Boi”. Os depoimentos, as entrevistas e demais mecanismos como discursos são ferramentas que têm auxiliado nas análises nesta universidade. Alguns dos entrevistados parecem ser mais sinceros e dizem, por exemplo, que

aqui no Rio Grande do Sul teve a Lei do Boi, que eram cotas para os filhos dos fazendeiros, chamada de Lei do Boi. [...] Então, tinha uma cota na universidade e deu o maior rolo. Eu vejo isso, assim como eu vi também que teve negros que reclamaram da própria cota. Então eu volto a dizer: a reação, a primeira reação é uma reação em um certo sentido racista. É claro que o Brasil é um país racista (Depoimento de um adolescente participante no projeto com crianças, registrado no dia 05/05/2009).

O que sempre reaparece é a percepção segundo a qual a culpabilidade da situação de racismo e discriminação derivada dos próprios afrodescendentes, ou dos negros. Assim como existiu no passado, parece que nesta região as ideologias racistas ainda estão muito presentes e sem escrúpulos. Na fala de uma entrevistada afrodescendente isso aparece de forma muito intrínseca e marcante:

Todos os projetos apresentados pelas diversas áreas da universidade não falaram em nenhum momento sobre a inclusão do negro ou de qualquer outro tipo de inclusão. Entende-se o projeto voltado somente para pessoas ditas 'normais', ou seja, de cor branca, olho azul, cabelo loiro. Os outros não existem para um serviço que se diz social, ou melhor, é para ajudar, incluir, entender o 'diferente' (Depoimento registrado em reunião sobre os projetos sociais em 2008).

6.3.4 Considerações e destaques referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais na Unisinos

Voltando ao discurso institucional, chama-nos a atenção para o fato de que a universidade discursa sobre a visão matricial e sua mudança estrutural. Porém, não basta que isso fique apenas nos discursos dos coordenadores, dos intelectuais e dos demais formadores daqueles que futuramente darão prosseguimentos no comando da educação brasileira, ou seja, os estudantes das licenciaturas. Mesmo diante das *reações* que podem censurar a inclusão dos negros, nas escolas ou universidade, isso não pode ser mais o comportamento de acadêmico, seja de gestores, seja de intelectuais.

Portanto, faz-se necessário estarmos atentos a todo e qualquer mecanismo de censura. São mecanismos que vêm escoltados pelo racismo e por discriminações, por meios de *olhares*, atitudes ou mesmo por formas agressivas e explícitas. Essas aparecem cordialmente através de uso das teorias ou apresentações científicas inibidoras. A partir daí, seja profissional negro ou branco consciente, comprometido e ético, não pode-se perder o *feeling* diante da inclusão dos afrodescendentes e suas temáticas.

Percebe-se que uma das formas para desbloquear a cultura racista é o trabalho de base, do tipo como está sendo realizado a partir do Grupo Cidadania. Pelos trabalhos realizados, a partir das atividades e resgates das histórias de vida no Projeto de Cidadania as falas abrem para a compreensão da “real realidade” que a população negra viveu e vive ainda hoje. Uma entrevistada (participante no projeto de cidadania afrodescendente) afirma que

meu lema de vida é esse: 'Me respeita que eu te respeito, onde termina a sua liberdade começa a minha'. Graças a Deus eu me dou bem! Aqui na vila têm quatro ou cinco

famílias negras, os brancos gostam muito de discutir o tema racismo aqui. Estava em uma lanchonete, e uma mulher branca chamada (R) conversava com um rapaz branco, dizendo que aqui nesta vila não existe racismo. Então, entrei na discussão: O racismo começa, no momento que o meu filho quiser namorar a tua filha; aposto que você não permitirá que um negro entre em sua casa (Entrevista n. 07, UNISINOS).

Ao realizar as entrevistas com os afrodescendentes que já resgataram seu conhecimento sobre a verdadeira história de São Leopoldo, parece que aí restabelece-se a autoestima ou a identidade. Através do estudo realizado sobre a análise do discurso, passamos a perceber com nitidez a ausência da identidade e as oportunidades dos afrodescendentes na região e na universidade. O discurso centrado na temática da “inclusão social” parece ofuscar os olhares de indiferenças fortalecendo o silêncio. Uma das entrevistadas e atuantes no Grupo Cidadania assim se manifesta e com apoderamento pessoal:

Eu vejo como é difícil às pessoas admitirem que são racistas. O olhar é um indicativo que nos diz muito, em nosso silêncio de observadora, dos discursos que são produzidos. As cumplicidades, o sutil piscar de olho entre as pessoas ditas não racistas é impressionante. Ferem-nos muito mais estas atitudes do que dizer: ‘És negra, não gosto de ti’. Entendam-se pessoas ditas não racistas. (Entrevista n. 10, UNISINOS).

Esta universidade tem uma longa tradição e foi possível selecionar diversos indícios altamente favoráveis ao que se pede na **Educação das Relações Étnico-Raciais**, sobretudo nos documentos. Isso, porém, enquanto expresso nos documentos e na vontade política determinante dos Padres Jesuítas. No entanto, não podemos afirmar, pelas expressões encontradas nos documentos dentro da temática das categorias trabalhadas neste estudo, que isto já se reflita na prática e que os afrodescendentes já estejam, de fato, acolhidos e incluídos neste meio acadêmico.

Quadro 22 - Das categorias selecionadas nos documentos da Unisinos – RS

Documento ou iniciativa institucional	Explicitação de categorias contempladas na pesquisa
PPI e PDI geral da instituição	Interculturalidade. Pluralismo. Povos indígenas. Afrodescendentes. Política e cidadania. Políticas públicas. Educação das relações étnico-raciais. Interculturalidade e pluralismo afrodescendentes. Formação política e cidadã.
Pronunciamentos da Reitoria e iniciativas da instituição voltadas para o tema	Universidade pública não estatal e confessional. Soberania. A dignidade da pessoa humana. Os valores sociais. O pluralismo político. A erradicação da pobreza e a marginalização. A redução das desigualdades sociais. Sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, ou qualquer outra forma de discriminação.

(continua)

(conclusão)

PPP dos cursos de Licenciatura	Um compromisso com a transformação social, embasada numa concepção humanista social de mundo, que se reflete nas suas relações interpessoais, nas relações com o meio ambiente, com a sociedade, com a ciência e com os estudantes da escola básica.
PPP do curso de Ciências Sociais	A identidade profissional. Relações interpessoais. A busca da transdisciplinaridade. A lei n. 10639/2003, a Indicação CNE/CP 06/2002, o Parecer CNE/CP 003/2004, a Resolução CNE/CES 003/2007, a lei n. 11645/2008, para oportunizarem cidadania, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Diferença Cultural. Educação e Inclusão. Oportunidade. Multiculturalismo e cultura afro-brasileira; produção de identidades. Inclusão e exclusão. Diversidade cultural. Desigualdade social. Perspectiva transdisciplinar das desigualdades sociais e das exclusões étnico-raciais. Medidas de “igualação” e políticas de inclusão (compensatórias e afirmativas), especificamente no caso de afrodescendentes e indígenas. Educação. Multiculturalidade e inclusão social.
Doc. Oficial Projeto social dirigido a crianças e adolescentes	Exercício de cidadania das crianças. Conhecer. Educação interdisciplinar. Expressão cultural em suas diferenças. A integração e a participação. Políticas públicas. Qualificar a nossa inserção neste espaço. Os espaços sociais de inserção. Hip hop. Oportunidade. Viabilidade. Espaços de inclusão digital. Oportunidade. Educação interdisciplinar. Participação.

Fonte: Unisinos (2003-2009).

O que acontece na universidade deve ser olhado a partir do contexto social do próprio município de São Leopoldo. Neste município, alguns dos entrevistados argumentaram sobre a situação dos afrodescendentes, que tem sido preocupante. Uma das reuniões realizadas na SMED, com a participação de representante do NEABI/Unisinos, do Movimento Negro, do Setor Pedagógico da Secretaria de Educação, do Conselho Municipal de Educação teve como objetivo retomar a inclusão da temática da **Educação das Relações Étnico-Raciais** e a inclusão da lei 10639/03 e a 11645/08 nas escolas do município e universidade.

Em termos de município, percebemos que a ausência de educadores negros é ainda expressiva. As atividades voltadas para a temática da **Educação das Relações Étnico-Raciais** e as leis objetivamente estão sendo realizadas pelos profissionais e técnicos da SMED, e isso ficou evidente. O que chama muito a atenção é a explícita ausência de participação de educadores do Movimento Negro nas discussões e debates pedagógicos realizados na SMED. Durante uma reunião, a secretária de educação fez a seguinte orientação:

Aqui em São Leopoldo precisa-se fortalecer o Movimento Negro, talvez seja essa situação que acaba deixando os negros fora dos Conselhos e das decisões. Mas de outro lado, acho importante que os brancos também possam se apoderar deste conhecimento e levar adiante os trabalhos em termos de poderes públicos (Depoimento da secretária da educação registrado na reunião realizada no dia 8 de abril de 2011, na sala da Secretaria de Educação).

Outra situação que contribui muito para que se compreenda essa situação de forma real é poder enfrentar as problemáticas entre os próprios afrodescendentes e não cair nas armadilhas das asperezas montadas pelos próprios brancos, ou seja, aquilo que aconteceu no RS com a população negra por meio do coronelismo de David Canabarro. Silva (2008) escreve sobre a situação histórica de armadilha que envolveu os Porongos, através de um documento em que se debatia sobre a liberdade dos escravos. Diante disso afirma o autor que

dar-lhes liberdade era algo não cogitado pelas elites, pois se temia que um grande contingente de negros livres pudesse não só pôr em risco a estrutura social no qual estava assentada a sociedade escravocrata como também possibilitar que estes homens com larga experiência militar e politizados pudessem incitar outros escravos, insatisfeitos com sua condição lutarem pela liberdade (SILVA apud SANTOS; CARNEIRO, 2008, p. 72).

Uma situação que parece ter agravado a relação dos negros entre si mesmos. Uma façanha que foi projetada e armada para aniquilar e exterminar os negros gaúchos. Quando perguntado a alguns dos entrevistados brancos sobre sua origem étnica, logo expressam com autoestima e satisfação: “Sou alemão”. Outros já não possuem o mesmo entendimento identitário. Mas ambos, enquanto oriundos da “branquidade” que, mesmo sem saber de onde vem, ainda continuam muitas vezes abafando o afrodescendente às escondidas de forma sutil e invisível.

Por isso a nossa profunda preocupação com a “real realidade” em que vivem os afrodescendentes e a forma de inclusão/exclusão mesmo com as exigências e obrigatoriedade da **Educação das Relações Étnico-Raciais** e da lei 10639/03. Percebe-se que a branquidade, nesta região, parece muito contraditória e/ou indiferente para com a presença dos afrodescendentes neste Vale, mesmo sabendo e conhecendo a força escravocrata que se perdurou sobre os negros no Brasil. Isso pode ser averiguado na fala de um entrevistado que assim diz:

Olha, como é que eu vejo a questão: Há duas coisas que nós precisamos considerar, sejamos negros ou brancos: nós temos um grande déficit de conhecimento sobre a história do nosso país, sobre a história das etnias, a não ser as etnias de colonização a partir do século XX, os imigrantes alemães e italianos e no século XX os japoneses, cada um passa a construir, a contar a sua história e, evidentemente, a construir uma memória que faz com que eles tenham uma presença na sociedade. Mas não devemos esquecer que lá na proclamação da República, lá na República Velha, o Rui Barbosa, que era na época ministro da Justiça, determinou que fosse incinerada, que fosse destruída a documentação sobre a escravidão (Entrevista n. 05, UNISINOS).

Essa fala nos faz entender que na universidade os trabalhos são abarcados pelos padres jesuítas desde o início, quando os trabalhos foram iniciados em 1999. Mas parte dos profissionais parece não conhecer a verdadeira história da população afrodescendente no Brasil, e, sobretudo, na região são-leopoldense, onde as maiorias são de origem alemã. Como afirma uma das entrevistadas de origem europeia:

Como eu disse antes, minha infância eu vivi com os negros. e então, não posso dizer que não há discriminação. Há sim, mas a convivência com essa família ajudou muito... A (V) sempre morou com a gente; é lógico que ela nunca ia dizer nada, mas também em toda colônia era só alemão. Eram poucos os negros que viviam na região (Entrevista n. 06, UNISINOS).

A partir dos trabalhos realizados na universidade de 2005 no Projeto de Cidadania Afrodescendente, trabalhando com o resgate de história de vida dos afrodescendentes em São Leopoldo, percebe-se que eles, os afrodescendentes, têm a oportunidade de se abrirem e falarem de suas experiências como negros que nasceram e viveram sempre em meio a uma identidade abafada e que possuem uma história mal contada a partir da chegada dos imigrantes alemães na região. Através da pesquisa e da história de vida, percebe-se que a força hegemônica dos eurodescendentes foi avassaladora e abafadora da história dos negros por meio da famosa história da Casa dos Imigrantes. Na realidade, antes era a Casa da Feitoria do Linho Cânhamo, casa em que trabalhavam escravos.

Esta realidade histórica nos remete para a situação da população afrodescendente em São Leopoldo. As pesquisas realizadas nesta região mostram que os próprios descendentes de ex-escravos não tiveram a oportunidade de conhecerem a sua história de trabalho, principalmente na feitoria do Linho Cânhamo. O contexto histórico apresenta apenas o marco da chegada dos alemães, não se importando com os precedentes relacionados à existência dos negros escravos. Não se conta a verdadeira história da “Casa Feitoria” que ficou abafada nos escombros do Bairro Feitoria e logo depois ao lado a existência do Quilombo, um cenário que parece não fazer parte da história de São Leopoldo. É neste sentido que voltamos para a preocupação com nosso objeto e as questões norteadoras sobre as implicações que podem estar presentes na “real realidade” dos afrodescendentes nesta região do Vale do Rio dos Sinos e nos demais Vales estudados.

A identificação de professores, a identificação de alunos negros ou até de indígenas não vai dizer que não se tinha nenhuma exclusão em relação a etnia na universidade, porque o fato de abrir as portas para eles ou até para as questões de ordem socioeconômica. Não quer dizer que não se tenha uma medida, um olhar, uma ação de exclusão, porque abrir a porta não é incluir. Incluir, para mim, está muito ligado às ações que são feitas

na universidade, não só de acolhida, mas de condições para essa pessoa participar, aprender e ter condições de buscar na construção do seu diploma as mesmas competências e os mesmos saberes (Entrevista n. 02, UNISINOS).

Duas observações finais devem ser feitas.

A primeira é que, apesar de todo o esforço realizado nesta universidade, percebe-se o amplo retardamento da inclusão dos estudos sobre os afrodescendentes enquanto sujeito com direito a participar no ensino superior de forma acolhedora, considerando sua identidade e dificuldades. É um processo que atualmente vem sendo trabalhado neste meio acadêmico, o qual parece ainda “rípido” para com os afrodescendentes que nele transitam, estudam e trabalham. Há situações vividas na “real realidade” dos afrodescendentes que não se tem como provar ou mesmo se manifestar, pois as represálias são severas e muito sutis.

Tem-se percebido um esforço muito bem estruturado por parte da reitoria, de alguns professores e de coordenadores de cursos nesse sentido; há um processo em andamento e com muita quebra de resistência e insegurança. Neste sentido, também a institucionalização do NEABI/Unisinos tem sido importante no auxílio de formação, informação e capacitação. O esforço feito em torno da temática e da inclusão dos afrodescendentes já é de mais de uma década. A criação de projetos que propiciam condições de uma inclusão social/racial e nos, últimos anos, a instituição definitiva do NEABI têm contribuído para a concretização desta temática e de seus sujeitos. O objetivo é possibilitar a inclusão e combater as formas sutis desta exclusão e o racismo velado e muito presente no meio acadêmico desta universidade.

É importante dizer aqui que a exclusão nesta universidade se dá, sobretudo, pelos olhares/reações que inibem a presença dos afrodescendente ou dos indígenas. Por isso, enfatizamos a necessidade de buscarmos envolver tanto a branquidade quanto a branquitude nas capacitações e nas formações cotidianas, no que diz respeito à **Educação das Relações Étnico-Raciais** e à legislação, para que possam rever-se e reconhecer que tal identidade vista como “branca” e tratada como dominante e racista, parece que também lhe foi imposta desde o berço esplêndido de forma distorcida. Resgatando um depoimento do saudoso Pe. Birck no início das organizações do diálogo inter-religioso e afrodescendentes em 2001, vemos que

Não se deixa enfraquecer por causa de pessoas racistas nesta universidade, combate o racismo com firmeza. Esta região foi formada por alemães e tem um racismo aí bem severo, mas não se pode perder as forças. E é bem assim: não se pode fraquejar se não se perdem as forças e é isso que muitos brancos querem – que os negros fiquem chorando pelos cantos e isso enfraquece a luta (Depoimento resgatado em 2001).

Entende-se que nesta universidade, assim como nas demais aqui estudadas – e, sobretudo, nas escolas –, ainda irá se levar muito tempo até que o sistema educacional conduzido pela hegemonia branca se dê conta das armadilhas que também lhes causam graves problemas diante do diferente. Mesmo com as mudanças por meio das leis e das diretrizes de educação, o sofrimento para os afrodescendentes, sejam eles crianças, adolescentes, ou profissionais, não tem sido tranquilo. Pelo contrário, continua sendo explícito no cotidiano, na “real realidade”.

E, em segundo lugar, o que se percebe nesta universidade é que o poder de decisão sobre o processo de implementação da temática e Educação das Relações Étnico-Raciais ainda está nas mãos de quem ainda não aceita os saberes que sempre estiveram presentes na ciência, mas que foram tratados como inexistentes. Além de não serem aceitos ficaram na *invisibilidade*. Neste sentido, será que a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais e a lei 10639/03, o Parecer do CNE/CP/04 e a Resolução do CNE/CP/04 estão sendo respeitados e incluídos nas bases pedagógicas e científicas das universidades estudadas sem excluírem seus sujeitos? Um entrevistado propicia este questionamento, quando diz:

Nós [os brancos] temos toda uma literatura que procura fazer com que nós sejamos, aqui no Rio Grande do Sul, um estado alemão, português, quando na verdade nós somos muito mais espanhóis do que propriamente portugueses. Mas se reproduz uma visão de dominação centrada, se não propriamente no modelo do coronel do Nordeste e de outros pontos do país, mas como o fazendeiro, o patrão que é o líder da Revolução, o líder em termos econômicos, o líder político e, portanto, teria o poder de mando, e isso se reproduz até o século XXI (Entrevista n. 02, UNISINOS).

A partir desta fala, somos remetidos ao nosso problema de nossa tese com a preocupação voltada para a inclusão dos afrodescendentes com seu saber e com sua cultura. As *reações* encontradas nos sujeitos brancos por meio de suas falas e discursos nos chamam a atenção no cotidiano da academia e também fora dela, ou seja, nos meios onde se fazem presentes os que comandam as diversas formas e mecanismos de poderes sociais e educacionais nesta região.

7 CONSIDERAÇÕES, HIPÓTESES E PERSPECTIVAS

Ao término desta longa caminhada pelas três universidades – a Universidade Estadual de Maringá (UEM), a Universidade do Vale do Itajaí (Univali) e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) –, que foi ao mesmo tempo um rico contato com três regiões típicas ou três Vales, correspondendo aos três Estados do sul do Brasil, selecionamos, neste último capítulo os principais aspectos resultantes do processo de pesquisa desenvolvido em forma de algumas considerações finais, conclusões e perspectivas, que apontam para características internas e externas às instituições estudadas no que diz respeito às categorias analisadas e indícios de avanços da Educação das Relações Étnico-Raciais.

O trabalho de pesquisa realizado junto às três instituições em pauta foi, acima de tudo, um desafio intelectual e de compreensão afinada dentro de cada uma das três regiões sulinas. Este trabalho foi muito importante para nós, por entendermos que isso poderá contribuir no sentido de averiguarmos a implementação, efetivação e efetiva aplicação da Educação das Relações Étnico-Raciais.

O trabalho foi pautado no horizonte da lei 10639/03, do Parecer CNE/CP/2004, da Resolução CNE/CP/2004 e da lei 11645/08 (indígenas), bem como do Plano Nacional de Educação das Relações Étnico-Raciais e demais documentos apresentados pelo Ministério de Educação que contribuem para ampliar os conhecimentos sobre as questões raciais e rever a inclusão da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos sistemas de ensino dentro de suas formas pedagógicas específicas, sem ignorar as práticas pedagógicas existentes. O desafio principal e o compromisso de (buscar) repensar uma nova forma de inclusão dos afrodescendentes e de sua temática, além de (tentar) rever a “visão social simplista” em vigor e muito fortalecida, que em geral parece não considerar a questão racial.

O discurso existente na sociedade brasileira em geral e também latino-americana ainda tende à persistência da branquidade instalada, acomodada no “berço esplêndido da branquidade” e reproduzindo a sua visão de forma ampla, velada e convincente. O que chama a atenção é a maneira discreta como o discurso se infiltra na estrutura científica das diversas academias brasileiras, e aqui, mais especificamente, nas três instituições estudadas. Nas três universidades analisadas, algumas questões formuladas, dizendo respeito a certas categorias levadas em consideração, conduziram diversos profissionais a assumir posturas e *reações* conscientes ou até mesmo sem perceber (inconscientes), mostrando que não têm percepção de que estão sendo dominados pelo racismo imbricado no poder do discurso.

A partir disso, enfatizamos o quanto foi importante participar nos trabalhos dos diálogos nacionais, federais, estaduais, regionais e locais que foram intensos sob a coordenação do MEC/SECAD, desde maio de 2008. A nosso ver, foi e está sendo um trabalho que acordou e abalou muitas instituições, escolas e outros órgãos de ensino dentro do seu “berço esplêndido da branquidade” sob o “conforto educacional” e o *silêncio* que havia em todo Brasil diante da lei 10639/03, entre os demais documentos elaborados no Ministério da Educação.

Consideramos os diversos estudos realizados em termos de América Latina com enfoque nas problemáticas dos *afrodescendentes* e também dos povos indígenas. Porém, ainda, cultivam-se as ideologias já petrificadas e centradas na maneira positivista, universalista e neoliberal no modo de tratar os afrodescendentes e sua temática cultural racial *identitária*. Esses estudos não deverão mais tratar esses sujeitos como um objeto e peça como fizeram os europeus escravocratas e os europeus contemplados por políticas de apoio afirmativo a imigrantes em diversos países e, sobretudo, no Brasil.

Neste sentido, este trabalho nos apresentou diversas implicações diferenciadas em cada uma das universidades, outras mais comuns às três e outras, ainda, *implicitamente indiferenciadas* ou *veladas*. Tínhamos a suspeita inicialmente em relação a diferentes comportamentos ou incidência das implicações *eurodescendentes/branquidade*. A suspeita se transformou numa hipótese que formulamos no final de nosso trabalho, levantamos que nos faz considerar a probabilidade de a relação branquidade/branquitude, na região do Vale do Rio dos Sinos, possa ser considerada muito mais forte a *branquidade*, devido às *reações* e resistências enfrentadas pelos afrodescendentes.

Para melhor entendimento sobre os conceitos relacionados à branquidade e ou à branquitude, buscamos a apresentá-los em duas visões, baseadas nas diversas situações vividas e observadas através das pesquisas com os entrevistados, das leituras dos documentos e sobre maneira nos desempenhos da aplicabilidade da legislação. Isso parece ter-nos acenado para esta percepção.

O conceito de branquidade pareceu estar, mas centrado nos sujeitos que não se despertam para enxergar a presença dos afrodescendentes enquanto sujeitos capazes. Sua manifestação e reações, da ideia de um olhar muito sorrateiro e indiferente em relação às outras origens étnica, considerando que a educação das relações étnico-raciais é uma questão dos afrodescendentes e não sua.

Quanto ao conceito de branquitude, parece estar centrado nos sujeitos “brancos” que demonstram uma visão um pouco mais avançada em relação à presença e à valorização

principalmente dos sujeitos da mesma como os afrodescendentes e outras origens étnicas. Esses sujeitos atuam em parcerias e procuram buscar uma compreensão melhor diante da Educação das Relações Étnico-Raciais.

A suspeita que alimentávamos esteve também entre os motivos que nos levaram à iniciativa de buscar, por meio desta pesquisa, estudar e os três Vales e as três universidades localizadas na região sul do Brasil, ou seja, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Mas, também, identificamos diversos pontos importantes que dizem respeito ao papel das pastorais católicas, à própria história e à força organizativa do movimento negro em cada um dos contextos e às dinâmicas internas a cada uma das instituições.

7.1 O PAPEL DAS PASTORAIS DA IGREJA CATÓLICA

Ao longo de todo o processo da pesquisa ficou explícito o papel importante exercido pelas pastorais da Igreja Católica em cada um dos contextos, como ator (conjunto de atores) fundamental para o avanço da Educação das Relações Étnico-Raciais.

No que diz respeito à UEM e seu contexto, é de se remarcar reconhecimento de ação afrodescendente em líderes religiosos negros. Hoje, conta-se também com o “CRAS Deusdete”, um órgão que atende e propicia as *oportunidades* para os sujeitos da comunidade em situação de vulnerabilidade. Este CRAS é uma homenagem e reconhecimento a um senhor negro (Deusdete) que atuou por 22 anos realizando ações pastorais da Igreja na região do Vale do Ivaí.

No que diz respeito à Univali e seu contexto, a mesma exerceu um papel relativamente importante na acolhida dos Agentes de Pastoral Negros na região de Itajaí já em 1986. Foram diversas as participações desses Agentes em palestras administradas pelos mesmos e voltadas para o meio acadêmico. Hoje a universidade precisa se abrir para retomar a inclusão dos afrodescendentes no seu espaço e, sobretudo no que diz respeito à legislação e a Educação das Relações Étnico-Raciais em seus cursos.

No que diz respeito à Unisinos e seu contexto, deve ser feita uma menção toda especial ao empenho da própria Ordem dos Jesuítas em abrir espaço para o diálogo inter-religioso e foi, sobretudo, através do diálogo que as religiões de matriz africana passaram a ter reconhecimento no espaço universitário e, a partir de suas lideranças, também se acumularam iniciativas que acabaram desencadeando o engajamento mais vigoroso na Educação das Relações Étnico.

7.2 O MOVIMENTO NEGRO E SEUS PROCESSOS HISTÓRICOS DIFERENCIADOS

Comparando os três contextos, a pesquisa também ajudou a verificar a existência de processos históricos muito diferentes do movimento negro e, conseqüentemente, das relações étnico-raciais e sua repercussão maior ou menor nas instituições estudadas.

No que diz respeito à UEM e seu contexto, deve ser lembrada, por exemplo, em um dos municípios da redondeza, a Creche Municipal de Educação Infantil “Dona Nina”. Uma homenagem a uma mulher negra e parteira por longos anos nesta região e que faleceu com 105 anos de idade. Foram realizadas homenagens ao primeiro vereador negro do município, o Sr. J. H. E, pela sua atuação na organização política desta região, desde 1955. Isto tudo significa a *visibilidade* de sujeitos ou seu protagonismo emancipador nesta região.

No que diz respeito à Univali e seu contexto, é de se notar que, nesta universidade, há diversas considerações a serem apontadas. Em primeiro lugar, consideramos os trabalhos afrodescendentes iniciados entre anos 1980 e 1990, época em que se viveu período de amplas organizações sociais e raciais sob coordenação geral dos Centros de Defesa dos Direitos Humanos de Itajaí – CDDHI. Consideramos que as organizações da Pastoral do Negro, e depois transformado em Movimento Negro Tio Marco, marcaram e ainda hoje marcam o surgimento das atividades voltadas para a inclusão dos afrodescendentes neste Vale. Além da Festa do Rosário, que ainda hoje possui sua ampla agregação de afrodescendentes em seus eventos.

É notável também que o Poder Público de Itajaí tem realizado importantes trabalhos e promovido organizações afrodescendentes. Inclusive, fomos convidadas pela prefeitura para ser homenageada pelas organizações e pela criação de condições e articulações junto da Secretaria de Educação e de professores que administram os trabalhos nas escolas locais (sejam estaduais, sejam municipais). Destacamos e consideramos a significativa organização do Fórum Estadual Permanente de Diversidade Étnico-Raciais. O Fórum foi organizado a partir da intervenção da pesquisa de doutorado, assim como a criação do Grupo Mariama, atuante e reconhecido na região de Itajaí a partir de sua criação em 2008 por meio das atividades da pesquisa de doutorado.

Este é coordenado por um grupo de professoras que se organizaram após realização das entrevistas e a partir do estímulo e da capacidade de cada uma dessas profissionais. Consideramos ainda o convite que recebemos por meio da Secretaria de Educação objetivando capacitar os professores da Rede de Educação Infantil. São considerações que pudemos apresentar neste Vale de Itajaí e também na universidade. A questão da

emancipação dos afrodescendentes pareceu focada por meio da participação política e do reconhecimento por meio do Movimento Negro, o Grupo Mariama, e o próprio Fórum Estadual Permanente de Educação das Relações Étnico-raciais, ou seja, fora do contexto acadêmico da universidade.

No que diz respeito à Unisinos e seu contexto, o trabalho aconteceu em grande parte de dentro para fora o que parece conferir um caráter inovador a este processo. Houve um processo de acúmulo de iniciativas internas que desembocou em uma arrojada busca de interlocução e apoio junto às instâncias governamentais: fóruns nacionais, estaduais, regionais e locais de implantação das leis da Educação das Relações Étnico-Raciais e na aceleração da institucionalização do NEABI, o qual se tornou interlocutor importante para o próprio Movimento Negro e o Fórum Estadual. O Movimento Negro no contexto regional se encontra desarticulado e pouco efetivo, sofrendo um esvaziamento histórico. Isto fez com que a universidade acabasse sendo reconhecida, através de seu NEABI, em seu protagonismo, junto ao próprio Movimento Negro e iniciativas para a implantação da Educação das Relações Étnico-Raciais na região e no local.

7.3 AS DINÂMICAS INSTITUCIONAIS INTERNAS

A pesquisa ajudou a verificar, ainda, a existência de dinâmicas institucionais internas diferenciadas considerando as três instituições nas quais o estudo foi realizado. Isto, evidentemente, tem muito a ver com a própria identidade institucional de cada uma destas universidades, que definimos como “de caráter comunitário”. A UEM é uma universidade estadual, mas é de caráter comunitário devido a toda a sua história, origem institucional e por ter prática caracteristicamente comunitária. A Univali é uma universidade comunitária no sentido estrito, integrando o sistema ACADE. A Unisinos é uma universidade confessional e está integrada no Consórcio das Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul – COMUNG, também tendo caráter comunitário por sua história, origem institucional e prática reconhecida.

7.3.1 UEM

Justificamos esta universidade pelo fato de estar centrada na região do Ivaí e que possibilitou a nossa inserção no trabalho de pesquisa por apresentar seu caráter comunitário e muito acolhedor da diversidade racial em seu ambiente. Além disso, retomamos nesta

universidade as questões que nortearam o nosso trabalho de pesquisa que foi o seguinte: *Como se refletem as orientações oficiais presentes na LDB 9394/1996, na lei 10639/2003, no Parecer do CNE/CP/2004 e na Resolução do CNE/CP/2004 (01/2004) e (03/2004), com relação à inclusão da temática da Educação das Relações Étnico-raciais e ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana?*

A partir disso, presenciamos a forma comunitária expressa na acolhida dos diferentes sujeitos de maneira muito especial em seu atendimento sem distinção de etnia. A começar pela *visibilidade* da “Tulha Indígena” e do Departamento de Ciências Sociais por meio do NEAB. No entanto, como universidade estadual faz-se necessário repensar na ampliação das políticas de ações afirmativas de forma *inclusiva* nos currículos em todas as áreas de conhecimentos da graduação, como também da pós-graduação.

Porém, mesmo não havendo naquela universidade a inclusão da lei nos currículos acadêmicos em todas as áreas de conhecimento, a presença dos autores como Florestan, Octávio Ianni, entre outros presentes nas falas de alunos e inseridos nas disciplinas do curso de História, Ciências Sociais da Graduação e da Pós-Graduação, já contemplou as nossas questões norteadoras da nossa pesquisa. Através dos autores apresentados, percebe-se um mecanismo de fortalecimento *da identidade* dos afrodescendentes. Destacamos a abertura e o trânsito aberto e acolhedor dos profissionais da academia como se já os conhecêssemos há tempo. Sentimos esta segurança principalmente junto com meu pai e minha mãe que me acompanharam no interno da universidade, inclusive sendo acolhidos de forma muito informal e agradável pelos professores em seus gabinetes, tomando cafezinho de forma muito acolhedora e descontraída.

Destacamos, dentro destas considerações, diversos e importantes indícios e que se relacionam com as questões norteadoras. Mas há que se pensar, também, uma revisão nas orientações pedagógicas desde as dimensões estruturais desta universidade, visando abranger as práticas pedagógicas por meio das coordenações dos cursos em geral e, sobretudo, no curso de Pedagogia, que continua em silêncio diante da legislação como um todo (leis, Parecer etc.).

7.3.2 Univali

Tal como referido acima, o trabalho que diz respeito à Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto da Univali deve ser ligado em sua origem a organizações externas em nível de Movimento negro e de pastoral católica, porque foi a partir daí que a universidade foi envolvida e influenciada. Consideramos que houve um ótimo trabalho de *inclusão* e

participação dos afrodescendentes nesta universidade, a partir desta mobilização externa na ocasião. Atualmente, no entanto, essa inclusão dos sujeitos afrodescendentes pareceu fortemente *invisibilizada*. Detectamos total ausência e falta de compromisso com a Educação das Relações Étnico-Raciais e com as leis e demais documentos apresentados pelo Ministério da Educação. Há certa abertura e percepção no contexto acadêmico em geral, mas longe de ser apresentada e assumida pela universidade e por seus administradores.

A grande preocupação está centrada no ProUni e no Enem. Neste trabalho, consideram-se as diversas formas de acolhimento e acompanhamento dos bolsistas até que eles estejam adaptados ao ambiente da universidade e tenham alojamentos seguros para sua estada. Em nossa pesquisa, conseguimos poucos elementos para efetivamente perceber as categorias que estávamos trabalhando. Inclusive, naquele momento estava sendo reestruturado o curso de Ciências Sociais e, hoje, já está completamente extinto.

Nos documentos, encontramos categorias importantes, mas nada voltadas diretamente ao trabalho de inclusão dos afrodescendente, nem na estrutura, nem nas demais áreas de conhecimento curriculares. Tivemos conhecimentos à visibilidade de eventos mais esporádicos nas datas especiais. Em sua entrevista, a vice-reitora se despertou e percebeu a necessidade de se fazerem alguns encaminhamentos mais concretos diante da implementação e aplicabilidade das leis 10639/03 e a 11645/08, do Parecer do CNE/CP/04 e da Resolução do CNE/CP/04. Na realidade, os trabalhos de implementação das leis e demais documentos como a Educação das Relações Étnico-Raciais estão centrados na força e atuação do Movimento Negro por meio de capacitações dos gestores e professores das escolas públicas e municipais.

7.3.3 Unisinos

Nesta universidade, destacamos a institucionalização do NEABI e também do Grupo Articulador que tem o papel de auxiliar na disseminação e articulação da temática no meio acadêmico e inclusive no mundo externo à Universidade. Este grupo exerce o papel de acompanhar e avaliar permanentemente o processo de implantação da Educação das Relações Étnico-raciais na universidade. É também de suma importância o papel educativo exercido pelo espaço do Grupo de Cidadania e Cultura Religiosa Afrodescendente, como um fórum de interlocução da comunidade afrodescendente todas as sextas-feiras à noite no campus univesitário.

Na Unisinos, pode-se registrar a abertura de alguns cursos que estão firmemente atuando na busca de levar adiante a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais.

e demais documentos, ferramentas e suportes que são indicadores da inclusão nos currículos e ementas de alguns cursos como nas três disciplinas comuns (Formação Humanística de Orientação Cristã), nas quais são explicitadas atividades acadêmicas concernentes à Educação das Relações Étnico-Raciais, nos seminários de formação docente, nas áreas de Comunicação e Saúde, nos cursos de Ciências Sociais e de História, etc. Outros cursos, ainda necessitam de sensibilização e abertura, ou até mesmo mudança de concepções das ideologias focadas no “mito da democracia racial”. Essas reações e essa visão têm sido possíveis obstáculos para que se possa dar visibilidade nas leis 10639/03, no Parecer, na Resolução e na própria Educação das Relações Étnico-Raciais. Sendo assim, os gestores e reitores têm intensificado seus esforços no sentido de continuar com o trabalho de sensibilização e articulação e formação acadêmica no sentido de ser uma universidade aberta ao diferente, com ênfase, sobretudo, na temática da Educação das Relações Étnico-Raciais.

7.4 MAIS OBSERVAÇÕES RELEVANTES COM RELAÇÃO ÀS CATEGORIAS ESTUDADAS

Uma questão norteadora importante foi perceber como se contemplam e se visibilizam as diferentes categorias tais como afrodescendente, eurodescendente, oportunidades, identidade, visibilidade/invisibilidade, inclusão/exclusão, controle através de olhares/olhar ou reações e o espaço. No que concerne à UEM, pode-se levantar a hipótese é de que há uma contemplação dos espaços, visibilidades, inclusão, oportunidades, além de uma identidade mais fortalecida e expressa na autoestima dos sujeitos afrodescendentes. Desta forma, a expectativa é de que os afrodescendentes apresentaram maiores condições de participação e ação emancipatória, diante de olhares e de reações menos agressivas por parte da branquitude (ou da branquidade).

No âmbito da Univali, a participação e a inclusão dos afrodescendentes se dão por meio do poder público, além da visibilidade, oportunidades e o fortalecimento das identidades afrodescendentes. No interior da universidade, porém, essas categorias acima apresentadas são pouco perceptíveis e expressas. Não apareceu nenhum tipo de *visão* ou um *olhar* mais amplo ou ainda um *espaço* ou *oportunidades* de *inclusão* e *visibilidade* da população afrodescendentes no meio acadêmico.

No que tange à Unisinos, como reflexo do que acontece no próprio Vale do Rio dos Sinos, as categorias analisadas contemplam a “real realidade” vivida pelos afrodescendentes, quando não encontram *espaço* de atuação ficando *excluídos* dos mecanismos sociais ou até

mesmo raciais que lhes são de direito. Além da história de abafamentos, os afrodescendentes não possuem força agregadora, mesmo com a presença da lei 10639/03 e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Com nuances um pouco diferenciadas de instituição para instituição, o estudo em geral ajudou a constatar e a desvendar a existência de dificuldades muito específicas vividas pela população afrodescendente, sobretudo, envolvendo processos sutis que excluem ou retardam a participação desta população nas decisões sociais, educacionais e, inclusive, nas decisões concernentes ao seu próprio processo de identidade.

Também foram explicitadas percepções repetidas em algumas falas e colhidas no cotidiano institucional de que afrodescendentes organizam trabalhos, criam possibilidades e condições, apresentam inovações metodológicas a partir de seu modo de ser e agir, propõem projetos. Depois, todavia, o protagonismo acaba sendo de brancos, que têm mais cacife de serem ouvidos e de fazerem valer seu nome.

7.5 NO “BERÇO ESPLÊNDIDO DA BRANQUIDADE”

Da pesquisa, por fim, resulta de forma renovada, a partir das três instituições e de seus contextos, a convicção de que a inclusão dos afrodescendentes é uma questão de ética e moral no que diz respeito a direitos sociais e de identidade étnico-racial, frente a uma dívida histórica da sociedade brasileira, que se deixou embalar em seu “berço esplêndido de branquidade”.

Consideramos aqui o próprio hino do estado do Paraná que se apresenta de forma acolhedora e vibrante, demonstrando a valorização da autoestima dos sujeitos paranaenses. Parece que isso contribuiu na relação de acolhida e aceitação do diferente. Porém, há muitas ações afirmativas a serem concretizadas em todo Vale do Ivaí. Além do grande esforço e de todo o trabalho do Fórum Estadual de Educação Étnico-Racial. Acreditamos no fortalecimento dos fóruns e subfóruns para contribuir nesta ação concreta da visibilidade e oportunidade dos afrodescendentes. Além disso, as próprias falas por meio das entrevistas foram nos apontando muitos aspectos que devemos lembrar nestas considerações finais. Consideramos ainda a questão das duas formas de conceber a branquidade e branquitude. Levamos em conta que, na região do Vale do Ivaí, há uma forte expressão da branquitude. Sujeitos brancos que assumem uma atitude de aceitação e recepção dos sujeitos afrodescendente e também os povos indígenas. Isso ficou muito evidente nas falas dos entrevistados.

Voltando à suspeita inicial que tínhamos com relação ao comportamento diferenciado dos brancos nas três regiões pesquisadas, reforça-se neste Vale de Itajaí e universidade a hipótese da existência de um certo equilíbrio entre *branquidade* e *branquitude*. Considerando as *reações* surgidas por meio das entrevistas, notou-se certa forte resistência e emancipação dos afrodescendentes neste vale, porém ausente da atuação ativa na universidade. Pelo que analisamos a partir das entrevistas, os grandes nomes como por exemplo, (Bornhausen, Konder, Müller, Schmitt, Raidmann, Ramos e os Mirandas) representativos da branquidade foram apresentados como enfraquecidos, esses grandes nomes que representam essa branquidade se apresentaram de forma diversificada em termos raciais. A branquidade está mesclada com uma relativamente forte presença da branquitude, ou seja, brancos que são grandes aliados nas organizações afrodescendentes, que assumem junto à Festa do Rosário, as atividades do Movimento Negro, e que contribuem na participação ativa junto dos sujeitos negros. Embora trazendo ainda dentro de si a problemática do racismo.

Também enfatizamos neste Vale a força e resistência organizativa do Fórum Estadual de Educação das Relações Étnico-raciais de Itajaí, os subfóruns, os conselhos de educação étnico-raciais, o Grupo Mariama e o próprio Movimento do Núcleo Manuel Martins dos Passos.

A busca de superação dos afrodescendentes, objetiva também não entrar na lógica e metodologia deste discurso que se reflete no senso comum que hoje acaba sendo sufocado pela força da lei e parece que com isso acaba no vazio discursivo do cotidiano. Na “real realidade”, a população afrodescendente não está perdida. Porém, há forças positivas diante disso e forças que ainda merecem avanços e uma possível aceitação (reconhecimento) dos afrodescendentes, tanto na região do Vale do Rio dos Sinos, quanto nos poderes públicos e locais. Também, necessita-se disso na universidade, onde já existe considerável avanço na implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais e das leis, porém os afrodescendentes, no interior da universidade, continuam sob forte engessamento.

No Vale do Rio dos Sinos, conta-se com a resiliência da ONG Anastácia, ONG Palmares, e com o Fórum Estadual Permanente de Diversidade Étnico-racial. Igualmente, conta-se com a Secretaria de Igualdade Racial que, aos poucos, tenta se fortalecer. Porém, todas as organizações, até mesmo o próprio fórum, sofrem duras quedas e enfraquecimentos cotidianos.

Diante das duas formas de conceber o conceito da branquidade e branquitude, consideramos que na região do Vale do Rio dos Sinos aparece muito mais forte, do que nos outros dois Vales da pesquisa (Vale do Ivaí e Vale do Itajaí), a *branquidade*. Isto se induz em

grande parte através das formas de controle perceptíveis nas *reações/olhares* de negação e resistências surgidas diante da presença e participação ativa dos afrodescendentes. Diante desta discussão, segundo Lopes (2002, p. 167, grifo nosso) diz: “a necessidade de estabelecer novos condicionamentos sociais, explicitados pelos sujeitos pobres e *excluídos*, deve ser compreendida, então, como estratégia privatizada de inclusão social”. O autor assevera sobre a criação de meios e condições para haver uma inclusão social de fato e emancipatória.

Essa percepção nos pareceu evidenciada nas análises das entrevistas. Porém, talvez seja a razão do abafamento histórico dos afrodescendentes em função da chegada dos alemães e o enfraquecimento da população negra na região que ficaram à margem, nos quilombos dos arredores desta região. Parece um lugar extremamente complexo e abstrato. É retrato de uma história social que esconde muitas coisas... Isto lembra um dizer de Octávio Ianni (2004, p. 11), segundo o qual “é preciso reconhecer que um mergulho na história social do Brasil mostra que, durante a escravidão, formou-se uma poderosa cultura racista”. Diante disso, além do fortalecimento dos discursos, também o racismo velado acaba aproveitando a brecha para se alojar sempre mais preparado para fortalecer a branquidade e enfraquecer os afrodescendentes.

Quanto à branquitude, são aqueles sujeitos que parecem não perceber a “real realidade” dos afrodescendentes, mas procuram se abrir ao diálogo, acolhida e se colocam numa atitude de reconhecimento de si e do “outro”. A partir disso e junto desses sujeitos é que conseguimos as condições de trabalho e espaços sociais, raciais de algumas organizações de resistências na região do Vale do Rio dos Sinos, como o Movimento Negro, as ONGs Anastácia e Palmares. São, iniciativas que, no entanto, positivas. No entanto, necessitam ser fortalecidas e atuar dentro da “real realidade” que lhes são naturais, rompendo com os conflitos internos a fim de perceberem as amadilhas historicamente montadas para desequilibrar as forças organizativas afrodescendentes.

O quadro a seguir contribui para entendermos o processo que ainda necessita ser entendido sobre a branquitude e a branquidade que forte dominação sutil e racial, sobre a população afrodescendente. A hipótese é que o processo identitário e de apoderamento dos afrodescendentes ainda estão sob a dominação e poder da branquidade. Desta forma, avaliamos que, nas duas regiões – Vale do Ivaí e Vale de Itajaí – com menos intensidade, e nesta região – a do Vale do Rio dos Sinos –, mesmo criando-se espaço de condições de participação social/racial, os afrodescendentes parecem demonstrar uma emancipação ainda marcada pelo poder da branquidade.

Quadro 23 - Hipotético atitudinal: branquitude/branquidade e afrodescendentes.

Hipótese: Atitude (- +)			
Instituição	UEM	Univali	Unisinos
Identidade étnico-racial			
Eurodescendentes	Branquitude é mais intensa do que Branquidade (aliados).	Branquidade é da mesma intensidade ou igual à branquitude (aliados). Ambas num nível mais fraco.	Branquidade mais intensa do que Branquitude (mais ou menos aliados).
Afrodescendentes	Afrodescendente num nível de emancipação mais forte e intensa.	Afrodescendente num nível de emancipação intensa mais forte.	Afrodescendente num nível de emancipação fraca.

Fonte: Elaboração da autora

No que diz respeito aos eurodescendentes e afrodescendentes, o quadro apresentado mostra a hipótese sobre o comportamento da branquidade e a branquitude nas três universidades ou vales. Percebe-se que, onde a branquitude é mais forte, há uma maior possibilidade da emancipação e organização dos afrodescendentes. Onde ambas – branquidade e branquitude – já avançaram na sua compreensão de que não são mais as únicas e que há uma forte presença da diversidade cultural étnica, os afrodescendente possuem uma força organizativa mais emancipada, sobretudo com a participação direta dos brancos ou da branquitude, embora o racismo e seu discurso ainda busquem sua sobrevivência. A hipótese é de que, onde prevalecem as forças totais da branquidade, parece-nos ser ainda muito mais forte do que a branquitude. Neste contexto, os afrodescendentes não possuem força organizativa, a identidade se apresenta de modo confuso e não há perseverança nas ações e com isso termina por enfraquecer sua resistência.

Partindo do pressuposto que está presente nas questões norteadoras, os índices mostram que na UEM há possibilidade de avanço na inclusão dos afrodescendentes pela sua força identitária e emancipadora. Na Univali, também essa questão norteadora de inclusão é uma expectativa enaltecida, não pela preocupação centrada na universidade, mas pela força organizativa dos afrodescendentes. Na Unisinos, é explícita a fraca emancipação dos afrodescendentes, ainda fortemente dominados pela branquitude e, principalmente, pela branquidade, embora tenha sido a Universidade que teve a iniciativa de irradiar para o seu ambiente geoeeducacional uma consciência sobre a relevância da problemática racial na esfera dos estudos e das discussões.

Concluímos este trabalho com a sensação feliz de um longo e ardoroso caminho andado e a alegria de poder dizer que valeu a pena porque o aprendizado foi imenso e os frutos a colher certamente serão abundantes, independentemente de quem os colha. Concluímos com a certeza de que a própria branquidade – e mesmo a branquitude – logo vão perceber que o Brasil é étnico-racial e se faz necessário dar passos para se reconhecer e reconhecer que os afrodescendentes e indígenas fazem diretamente parte dessa ordem estrutural racial até mesmo antes da sua construção ou elaboração.

Será que a branquidade e a branquitude irão se levantar do “berço esplêndido” e do seu conforto étnico-único, para compartilhar com as demais etnias que também compõem este cenário nacional brasileiro, sobretudo, com os afrodescendentes e indígenas que foram deixados à própria sorte?

Mesmo que diga Appiah, “*Há lugar para todos na casa de meu Pai*”. Ainda assim, fazemos da preocupação de Florestan Fernandes a nossa em especial. Diante da legislação e da Educação das Relações Étnico-Raciais, qual será o tipo de inclusão e oportunidade, visibilidade/invisibilidade, identidade, e participação ativa dos afrodescendentes e dos povos indígenas de serem protagonistas desses “espaços pedagógicos étnico-raciais?” Como vai se apresentar a consciência da branquidade e da branquitude ao se conhecer e se reconhecer, após a quebra do silêncio diante das leis e dos sujeitos afrodescendentes e povos indígenas?

REFERÊNCIAS

- ALMADA, Sandra. **Abdias nascimento: retratos do Brasil negro**. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- AMANCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. **Literatura africana e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ANZALDUA, G. **Borderlands la frontera: the New Mestiza**. Borderlands La Frontera: The New Mestiza. San Francisco, CA: Aunt Lute books. San Francisco, CA: Aunt Lute books, 1999.
- APPIAH, Kwame Antony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1997.
- ASSUMPÇÃO, E. et al. **Nós, os afro-gaúchos**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1996.
- ASSUMPÇÃO, Jorge Euzébio; FOLLMANN, José Ivo; PINHEIRO, Adevanir Aparecida (Org.). A temática afrodescendente: aspectos da história da África e dos afrodescendentes no Rio Grande do Sul. **Cadernos IHU**, São Leopoldo, ano 5, n. 22, 2007.
- BAHIA, José Aloise. **Pavios curtos**. Belo Horizonte: Uni-BH, 2004.
- BECKER, Howard S. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BENOIT, Hector. Sobre a crítica (dialética) de O capital. **Crítica Marxista**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 14-44, 1996. (Coleção Crítica Marxista).
- BENTO, Maria Aparecida. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BERND, Zilá. **Negritude e literatura na América Latina**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987. (Novas Perspectivas).
- BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima. Racismo e desigualdade racial no Brasil. In: DUARTE, Evandro C. Piza (Coord.). **Cotas raciais no ensino superior**. Curitiba: Juruá, 2008:
- BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- BONIN, Jussara de Paula Xavier. **Serviço social da complexidade**. 21. ed. Curitiba: Jurídica, 2005.
- BORGES, Rosane da Silva. **Retrato do Brasil – Sueli Carneiro**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BOTELHO, André. **Cientificismo à brasileira**: notas sobre a questão racial no pensamento social. 2007. Disponível em; <www.ifcs.ufrj.br/~nusc/cientificismo>. Acesso em: 07 fev. 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. Violência simbólica e lutas políticas. In: BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Bertrand Brasil, 2001. p. 199-233.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. **O que é método Paulo Freire**. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. jun. 2009. Disponível em: <<http://www.plano.gov.br/civil03 leis /2003/L10639.htm>>. Acesso em: 07 fev. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CAMACHO, Thimoteo. **Mulher, trabalho e poder**. o machismo nas relações de gênero da UFES. Disponível em: <www.fclar.unesp.br/soc/revista/artigos_pdf_res/08/03-camacho>. Acesso em: 13 jun. 2011.

CAPELATO, Narciso. **Cambira**: origens e formação. Curitiba: Secretaria de Estado de Cultura, 1998.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASHOMORE. Ellis et al. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. 3. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHAGAS, Corrêa das. **Negro**: uma identidade em construção: dificuldades e possibilidades. RJ. Petrópolis: Vozes, 1996.

CRUZ, Levy. Roger Bastide e a Pesquisa da Unesco em São Paulo: introdução a uma crítica. **Estudos de Sociologia**, Pernambuco, v. 12, n. 2, p. 69-95. 2006.

- CRUZ, Mariléia dos Santos. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros.** história de educação do negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.
- CUNHA, Euclides. Os sertões. In: SANTIAGO, Silviano. **Intérpretes do Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. 3 v.
- D'ONOFRIO, Salvatore. **Metodologia do trabalho intelectual.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- DAVIS, Darien J. **Abolicionismos hoje.** São Paulo: Summus, 2000.
- DIJK, Teun A. van. et al. **Racismo e discurso na América Latina.** São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. **Discurso e poder.** São Paulo: Contexto, 2008.
- DOMINGUES, Ivan. **Epistemologia das ciências humanas.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- DOMINGUES, Petrônio. **A nova abolição.** São Paulo: Selo Negro, 2008.
- ENCONTRO Catalizador do Projeto **A evolução transdisciplinar na educação.** Guarujá-SP, 2000.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- _____. **Pele negra, máscaras brancas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1978. v. 1.
- _____. Debate Imperialismo e globalização. In: BENOIT, A. H. R. Sobre a crítica (dialética) de O Capital. **Revista Crítica Marxista**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 14-44, 1996.
- _____. **O negro no mundo dos brancos.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.
- FERRARO, Alceu R. **Educação brasileira: diferenças e desigualdade.** 2008.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente: identidade em construção.** São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- _____. **Afrodescendente: identidade em construção.** São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- FOLLMANN, J. Ivo. As Universidades Confessionais e a sua natureza comunitária e Pública não Estatais. In: Schmidt, João Pedro (Org.). **Instituições Comunitárias: instituições públicas não estatais**, Santa Cruz, EDUNISC, 2009.
- _____. **Identidade como conceito sociológico.** Revista Ciências Sociais Unisinos. V.37, n. 158, 2001, pp. 43-66

_____. **O conceito de hegemonia** (A. Gramsci e V.I. Lênin). (Texto Inédito). São Leopoldo, dezembro de 1981.

_____; SOUZA, Ielbo M. Lobo de (Org.). **Transdisciplinaridade e universidade**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

FRANKENBERG, Ruth. **A miragem de uma branquitude não marcada**. Artigo publicado na obra de Wron Ware. Bramquidade: Identidad branca e multiculturalismo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática de libertação uma introdução ao pensamento de Paulo freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Essa Escola Chamada Vida**. São Paulo: 2. ed. Ática, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAG, Bárbara. Florestan Fernandes: revisitado. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19. n. 55, p. 233-235.2005,

GALLIANO, Alfredo Guilherme. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Harbra, 1981.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via: reflexão sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

_____. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Editora J. Z. E, 2002.

GOBINEAU, Arthur de. Oevres. **Essay sur l'inégalité des races humaines**. Paris: Gallimard, 1983. v. 1.

GOBINEAU, Arthur de. **La philosophie des races du compte de Gobineau**. Paris, 1937. p.158-159.

GOMES, Pedro Gilberto. SJ. **Universidade do vale do Rio dos Sinos: uma universidade pública não estatal - registro de uma experiência confessional**. Artigo publicado no livro; Instituições Comunitárias: instituições públicas não estatais, Santa Cruz, EDUNISC, 2009.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias; SOLIGO, Ângela Fátima. **Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente**. Ituitaba: Secretaria Municipal de Educação; Tupaciguara: Unipac; Uberlândia: NEAB/UFU - GT: Afro-brasileiros e Educação, n. 21, 2006.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e Educação **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2000.

GUARESSCHI, Pedrinho A. **Sociologia crítica**. 50. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

HAGE, Ghassan. A “Ásia” e a crise da branquitude no mundo ocidental. In WARE, Vron (Org.). **Branquitude: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Organizador: Liv Sovik. Belo Horizonte/MG: Humanitas, 2003.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: Editora UNESCO, 2002.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita a história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HINO ESTADUAL DE SANTACATARINA. Disponível em: <<http://grem.io/C4J>>. Acesso em: 07 fev. 2009

HINO ESTADUAL DO PARANÁ. Disponível em: <<http://www.cultura.pr.gov.br>> Acesso em: 07/02/2009 Site do Governo do Estado do Paraná.

HINO ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em Fonte: Site do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. <http://www.gov.br>. Acessado em 07/02/2009

HOLANDA, Sérgio Buarque de Holanda; DAMAZIO, Reinaldo. Uma reflexão decisiva sobre o homem cordial. **Revista Biblioteca EntreLivros: textos fundamentais para ler e guardar**, Pinheiros, SP, n. 8. 2008. Edição especial. Disponível em: <www.revistaentrelivros.com.br>. Acesso em: 05 jul. 2009.

HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando: conversa sobre educação e mudança social**. Traduzido por Vera Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2003.

IANNI, Octávio. **O Brasil negro**. Disponível em: <<http://www.comciencia.br>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. **Negro e negritude**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1997.

INSTITUTO AMBIENTAL DO PARANÁ - IAP. **Região do Vale do Ivaí**. Disponível em: <<http://www.iap.pr.gov.br>>. Acesso em: 07 fev. 2008.

ITAJAÍ: mapas e localização. Disponível em: <www.belasantacatarina.com.br>. Acesso em: 29 nov. 2011.

JAMES, William. **Pragmatismo e outros textos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

_____. **Pragmatismo: textos selecionados**. Segunda conferência: o que significa o pragmatismo. São Paulo: Abril, 1974. (Os Pensadores, v. 40).

LAHUERTA, M. **Intelectuais e transição: entre a política e a profissão**. 1999. 271 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Departamento de Ciência Política, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

LIMA, Carlos A.M. Lima. et al. Observações de um historiador sobre questões que devem ser lembradas a partir da adoção de políticas afirmativas. In: DUARTE, Evandro C. Piza (Coord.). **Cotas raciais no ensino superior**. Curitiba: Juruá, 2008.

_____. Intelectuais e resistência democrática: vida acadêmica, marxismo e política no Brasil. **Cadernos AEL**: tempo de ditadura, Campinas, v. 8, n. 14-15, p. 53-93, 2001.

LOPES, José Rogério. Subjetividade e cidadania. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 70, jul. 2002.

MAIO, Marcos Chor. Uma polêmica esquecida: Costa Pinto, Guerreiro Ramos e o Tema das Relações Raciais. Cruzada da Boa Imprensa. **Revista de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 40, n. 1, 1997. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br>>. Acesso em: 13 jun. 2011.

MANNONI, Octave. **Próspero e Caliban. A psicologia da colonização**. New York: Frederick A. Praeger, 1956.

MARTINS, José de Souza. Florestan Fernandes: ciência e política, uma só vocação. In: FERNANDES, Florestan. **A condição de sociólogo**. São Paulo, Hucitec, 1978. Disponível em: <www.anpocs.org.br>. Acesso em: 10 out. 2010.

MARTINS, J. S. **O poder do atraso: ensaios e sociologia da história lenta**. São Paulo: Hucitec, 1994. Disponível em: <[http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-146\(056\)](http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-146(056))>. Acesso em: 10 out. 2010.

MARX, Karl. O trabalho alienado. OLIVEIRA, Paulo de Salles (Org.). **Metodologia das ciências humanas**. 2. ed. Hucitec. São Paulo, 2001.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MELUCCI, Alberto **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

_____. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Flávio Antonio. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 12. ed. Traduzido por: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 2.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

_____. **O Paradigma Perdido, a natureza humana**. 6. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Universitária. Publicações Europa – América. 2000.

MOURA, Clóvis. **Brasil: raízes do protesto negro**. São Paulo: Global, 1983.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Ptrópolis, RJ. Vozes, 1999.

_____. Política de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Afirmando direitos**: acesso permanência de jovens negros na universidade. São Paulo: Autêntica, 2004.

NABUCO, Joaquim. O abolicionismo. In: SANTIAGO, Silviano. **Intérpretes do Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. v. 1, p. 3-167.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinariedade**. São Paulo: Triom, 1999.

NUTTALL, Sarah. Subjetividade da branquitude. In: WARE, Vron (Org.). **Branquidade**: Identidade branca e multiculturalismo. Traduzido por: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Relações raciais e educação**: novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Paulo de Salles (Org.). **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

OUVI O CLAMOR DESTE POVO NEGRO. **Cartilha dos grupos de base dos agentes de pastoral negros**: comissão dos religiosos, seminaristas e padres negros. Rio de Janeiro. 4. ed. Vozes. Petrópolis, 1988.

PASSOS, Joana Célia dos et al. **Negros em Santa Catarina**. Núcleo de Estudos Negros/Programa de Educação. Florianópolis: Atilênde, 2006.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Escola**: espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos).

PESSANHA, Márcia Maria de Jesus. O negro na confluência da educação e da literatura. In: OLIVEIRA, Iolanda de Oliveira (Org.). **Relações raciais e educação**: novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PINHEIRO, Adevanir Aparecida; FOLLMANN, J. Ivo. Pluralismo cultural e relações étnico-raciais: narrando a história de alguns projetos na Unisinos. **Cadernos de Extensão V da UNISINOS** (Org.). São Leopoldo, 2009.

PINHEIRO, Adevanir Aparecida et al. Memórias de uma São Leopoldo negra. Caderno IHU, São Leopoldo, v. 7, n. 30, 2009.

PINHEIRO, Adevanir Aparecida; FOLLMANN, José Ivo. Afrodescendentes em São Leopoldo: retalhos de uma história dominada. **Caderno IHU**, São Leopoldo, ano 7, n. 30, 2009.

PINHEIRO, Adevanir Aparecida. **Sujeitos Étnicorracias, Diálogo e Inclusão Cidadã**: Uma experiência de metodologia coletiva na área do pluralismo Cultural e das Relações Étnicorraciais. **Cadernos de Extensão V da UNISINOS (Org.)**, São Leopoldo, 2009.

PIZA Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Vozes, 2002. p. 59-90.

POLIAKOV, Leon; LINDBLAD, S. Educational governance and social inclusion and exclusion: some conceptual difficulties and problematics in policy and research. **Discourse**, [S.l.], v. 21, n. 1, 2000.

_____. **Histoire de l'antisemitisme**. London: Routledge & Kegan Paul, 1974-1985.

PROVÉZI, José Roberto. Universidade do vale de Itajaí: papel preponderante no desenvolvimento do Litoral Centro-Norte de Santa Catarina. In: PROVÉZI, José Roberto. **Instituições comunitárias**: instituições públicas não estatais, Santa Cruz: EDUNISC, 2009.

RACHLEFF, Peter. **“Branquitude”**: seu lugar na historiografia da raça e da classe nos Estados Unidos. In: WARE, Vron (Org.). **Branquitude**: identidade branca e multiculturalismo. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

RAMALHO, Viviane C. Vieira Sebba. **Constituição da análise de discurso crítica**: um percurso teórico-metodológico. nov. 2005.

RAMOS, Guerreiro, Alberto **Introdução à cultura**. Salvador: Cruzada da Boa Imprensa, 1939.

ROCHA, Margarida de Carvalho. **Almanaque pedagógico afrobrasileiro**. Belo Horizonte: Nzinga. Ano, 2006.

_____; AZOILDA, Loretto da Trindade. Ensino fundamental. In: BRASIL. Ministério da educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnicorraciais**. Brasília: SECAD, 2006.

ROEDIGER, David. **Sobre autobiografia e teoria: uma introdução**. In: WARE, Vron (Org.). **Branquitude**: identidade branca e multiculturalismo. Traduzido por: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

ROMERO, Sílvio. **História da literatura brasileira**: contribuições e estudos gerais para o exato conhecimento da literatura brasileira. 3. ed. aum. Rio de Janeiro: José Olympio, 1943. v. 5. t. 1.

ROSSATTO, César Augusto. The culture of vigilant control and his “ethics” misleading: globalization and neoliberalism border Mexico/USA. **El Paso**, Texas (EUA), v. 3, n. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 14 abr. 2008.

_____. **Transformative optimism**: engaging Paulo Freire pedagogy of possibility. California: Forthooming book, 2004.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Construindo uma sociedade para todos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1997.

SÁTYRO, D. As casas urbanas e a herança rural: um olhar geográfico sobre as habitações da cidade de João Pessoa-PB (Brasil). **Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales**, Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 ago. 2003.

SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS, José Antônio dos; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha. **RS negro: Cartografias sobre a produção do conhecimento** (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SILVA, Nívia Cristina Pereira da. A questão social e questão racial no Brasil: a visão de Octavio Ianni. *Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado de Rio de Janeiro*, v. 6, n. 23, jul. 2009.

SILVA, José Bento Rosa da. **Estiva “Papa-siri”**: as mãos e os pés no Porto de Itajaí. Itajaí: Ed. Do autor, 2004.

_____. **Negras memórias**. Itajaí: Prefeitura Municipal de Itajaí, 1996.

SILVA, Nívia Cristina Pereira da. A questão social e questão racial no Brasil: a visão de Octavio Ianni. **Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado de Rio de Janeiro**, v. 6, n. 23, jul. 2009.

SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO Valter (Org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, nov. 2003.

SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e (Org.). **Negro e educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves. **Histórias de operários negros**. Porto Alegre: EST-ND, 1987.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Affirmative action and the fight against Institutional Racism in Brazil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, nov. 2002.

SOMMERMAN, Américo et al. **Educação e transdisciplinariedade**, II. Coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: TRIOM, 2002.

SOUZA JR. Vilson Caetano (Org.). **Nossas raízes africanas**. São Paulo: Centro Atabaque de Cultura Negra e Teologia, 2004.

SOUZA, Elisabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. 3. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e media no Brasil. In: WARE Vron, (Org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Traduzido por: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

VALE do Ivaí. Disponível em: <http://www.fecea.br/valedoivai/mapa_vale.php>. Acesso em: 29 nov. 2011.

VALE do Rio dos Sinos, S. Leopoldo-RS. Disponível em: <www.saoleopoldo.rs.gov.br/.../show_page.asp?user...>. Acesso em: 29 nov. 2011.

WARE, Vron et al. **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WEBER, Max (Org.). Gabriel Cohn. **Sociologia**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

WRAY, Matt. Pondo a “ralé branca” no centro: implicações para as pesquisas futuras. In: WARE Vron. (Org.). **Branquidade**: Identidade branca e multiculturalismo. Traduzido por: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

UNIVERSIDADE DO VALE DE ITAJAÍ - UNIVALI. **Boletim, Univali**. Itajaí-SC, 2005/2006.

UNIVERSIDADE DO VALE DE ITAJAÍ - UNIVALI. **Plano Pedagógico Institucional - PPI**. Itajaí-SC, 2006.

UNIVERSIDADE DO VALE DE ITAJAÍ - UNIVALI. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Sociais - PPP**. Itajaí-SC, 2008.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS. **Boletim, Documento de divulgação da instituição – UNISINOS**. São Leopoldo - RS, 2005/2006.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS. **Plano de Desenvolvimento Institucional – UNISINOS**. São Leopoldo-RS, 2008.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS. **Plano Pedagógico Institucional - PPI**. São Leopoldo-RS, 2003.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS. **Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Licenciaturas**. São Leopoldo-RS, 2008.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS-UNISINOS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Sociais-PPP**. São Leopoldo-RS, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM. **Plano Pedagógico Institucional - PPI**. Maringá-PR, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Sociais – PPP**. Maringá-PR, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM. **Projeto Político Pedagógico Social – PPPS**. Maringá-PR, 2006.

ANEXO A - CARTA DE APOIO E MEMÓRIA DA ATUAÇÃO DA PROFESSORA ADEVANIR AP. PINHEIRO (DEVA)

Lembro-me bem da primeira vez que vi professora Adevanir. Ela estava “quase” furiosa por que nós do Ministério da Educação, onde era gestora na ocasião, estávamos realizando seminários sobre a Lei 10639/2003 e não tínhamos convidado às faculdades particulares para participar. Cheia de razão a Adevanir! Descobrimos, com a execução do trabalho, que as particulares tem cumprido mais com a Lei do que as públicas.

Bem, devo dizer que a professora Adevanir nunca mais nos abandonou, literalmente, assim como se tornou uma intelectual-militante no diálogo conosco sobre a temática da Educação das Relações Étnico-raciais. À frente do NEAB da UNISINOS, junto com a direção da faculdade, levou valorosamente, com extrema competência acadêmica, a temática para o interior da faculdade e para todo o município de São Leopoldo.

Professora educadora e ser humano na busca do conhecimento, em nenhum momento teve vergonha de perguntar e questionar o que estava sendo feito e discutido para agilizar a implementação da Lei; posicionamento esse que nos levou a ter ainda mais respeito e orgulho da pessoa e profissional que ela é.

Em todas as qualificações que fizemos para os Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial pelo Brasil ela esteve presente, questionando, contribuindo, nos ensinando e tenho certeza aprendendo, porque aqueles que estão efetivamente na luta, jamais deixarão de buscar conhecimento e aprimoramento para as duras batalhas que enfrentamos diariamente na temática étnico-racial.

Professora Adevanir é um dos melhores exemplos do que os negros e negras brasileiros podem produzir e construir quando lhes é dado à oportunidade da cidadania. É guerreira valorosa porque não desiste nunca, e luta com as armas da competência, do aprofundamento do conhecimento e da sua negritude.

O que desejo é que a professora Adevanir tenha resiliência suficiente para continuar na luta. Asé.

Leonor Franco de Araujo

Ex coordenadora Geral de Diversidade da SECAD/MEC

Atualmente: Gerente de Programas da SECOMT/SEPP/PR

ANEXO B - CARTA DAS MARIAMAS DE ITAJAÍ

O Grupo Mariama nasceu da pesquisa e coletas de dados da TESE de doutorado da assistente social Adevanir Pinheiro. Então, em 2008 nos reunimos na casa da Maria da Graça Rafael (Nina), a professora Geni T. C. Gonçalves, a Adevanir Ap. Pinheiro (Deva) e a Graziela Gonçalves, após discutirmos sobre as organizações afrosdescendentes em Itajaí, pensamos que poderíamos focar nosso trabalho na problemática das mulheres negras de Itajaí. Foi assim que as Mariamas nasceram. Desde então, não paramos mais, procurando sempre desenvolver o empoderamento das mulheres negras sempre com o acompanhamento e orientações da professora Adevanir, mesmo a distância. Hoje, temos cadeira no conselho Municipal de Itajaí. Além de sermos responsável pela presidência, no Fórum Estadual de Diversidade Étnicorracial, com a coordenação e cadeira até o mês de junho de 2011. Em Itajaí, temos também a responsabilidade de gerenciar a FIPIR da região Sul, sob a coordenação de uma das mulheres Mariamas – Graziela Gonçalves.

Enfim, não esperávamos que o incentivo e o estímulo da DEVA, nos deixaríamos tão dispostas e fortalecidas para enfrentar, tamanho trabalho em Itajaí. Sementes que ela já havia plantado desde 1988 através da Pastoral do Negro organizado no Bairro Fazenda, junto com o apoio do Pe. Sérgio Giacomelli na ocasião Presidente do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Itajaí-CDHI e outros afrodescendentes da época. Depois o Movimento Negro Tio Marco e ainda tem em Itajaí o Núcleo Manoel Martin dos Passos. Todas essas organizações tem em sua fundação a presença e esforços marcados pela mesma. Foram diversas as organizações em que a Adevanir esteve à frente, abrindo caminhos e criando condições para a participação de forma coletiva da população negra em Itajaí. Um método que ela nunca abriu mão. Diante de tanto esforço e disponibilidade e firmeza, Deva como costumamos a tratar carinhosamente é para nós um grande exemplo de luta e perseverança. É um grande orgulho para todos nós negros de Itajaí ter a Deva como uma pensadora, intelectual e doutora exemplar, como mulher e negra. Atenta e destemida ela nunca tem medo de correr o risco para batalhar e organizar espaço de organização e participação para seu povo negro seja no Paraná, Santa Catarina ou Rio Grande do Sul. Só temos a agradecer a Deus, por ter colocado uma pessoa tão dinâmica como a Adevanir ou a (Deva) aqui em Itajaí e no nosso meio. Esperamos que o seu doutorado seja para levantar mais pessoas, para o enfrentamento desta luta tão árdua como a dos negros itajaiense e do Brasil.

Um ato de agradecimento a nossa Dra. Profa. Adevanir Aparecida Pinheiro (Deva).

Geni T. C. Gonçalves e Maria da Graça Rafael (Nina) e Graziela Gonçalves

Data: 15 de julho de 2011. Itajaí - Santa Catarina