

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA – SP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
Depto. Ciências da Educação

DIEGO DA COSTA VITORINO

***O CURSINHO PRÉ-VESTIBULAR PARA NEGROS E CARENTES DA
ONG FONTE (ARARAQUARA-SP) À LUZ DOS DEBATES SOBRE
RACISMO E CULTURA NEGRA***

ARARAQUARA
DEZEMBRO – 2009

DIEGO DA COSTA VITORINO

***O CURSINHO PRÉ-VESTIBULAR PARA NEGROS E CARENTES DA
ONG FONTE (ARARAQUARA-SP) À LUZ DOS DEBATES SOBRE
RACISMO E CULTURA NEGRA***

Dissertação final apresentada no curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre. Área de Concentração: Política e Gestão Educacional.

Orientadora: Prof^a Dr^a DULCE CONSUELO ANDREATTA WHITAKER

ARARAQUARA
DEZEMBRO - 2009

Ficha Catalográfica:

VITORINO, Diego da Costa.

Cursinho Pré Vestibular para Negros e Carentes da ONG FONTE (Araraquara – SP) à Luz dos Debates sobre Racismo e Cultura Negra / Araraquara – SP. Faculdade de Ciências e Letras: 2009; 132f.

Orientador: Dulce Consuelo Andreatta Whitaker.

Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, 2010.

Bibliografia: 130f.

1. Cursinhos Pré-Vestibulares – Racismo e Cultura Negra – Política Educacional. 2. Diversidade Cultural – Sociologia da Educação. I. WHITAKER, Dulce. C. A. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. III. Título.

DIEGO DA COSTA VITORINO

***O CURSINHO PRÉ-VESTIBULAR PARA NEGROS E CARENTES DA
ONG FONTE (ARARAQUARA-SP) À LUZ DOS DEBATES SOBRE
RACISMO E CULTURA NEGRA***

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a DULCE CONSUELO ANDREATTA WHITAKER – Orientadora
UNESP

Prof^a Dr^a DORIS ACCIOLY E SILVA
USP

Prof^a Dr^a ANGELA VIANA MACHADO FERNANDES
UNESP

Prof^o Dr^o JOÃO AUGUSTO GENTILINI
UNESP (suplente)

Prof^a Dr^a JANAINA FLORINDA FERRI CINTRÃO
UNIARA (suplente)

Examinada a Dissertação em: 09/12/2009

Dedico,

Àquela que me levou de mãos dadas para a escola, Lourdes, mãe de três filhos.
Mulher que trabalhou muito para cuidar da educação deles, minha mãe.

AGRADECIMENTOS

À minha professora e orientadora Dulce Whitaker, que partilhou seus conhecimentos e vivências. As discussões de trabalho foram tantas, que acabam não cabendo nestas páginas. A Dulce, o meu eterno obrigado.

Aos professores e amigos Renata Medeiros Paoliello, Dagoberto José Fonseca e Ana Lúcia de Castro, por terem me ensinado os caminhos da pesquisa no Depto de Antropologia, Filosofia e Política da UNESP – Araraquara, à professora Roseana Costa Leite do Depto da Ciências da Educação, que acreditou em meu trabalho. Ao Dagoberto, o meu sincero obrigado por tantos anos de estudo no NUPE – Núcleo Negro de Pesquisa e Extensão, GT Araraquara.

Aos amigos que encontrei num mesmo lugar, Araraquara, tão especiais em minha vida. Silvia Cardial Zanoncelli, Ari Medeiros Silva, Shaynna Jacques Pidori e seus pais, Ana Paula Rossi e sua família, Patrícia Pereira Caldeira e seu pai, Cássia Regina Rocha Silva, Khaina e Ritinha, Cláudia Marisa Costa, Luana Antunes da Costa, Rodrigo Jorge de Lima, Renata Datrino, Érika Rosa Hatugai, Raphael Rodrigues, Valéria Cristina de Oliveira Alves e família, Rafaela Rabesco e Priscila Ponce, Marina Miorim e Michele Cafaldo, Fernando Pizzoni e Israel Martins Pompeu. Vocês sempre me encorajaram. Agradeço em especial ao Ari, por ser meu primeiro leitor, e também ao Fernando e a Priscila que me ajudaram nos trabalhos mais importantes.

Aos amigos que encontrei na escola e no trabalho, Karen Dal Bianco e sua mãe, Aluana Regina dos Santos e sua família, Edvaldo Pereira Lopes, Cássia Garcia e Lilian Boonen.

À CAPES, por financiar a pesquisa.

Aos meus pais, Lourdes e Gilmar.

Aos meus irmãos, Bruno e Adriano.

À minha cunhada Franciela.

Aos meus sobrinhos, David e Maria Clara Lago Vitorino.

À minha grande família de São Paulo, Minas Gerais e Pernambuco.

Agradeço ao Cláudio, companheiro no início e fim do mestrado, companheiro para a vida.

Setembro de 2010.

Resumo:

Pense num Cursinho Pré-Vestibular no Brasil. É este o contexto escolar em que se desenvolveu essa pesquisa. Apesar dos Cursinhos serem algo tão corriqueiro na vida dos estudantes brasileiros que pretendem ingressar nas universidades públicas e privadas, a análise demonstrou que eles são o palco da disputa política da população afrobrasileira para alcançar os bancos universitários. O trabalho apresenta a proposta político-pedagógica do “Cursinho Pré-Vestibular para Negros e Carentes” elaborada por professores e coordenadores da ONG FONTE, cuja principal meta é a inserção dessa população no ensino superior. A pesquisa desvela que a capacitação dos educadores para o trabalho com a questão do combate ao racismo, acaba criando uma pedagogia anti-racista, muito atenta aos atos de discriminação e preconceito em sala de aula. A pesquisa tem como relevância o fato de ressaltar a associação entre o poder público e a sociedade civil no desenvolvimento de políticas de ações afirmativas locais com o objetivo de implementar a lei 10.639/03 dentro de seus projetos educacionais.

Palavras- Chave:

Cursinhos Pré-Vestibulares – Cultura Afrobrasileira – Racismo – Ações Afirmativas

Abstract:

Think of a pre-university courses in Brazil. This is the school context in which it developed this research. Despite being cram something so commonplace in the lives of Brazilian students who intend to enter into public and private universities, the analysis showed that they are the stage of the race read less population policy to achieve the university seats. The paper presents the political-pedagogical proposal of "pre-university courses for Blacks and Needy" drawn up by teachers and coordinators of the ONG FONTE, whose main goal is the inclusion of this population in higher education. The research reveals that the training of educators to work with the issue of combating racism, ends up creating an anti-racist pedagogy, paying close attention to discrimination and prejudice in the classroom. The research is important to emphasize the fact that the association between government and civil society in developing local policies of affirmative action in order to implement the law 10.639/03 within their educational projects.

Key-words:

Preparatory Courses – AfroBrazilian Culture – Racism – Affirmative Action

Sumário:

Introdução.....	09
Capítulo I – Apresentando o Cursinho para Negros e Carentes da ONG FONTE.....	12
1.1 A proposta político-pedagógica do Cursinho para Negros e Carentes.....	12
1.2 Um breve histórico da atuação da ONG FONTE em Araraquara.....	37
Capítulo II. Os Conceitos Antropológicos de Cultura e Sub-cultura e a crítica ao conceito de cultura negra no Brasil.....	43
2.1 Uma breve discussão antropológica acerca do conceito de cultura.....	43
2.2 O conceito de cultura negra dos Estudos Culturais e o conceito antropológico de sub-cultura.....	48
2.3 Crítica ao uso do conceito de cultura negra no Brasil.....	57
2.4 Os projetos sociais da ONG FONTE e a noção de cultura negra.....	60
Capítulo III – As Particularidades do Racismo Brasileiro e a Luta Anti-racista.....	65
3.1 As ONG’s Negras e as ações afirmativas no contexto da Política Educacional Brasileira.....	80
Capítulo IV – Investigando a proposta de Educação Anti-Racista da ONG FONTE e seu Cursinho Pré-Vestibular para Negros e Carentes.....	84
4.1 O problema da pesquisa e as questões abordadas sobre o fenômeno.....	84
4.2 A metodologia da investigação.....	85
4.3 Outros conceitos teóricos fundamentais para a compreensão dos problemas da pesquisa.....	87
4.4. Investigando a proposta político-pedagógica do cursinho pré-vestibular para negros e carentes da ONG FONTE.....	89
4.4.1. Sobre o papel dos atores da equipe de trabalho do Cursinho da ONG FONTE.....	93
4.4.2. Sobre a proposta anti-racista do Cursinho da ONG FONTE.....	99
4.4.3. Sobre a proposta de educação dialógica no Cursinho da ONG FONTE.....	111
Considerações Finais.....	121
Bibliografia.....	130

Introdução:

Neste trabalho de pesquisa investigo a proposta político-pedagógica do Cursinho para Negros e Carentes da ONG FONTE – Frente Organizada para a Temática Étnico-Racial. Interpreto o fenômeno pelo prisma da Sociologia da Educação e busco investigar a proposta anti-racista do cursinho da entidade. Para isso, observo a dialética entre racismo e anti-racismo no Brasil, além de investigar as noções sobre o negro e a noção de cultura negra entre a equipe de trabalho do Cursinho da ONG FONTE. A pesquisa desvela o diálogo entre o poder público e a sociedade civil na implementação de projetos educacionais e discute o papel da Universidade em relação aos que ainda não estão dentro dela. Para isso, apresenta esta interpretação de uma ação afirmativa concreta na cidade de Araraquara, interior de São Paulo, tentando captar a complexidade da atuação das organizações não-governamentais e dos movimentos sociais no país.

No Capítulo I, busquei na etnografia a sua sustentação e o Diário de Campo se constituiu numa importante ferramenta de registro das informações coletadas durante a pesquisa. Como na etnografia, procurei registrar sistematicamente as informações passadas por uma significativa parcela de pessoas que trabalham nos projetos dos “núcleos temáticos de trabalho” da ONG FONTE a fim de coletar o maior número de relatos possíveis sobre os projetos desenvolvidos na entidade. Apesar do foco da pesquisa ser o cursinho, ele por si só não responde à maioria das preocupações da pesquisa relacionadas à questão racial no país. Por isso, antes de começar a participar metodicamente das reuniões do cursinho, foi necessário entender mais o “mundo” em que eu estava pisando, mesmo ele não sendo tão estranho pra mim (demonstrarei minha relação com a ONG FONTE no decorrer do trabalho). Todos os registros foram realizados sistematicamente sempre após as visitas na sede da entidade e nos demais locais em que a ONG FONTE atua. O Caderno de Campo serviu para relembrar discursos e registrar, principalmente, a práxis da equipe que atua no *Cursinho para Negros e Carentes* (coordenador geral, coordenador pedagógico, coordenadores de núcleo e professores). Fotografias também foram utilizadas para ilustrar as atividades culturais (extra-escolares) desenvolvidas por professores e alunos do cursinho, além de

outras atividades da ONG FONTE. As fotografias não estão sendo utilizadas como técnica de observação indireta, ou seja, são puramente ilustrativas.

Assim como Geertz (1989), busquei no Capítulo I uma *descrição densa* do cursinho para negros e carentes da ONG FONTE. É, por este motivo, que a obra *A Interpretação das Culturas*, tornou-se bibliografia fundamental para sua elaboração.

O Capítulo II é fundamental para delimitar aquilo que entendo por cultura. Parto de uma definição antropológica de cultura, na qual a práxis e os sistemas de representações simbólicas, criados pelos sujeitos, são elementos essenciais para a compreensão das tramas simbólicas da cultura no Brasil. Resumidamente, pode-se afirmar que cultura pode ser compreendida como instrumento político-ideológico e, conseqüentemente, uma “arma” para a dominação ou para a resistência de certos grupos sociais. A idéia é entender os cursinhos pré-vestibulares para negros e carentes – espalhados pelo país, desde o final do século XX – a partir do prisma da cultura e compreender a relação dialética entre a *cultura afrobrasileira* ou *sub-cultura negra* e a cultura dominante.

No Capítulo III, busco compreender as conseqüências da colonização e as particularidades do racismo no Brasil. Segundo pesquisadores da questão racial, o processo de exclusão educacional sofrido pelos afro-brasileiros não se deve a falta de vagas no ensino fundamental ou médio, mas sim a uma grande falta de responsabilidade da escola brasileira em lidar com a temática racial. Esse problema remete-se a uma outra problemática fundamental para esta pesquisa, que é a hierarquização e a luta por poder entre as diferentes culturas que compõem nossa sociedade. Para finalizar o capítulo, abro uma breve discussão sobre o papel das ONGs Negras e as ações afirmativas, a fim de compreender as contradições do contexto político-econômico atual e a educação no país.

No Capítulo IV, apresento os resultados da investigação sobre o papel social da equipe de trabalho do cursinho, sua proposta de educação anti-racista e os pressupostos de *educação dialógica* implementada pela equipe de trabalho. O objetivo da investigação é captar importantes contradições encontradas entre o universo teórico da dissertação e o universo simbólico dos professores e coordenadores do cursinho pré-vestibular para negros e carentes da ONG FONTE.

Nas considerações finais traço um quadro histórico da situação educacional da população negra no Brasil, para nele inserir a questão da urgência na adoção de medidas realmente eficientes de justiça social e (histórica) para solução da problemática aqui

exposta. Ou seja, após investigar, teorizar e analisar sinto-me à vontade para participar das denúncias e para sugerir caminhos que tornem efetivas as ações afirmativas que contemplam a questão dos afrobrasileiros no país.

Capítulo I – Apresentando o Cursinho Pré-Vestibular para Negros e Carentes da ONG FONTE.

1.1 A proposta político-pedagógica do Cursinho Pré-Vestibular para Negros e Carentes.

Os primeiros cursinhos para negros no país datam do fim da década de 1980 e podem-se situar as primeiras experiências no Estado da Bahia – com o pré-vestibular do Instituto Cultural “Steve Biko” – e no Rio de Janeiro e São Paulo – com o “Educafro” e o Cursinho para negros e carentes da USP na capital paulista¹. Atualmente esses projetos são denominados pelos órgãos federais como propostas “inovadoras” de pré-vestibular. De fato, os “cursinhos para negros” são muito mais que uma proposta alternativa de pré-vestibular. Eles são um dos palcos da luta anti-racista desencadeada pelo movimento negro que, hoje, institucionalizado na forma de “ONG”, lança inovadoras propostas metodológicas de combate ao racismo em contextos escolares de grande defasagem de ensino. Essa defasagem diz respeito à falta de Capital Cultural que, nos termos de Bourdieu e Passeron (1975), os grupos marginalizados (mas não só) apresentam em relação a um arbitrário cultural dominante reproduzido pela escola, como demonstra Bourdieu (2009) em *Economia das Trocas Simbólicas*. Mas, mesmo essa defasagem de *capital cultural* reproduzida pela escola apresenta gradações². Isso revela que é possível enxergar contradições na lógica da reprodução de Bourdieu e Passeron (1975) como fez Whitaker (1981) em sua obra *A Seleção dos Privilegiados*. Ou seja, é possível afirmar que os grupos marginalizados, envolvidos nesse mercado de trocas materiais e simbólicas que constitui a cultura dominante e a cultura escolar, conseguem romper com a lógica da reprodução do capital cultural, adquirindo-o, mesmo nascendo nas classes dominadas. A opção por partir da cultura para a interpretação do fenômeno dos cursinhos para negros e carentes da ONG FONTE é reveladora porque permite enxergar a dialética entre cultura e a ideologia, que implica na luta por poder político dos grupos sociais em nossa sociedade.

¹ Ver o livro de ANDRADE, R. M. e FONSECA, E. *Aprovados! Cursinho Pré-vestibular e População Negra*. São Paulo: Selo Negro, 2002.

² O conceito de *Capital Cultural*, um dos mais complexos dentro da complexa Teoria da Reprodução, deve ser utilizado com cuidado. O sujeito desprovido de capital cultural não é desprovido de cultura. Ao contrário, sua riqueza cultural pode ser maior do que a dos dominantes. O que se passa é que os dados da sua cultura não são acumulados para produzir dividendos escolares (similar ao sentido capitalista do sistema). (Nota, após discussão com a orientadora).

Neste capítulo da dissertação pretendo descrever as alternativas metodológicas de ensino-aprendizagem desenvolvidas pela equipe do cursinho pré-vestibular para negros da ONG FONTE. Para professores e coordenadores do projeto, o maior desafio para a equipe do cursinho, é sanar, aquilo que consideram a defasagem de aprendizagem dos jovens negros e pobres envolvidos no projeto. Para os professores, os alunos apresentam uma trajetória escolar marcada pela defasagem de ensino, decorrente de fatores sociais e históricos. Na realidade é a falta de capital cultural que dificulta o processo de ensino-aprendizagem dos grupos marginalizados, uma vez que a escola acaba valorizando apenas a cultura dominante. Sendo assim, a proposta de cursinho da ONG FONTE busca uma educação dialética, cujo compromisso – além de inserir negros e carentes na universidade – pressupõe discutir as mazelas sociais decorrentes do racismo na sociedade brasileira com seus professores e alunos através de atividades educativas e culturais. Os carentes também são alvos das preocupações da ONG FONTE, muito embora não se declarem nem pardos, nem pretos (para utilizar as categorias do IBGE). Neste caso, os carentes podem ser compreendidos pelos alunos pertencentes a outros grupos de “cor” ou “raciais”, fundamentalmente egressos da escola pública, que tentam se qualificar através de projetos sociais, como o da ONG FONTE, na busca pela ampliação de suas oportunidades para o ingresso na universidade e/ou no mercado de trabalho. Para melhor ilustrar o público-alvo do projeto, farei uma caracterização dos alunos do cursinho para negros e carentes da ONG FONTE no decorrer deste capítulo.

É necessário, ainda, tornar claro que compartilho da idéia de que as políticas de ações afirmativas são atualmente o instrumento mais eficiente e rápido para sanar anos de descaso e discriminação, cuja principal consequência é a baixa escolarização dos negros no país. Num primeiro momento do capítulo, discutirei a proposta político-pedagógica do cursinho para negros, logo em seguida, descreverei o trabalho da ONG FONTE em Araraquara, além de situar o leitor com relação a outros projetos da entidade junto à população negra e pobre da cidade.

A interpretação do fenômeno dos cursinhos pré-vestibulares para negros, proposta neste capítulo, resulta de um grande envolvimento político como militante do movimento negro e também como pesquisador. Sai em 2002 dos grupos de estudos sobre o negro o NUPE – Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão – e o PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos –, do Programa de Pró-Extensão Universitária, para vivenciar o trabalho daquilo que se pode considerar o movimento

negro neste início de século XXI na cidade de Araraquara. Nesse sentido, não há como negar meu envolvimento com a proposta política e talvez as limitações da pesquisa reflitam justamente meu envolvimento com o trabalho e a causa da entidade. Foram 4 anos como professor e coordenador do projeto e 2 anos de pesquisa de campo.

O objetivo do cursinho para negros da ONG FONTE é preparar seus alunos para as provas vestibulares das universidades públicas e privadas do Estado de São Paulo. A experiência se iniciou em 2003 com 100 alunos, na sua maioria jovens negros, em contato com o movimento Hip-Hop e militantes da cidade. Em 2004, a experiência se reproduziu com a mesma quantidade de alunos. A partir de 2005, a entidade em parceria com órgãos públicos, passou a oferecer 250 vagas³. Apesar desse aumento da ação da entidade na comunidade local, isso não significou mais autonomia político-pedagógica, já que as parcerias seguem a lógica da sociedade capitalista e tentam burocratizar ao máximo o trabalho desses “organismos sociais”.

Para implementar a proposta, a ONG FONTE conta com a ação de 35 profissionais da educação, graduados e pós-graduados, especialistas de diversas áreas do conhecimento, na maioria das vezes recém formados. São jovens professores, e o envolvimento desses profissionais com o projeto, sugere que tais ações possam ser interpretadas como formas de engajamento político. Tais profissionais estão preocupados com a educação no país e as questões que envolvem o ingresso da população negra e empobrecida na universidade. Ou seja, mais que um “emprego” e todos seus direitos e benefícios trabalhistas, estes profissionais buscam com o projeto desenvolver ações que têm como foco grupos sociais reconhecidamente marginalizados por suas condições sócio-econômicas.

Na Avenida Francisco Vaz Filho que liga a Vila Xavier ao bairro Pinheirinho encontra-se a atual sede da ONG FONTE, onde ocorre parte das aulas do projeto de cursinho, além dos eventos culturais desenvolvidos pela entidade⁴. Este, portanto, é o lócus da pesquisa. Em 2008, a entidade através do grêmio recreativo Nação Quilombola, recebeu um terreno para a construção da sua sede definitiva. O prédio será construído na Rua Bahia, s/nº, atrás do Tiro de Guerra, na Vila Xavier. Esse terreno foi

³ Segundo dados primários coletados nas entrevistas com os coordenadores, houve um aumento de mais 50 vagas neste ano de 2009.

⁴ Segundo os dados de 2007 do IBGE, a população total do município de Araraquara é de aproximadamente 196 mil habitantes. A cidade é “cortada” por duas linhas ferroviárias que delimitam a região central e a separa dos bairros periféricos como a Vila Xavier. A sede da entidade, portanto, se localiza na área suburbana da cidade, próximo ao Parque Pinheiro – local de lazer da população de classe média baixa da cidade.

concedido à ONG FONTE primeiramente pelo governo PT em Araraquara por um período de 20 anos no final de 2008. Em 04 de agosto de 2009 o governo do PMDB transformou a concessão do terreno em doação definitiva, que passou pela aprovação da Câmara Municipal de Araraquara.

Devido ao impacto das parcerias, a partir de 2005 o projeto de cursinho passou a funcionar em 4 bairros distintos da cidade de Araraquara. Uma sala de aula fica localizada no centro da cidade de Araraquara, onde funciona o NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – da Secretaria Municipal de Educação. Duas outras salas de aula funcionam nos prédios dos CAIC’s – Centro de Aprendizagem e Integração de Curso – “Ricardo Caramuru de Castro Mendes” (no bairro Vale do Sol) e “Prefeito Rubens Cruz” (no bairro Selmi Dei)⁵. As outras salas de aulas – onde concentra a maior parte dos alunos do projeto – estão localizadas na sede da ONG FONTE. Para facilitar a identificação utilizarei os sinônimos empregados pela equipe do cursinho para designar todos esses espaços de atuação do projeto (núcleo “Centro”, núcleo “Vale do Sol”, núcleo “Selmi Dei” e núcleo “ONG”). Nas aulas da sede da entidade, professores e coordenadores concordam que os números de afrobrasileiros são realmente maiores no núcleo ONG, onde também se concentram as atividades culturais que envolvem a comunidade local no trabalho desenvolvido pela entidade. Na foto abaixo, a sede da entidade:



Foto 01: Fachada da atual sede da ONG FONTE na Avenida Francisco Vaz Filho, julho de 2008.

⁵ O Vale do Sol e o Selmi Dei, caracterizam-se por serem bairros de classe média baixa e situam-se em zonas periféricas da cidade de Araraquara.

Como se pode observar, tal projeto não está limitado ao espaço da ONG, por isso, conta com várias parcerias e inúmeros profissionais. Atualmente o projeto atingiu os expressivos números de 300 alunos, 30 professores e 5 coordenadores de “núcleos de aula”. Apesar da inconstância das parcerias com os órgãos públicos, o projeto tem encontrado respaldo da sociedade e vem se mantendo mesmo quando ocorrem mudanças conjunturais nas políticas governamentais do município (refiro-me às últimas eleições municipais de 2008), e do país, na transição entre o governo FHC e o governo Lula (eleições presidenciais de 2002).

Desde 2005 a Prefeitura Municipal de Araraquara é o principal parceiro da ONG FONTE no projeto de cursinho para negros. Na realidade, as salas de aula localizadas nos núcleos Vale do Sol e Selmi Dei já existiam desde 2002, antes mesmo do primeiro ano de experiência do “cursinho para negros” da ONG FONTE iniciar suas atividades. Esses dois núcleos, portanto, fazem parte de uma outra parceria da Prefeitura Municipal e sua proposta de *Cursinhos Populares* na cidade de Araraquara com o projeto CUCA – *Cursinho Unificado do Campus de Araraquara* – extensão universitária da UNESP. Com as alterações nas parcerias, os núcleos Vale do Sol e Selmi Dei passaram a ser coordenados em 2005 pela ONG FONTE. O “núcleo Centro” é mais recente, existe desde 2006 e sempre foi coordenado pela ONG FONTE, apesar de sua sede ser num dos prédios da Secretaria de Municipal de Educação⁶.

Para se entender essa questão das parcerias, é necessária uma retrospectiva dos primeiros anos do projeto. O cursinho para negros da entidade surgiu no ano de 2003 e, inicialmente, procurou reproduzir a “experiência” de cursinho popular para negros e carentes desenvolvida pelo “Educafro” – Educação e Cidadania para Afro-descendentes e Carentes –, entidade ligada ao “SEFRAS” – Serviço Franciscano de Solidariedade –, dirigido por freis franciscanos e militantes do movimento negro, em São João do Meriti –RJ, na Baixada Fluminense desde o ano de 1992 e em São Paulo a partir de 1996.

Nos dois primeiros anos de atividade (2003/2004), as aulas do cursinho da ONG FONTE ocorreram aos sábados e, desde então, sua grade de disciplinas contava com a aula extracurricular “Cidadania e Cultura”, retirada da proposta do Educafro e que foi

⁶ As limitações impostas pelos recursos financeiros disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, criaram uma série de confrontos políticos entre os técnicos administrativos da prefeitura e as entidades que coordenaram o projeto *Cursinhos Populares* da Prefeitura Municipal. Essa relação de dependência financeira faz com que as entidades acabem perdendo sua autonomia no gerenciamento político-pedagógico do projeto e também compromete a duração das parcerias.

sofrendo adaptações pelos professores do cursinho da ONG FONTE, sem perder seu caráter crítico e a questão racial de vista. É fato entre os professores que a disciplina produz bons resultados para uma melhor compreensão de mundo dos alunos. É interessante que em algumas reportagens de jornais locais, coletadas na sede da entidade, pode-se observar a repercussão deste trabalho desenvolvido pela disciplina “Cidadania e Cultura”. Numa reportagem de 08 de julho de 2007, intitulada “ONG oferece cursinho a carentes e afro-descendentes”, a jornalista relata como os alunos estão bem informados sobre alguns temas:

Bem articulados, os jovens são a favor da política de cotas destinadas aos negros e também a descendentes de indígenas.

“Sou a favor da política de cotas, pois acredito que seja uma medida para reparação de um processo histórico” diz Yara.

“Visualizo que existe atualmente uma mudança em relação à inserção do negro nas universidades, porém, ela ocorre a passos lentos”, completa Anderson. (Jornal Tribuna Imprensa/ Araraquara, domingo, 08 de julho de 2007)

Aliás, é surpreendente de fato essa “articulação” dos alunos que participam do cursinho para negros e carentes da entidade, pois é esse o objetivo da educação anti-racista, ou seja, a prevenção do preconceito e a elevação da auto-estima dos grupos racialmente marginalizados. Como este trecho da reportagem revela, os alunos conseguem romper com os discursos ideológicos acerca das cotas em voga na mídia, o que faz com que eles superem seus preconceitos e vislumbrem a possibilidade de ocupar os bancos universitários, seja nas universidades públicas ou nas privadas, com ou sem ação afirmativa. O objetivo da disciplina sempre foi conscientizar os alunos envolvidos no projeto com relação às questões sociais e políticas que envolvem a população negra, a mulher, questões ambientais, da juventude negra, religiosas, entre outras. Anualmente o Educafro estabelecia os temas a serem discutidos nestas aulas. Por vezes, entretanto, a disciplina servia para as discussões sobre a estruturação do projeto que sempre contou com o apoio dos estudantes envolvidos com os trabalhos da ONG FONTE.

Nos anos de 2003 e 2004 os problemas encontrados por professores, coordenadores e alunos eram inúmeros, com destaque para a falta de sede e falta de recursos e apoio para a compra das apostilas. Além disso, outros problemas menores

como a falta de vale transporte para professores e alunos dificultavam o bom andamento do projeto. Os alunos por vezes deixavam o cursinho, pois não podiam se deslocar dos bairros periféricos, da zona rural ou de outras pequenas cidades vizinhas para a região central de Araraquara na época. O local de realização das aulas do cursinho foi um dos grandes problemas enfrentados pelos dirigentes nos primeiros anos do projeto e só foi superado com a criação da sede da entidade no final de 2004. Para desenvolver inicialmente o projeto, os dirigentes da ONG FONTE recorreram às escolas públicas da cidade. Em 2003 as aulas aconteceram no chamado “Industrial” ou E.T.E Prof^a Anna De Oliveira Ferraz, Colégio Técnico Estadual localizado na região central de Araraquara. Já em 2004, as aulas foram transferidas para outra escola estadual de ensino médio, no bairro Santana, relativamente próximo ao centro.

A parceria entre o cursinho da ONG FONTE e o Educafro durou apenas dois anos, porém deixou sua marca. A distância entre Araraquara e São Paulo, acabou dificultando a relação entre as entidades e, conseqüentemente, a assessoria pedagógica do Educafro não se efetivou como o esperado pelos dirigentes da entidade. Além disso, a distância impedia a participação dos alunos do cursinho da ONG FONTE nas reuniões bastante politizadas que ocorriam na sede dessa outra entidade.

As parcerias sempre foram importante para o andamento das atividades do cursinho para negros da ONG FONTE. Como descrevi acima, a cidade de Araraquara já contava desde 2002 com salas de cursinho pré-vestibular de caráter popular. Em 2000, foi o momento em que um partido situado no espectro político à esquerda (PT) assumiu o poder na cidade e colocou em prática o projeto *Cursinhos Populares* da Secretaria de Educação Municipal. Desde então, tal projeto tem sido desenvolvido em parceria com outros órgãos públicos e entidades privadas sem fins lucrativos.

Segundo o documento coletado na sede da entidade, intitulado “Convênio de Cooperação” (Mimeo, 2006), a ONG FONTE recebeu no segundo ano de parceria com a prefeitura de Araraquara a quantia de R\$ 8.100,00 mensais, “destinada à ajuda de custo pela prestação de serviços, para manutenção de cinco classes de cursinho pré-vestibular”. O convênio supracitado é renovado anualmente e tem vigência de 10 meses. Em relação aos recursos, pode-se afirmar que não sofrem grandes alterações a cada renovação. No mesmo convênio (Mimeo, 2006), a prefeitura se responsabiliza por repassar passes escolares aos alunos que residem numa distância acima de 2 km do local do cursinho, também financia o “material de apoio técnico-pedagógico”, ou melhor, as

apostilas, além de “assessorar, supervisionar e avaliar o projeto pedagógico desenvolvido pela ONG FONTE”.

O fato do convênio não mencionar os trabalhos com a questão racial e o combate ao racismo desenvolvido pela ONG FONTE, revela que a parceria tem como objetivo único sanar a demanda do município por cursinhos pré-vestibulares. Por isso, o financiamento repassado pela Prefeitura Municipal não dá conta de desenvolver o trabalho presente na perspectiva dos dirigentes da entidade de capacitação de alunos e professores no combate ao racismo. Esses convênios e parcerias revelam interesses antagônicos. No caso, a Secretaria Municipal de Educação procura suprir sua demanda que cresce anualmente na cidade de jovens que procuram por vagas no projeto de *Cursinhos Populares*. Do outro lado, estão os interesses dos dirigentes da ONG FONTE ao proporem uma educação anti-racista, cuja meta principal é ampliar o número de negros e carentes nas universidades do Estado. Apesar das limitações que os convênios impõem, tanto em relação aos recursos ou à proposta pedagógica, a ONG FONTE continua desenvolvendo uma proposta diferenciada de cursinho pré-vestibular, por isso suas atividades de combate ao racismo não cessaram.

As aulas da disciplina “Cidadania e Cultura” sempre estiveram focadas nas discussões e debates políticos acerca do negro e outros grupos sociais marginalizados. Por isso, as aulas tinham como finalidade esclarecer aos alunos o processo de exclusão em que vivem certos grupos sociais. Tais discussões, entretanto, acabava sendo assunto para especialistas e experientes militantes do movimento negro. Devido a isso, era comum a presença de militantes da cidade, convidados para tratar de alguns temas das aulas de “Cidadania e Cultura”. Foi, portanto, através de um convite para participar de uma dessas aulas que passei a frequentar as atividades do cursinho para negros e carentes da ONG FONTE. Meu primeiro contato com os dirigentes da entidade foi numa reunião semanal do grupo de trabalho do NUPE Araraquara.

Segundo dados de fonte primária, os dirigentes da ONG FONTE mantém relações com o NUPE desde 2002⁷. Essas relações foram sendo construídas a partir da afinidade política dos atores envolvidos nessas discussões, além do objetivo comum de fazer com que as necessidades da população negra local estivessem na pauta das políticas governamentais da administração da Prefeitura Municipal de Araraquara neste período. Foi assim que os dirigentes da ONG FONTE (até então militantes do

⁷ Agradeço a colaboração do Prof.Dr. Dagoberto José Fonseca ao descrever os primeiros contatos entre os dirigentes da ONG FONTE e o NUPE.

movimento negro da cidade) e o grupo de pesquisa do NUPE do Campus de Araraquara obtiveram apoio da Prefeitura Municipal para realizarem o 1º FOMTE – Fórum Municipal de Temáticas Étnicas para Afrodescendentes, ocorrido em novembro de 2002⁸. O Fórum foi significativo porque colocou em contato representantes da comunidade, militantes do movimento negro, estudiosos da questão racial e os representantes das diferentes Secretarias Municipais da cidade para discutirem algumas prioridades para a população negra local.

Tanto as parcerias como os convênios com a prefeitura, acabaram contribuindo para a visibilidade dos trabalhos desenvolvidos pela ONG FONTE, que desde então se tornou uma referência na cidade.

Os convênios assinados com a prefeitura de Araraquara (desde o ano de 2005 até então) fornecem recursos fundamentais para a viabilidade do projeto desenvolvido pela ONG FONTE. Como afirmei, esta parceria é a mais duradoura e foi através dela que o projeto pôde ser ampliado de 100 para 300 alunos. No entanto, a entidade não costuma contar apenas com este recurso da prefeitura de Araraquara, devido à instabilidade política – tanto em relação à sucessão de partidos no poder, quanto à descontinuidade das políticas públicas. Por isso, mesmo contando com os recursos fornecidos pela prefeitura, a entidade não cessou de buscar outras possibilidades de parceria. O ano de 2006 foi marcante, pois é a partir dele, que a entidade renova sua proposta pedagógica e amplia sua atuação na área do combate ao racismo e na valorização “étnico-racial”. Neste ano o cursinho da FONTE contou com os recursos do programa federal *Diversidade na Universidade*.

O programa *Diversidade na Universidade* foi criado pela medida provisória nº 63 de agosto de 2002, convertida em lei nº 10.558 no mês de novembro do mesmo ano. Segundo tal lei, o programa tem como finalidade “implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros”. Segundo os Editais do Programa *Diversidade na Universidade*, seu objetivo é transferir recursos da União para entidades de direito público ou privado, sem fins lucrativos que atuem na área da educação e que desenvolvam “projetos inovadores”. Os recursos da

⁸ Ver a Revista *Ethnos Brasil – Cultura – Sociedade*. São Paulo: NUPE, Dezembro de 2006 – ANO V – nº 5. Na entrevista com Whashington L. Andrade vice-presidente da ONG FONTE e ex-representante da AEPPIR – Assessoria Especial para Promoção da Igualdade Racial –, órgão ligado à prefeitura de Araraquara, pode-se constatar como é consenso entre os militantes locais que o ano de 2002 foi frutífero para as parcerias que se seguiram nos anos seguintes entre a ONG FONTE, a Prefeitura Municipal e, também, o NUPE.

União são destinados a financiar serviços de capacitação, equipamentos e materiais, além de serviços empresariais, institucionais ou individuais, como se pode observar no Decreto nº 4.876 de 12 de Novembro de 2003 que dispõe sobre a análise, a seleção e a aprovação dos projetos inovadores, seu financiamento e transferência de recursos para a concessão de bolsas de manutenção e de prêmios do programa *Diversidade na Universidade*. Neste decreto, fica clara a atuação do Ministério da Educação como instituição responsável pela comissão técnica de análise, seleção e aprovação dos projetos apresentados por entidades como a ONG FONTE. Como informa o decreto, esses projetos são denominados *Projetos Inovadores de Curso - PIC*, e devem ter no máximo 900 horas e 9 meses de duração, além de manter no mínimo, ao longo do curso, o percentual de 51% de afrodescendentes ou indígenas⁹.

Outra obrigação das entidades beneficiadas com o financiamento do programa *Diversidade na Universidade* é a concessão de 45% da verba recebida para o pagamento de “bolsa de manutenção” aos alunos, o que não deveria ultrapassar o valor máximo de R\$ 60,00 mensais, que seria repassada ao longo da duração do curso. Ainda segundo o Decreto nº 4.876/03, as bolsas deveriam ser destinadas aos alunos mais carentes, selecionados por meio de uma metodologia criada pela própria entidade que deve seguir alguns critérios, a saber: 1) frequência regular no projeto; 2) renda familiar per capita não superior a um salário mínimo; 3) indicadores sócio-econômicos de pobreza “em especial”; 4) más condições de imóvel e dos móveis que o guarnece; 5) baixo nível de escolaridade dos pais; 6) membros familiares inválidos. Ainda é possível encontrar esses questionários de seleção dos bolsistas do PIC na sede da entidade. No questionário, além dos critérios econômicos é possível observar uma importância maior para os critérios sociais, tais como “cor/raça” do candidato e dos pais, escolaridade dos pais, escolaridade dos irmãos, perguntas sobre o núcleo familiar, entre outras.

No decreto nº 4.876/03 citado, o programa também deveria conceder prêmios aos alunos que conseguissem entrar em universidades pública ou privada e que obtivessem bons rendimentos em duas avaliações aplicadas durante a vigência do projeto. As avaliações passaram a ser aplicadas por prestadoras de serviços ou IAA's (Instituições de Acompanhamento e Avaliação) contratadas pelo Ministério da

⁹ Ver também a publicação Brasil/MEC. *Programa Diversidade na Universidade: manual para as instituições operadoras*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2003. Este manual é fundamental para a compreensão do processo de seleção das entidades que se candidatam a receber os recursos do programa para os PICs.

Educação através da SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, que passou a gerenciar o programa a partir de 2004.

O programa *Diversidade na Universidade* é uma proposta de cooperação entre UNESCO – Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, responsável pela administração da verba, o governo brasileiro através do MEC e a extinta SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica –, além das chamadas “Instituições Operadoras”, ou seja, as ONG’s. O programa foi lançado em julho de 2003 e segundo o próprio boletim nº4 da SEMTEC de 30 de junho a 6 de julho de 2003, o programa deveria aplicar no país 9 bilhões de dólares nos três anos seguintes.

Segundo o documento intitulado “Termos de Referência de Pessoa Jurídica”, que se refere ao “Contrato de Financiamento de Atividades” assinado entre a UNESCO e a ONG FONTE no dia 28/06/2006, o PIC – FONTE deveria receber a quantia de R\$ 149.400,00 durante seus nove meses de atividades. Previa o contrato, que a quantia deveria ser dividida em três parcelas, sendo a primeira de 60%, a segunda de 25% e a última de 15% do valor do contrato. A liberação da primeira parcela aconteceu na assinatura do contrato e a parcela seguinte deveria ser sempre liberada mediante a prestação de contas das parcelas anteriores. Na realidade a única parcela recebida pela ONG FONTE foi a primeira. Segundo fontes primárias de dados da SECAD, pode-se afirmar que foi a própria morosidade da UNESCO na análise das prestações de contas que acabou comprometendo a liberação das demais parcelas do convênio. O documento citado é importante não porque se refere aos valores, mas porque apresenta uma série de prestações de contas, relatórios técnicos parciais e finais necessários para a vigência do contrato e para o recebimento das demais parcelas que nunca vieram para a conta da entidade.

Tentarei explorar um desses relatórios para que se possa discutir a atuação da entidade acerca do combate ao racismo e a valorização étnico-racial desenvolvida pela proposta da ONG FONTE. Antes disso, pretendo definir os objetivos dos PIC’s para melhor esclarecer a proposta do programa *Diversidade na Universidade*, em especial o PIC da FONTE.

Os *Projetos Inovadores de Curso* visam à promoção do acesso ao ensino superior e ao reforço dos alunos egressos e oriundos do ensino médio. Ou seja, as propostas de PIC devem se destinar a complementar os conhecimentos adquiridos pelos alunos no ensino médio, de forma a ampliar suas condições de acesso ao ensino

superior. Segundo o Edital de Seleção, documento coletado na sede da entidade, é possível entender claramente:

As propostas de PIC compõem o “Componente 3” do Programa Diversidade na Universidade, que tem como objetivo apoiar e avaliar as propostas que visam a promoção do acesso à educação superior e ao reforço do desempenho no ensino médio de estudantes afrodescendentes e indígenas em desvantagem social. Com base nessas experiências, serão identificadas as estratégias e práticas mais eficazes, que possam ser utilizadas na formulação de políticas mais abrangentes que ampliem as possibilidades de acesso e permanência à educação superior desses grupos sociais. (Convocatória nº 713/2005 UNESCO/MEC/SECAD)

Não discuto aqui a proposta do programa *Diversidade na Universidade*, pois tal análise já foi realizada por Rebecca Lemos Igreja (2005). Este trabalho pioneiro, fruto de uma tese de doutoramento no Programa de Antropologia Social da Universidade Nacional de Brasília, apresenta uma análise bastante crítica do programa *Diversidade na Universidade* e permite observar que após alguns anos de implantação, o programa se resumiu ao seu “Componente 3”, os PICs. Desde que foram dados os pareceres a favor do programa (vale lembrar que a pesquisadora participa deste processo) até a sua implementação, cuja secretaria responsável no MEC é a SECAD, antiga SEMTEC, foi possível perceber distorções da política. Tanto com relação à diminuição das verbas, quanto à proposta política do programa.

A preocupação dessa pesquisa é com a análise micro, ou seja, o trabalho desenvolvido dentro da ONG FONTE através de sua equipe de coordenadores e professores. Apesar do impacto negativo da política econômica dos órgãos multilaterais envolvidos na implementação do programa, pode-se afirmar que seu objetivo principal é apoiar a elaboração de políticas públicas e estratégias de inclusão social, além de promover a “diversidade” na educação superior do país. Alcançar tais objetivos, mesmo com a redução de gastos, é de fato a questão mais contraditória da análise que se pretende desenvolver. Mesmo diante de tal condição material, é possível afirmar que o PIC da FONTE propõe reformulações importantes, uma vez que deve incluir obrigatoriamente em sua proposta as atividades de combate ao racismo, o estudo das relações raciais no Brasil, a valorização da diversidade racial e étnica e porque se destina a esses grupos marginalizados, como forma de ação afirmativa. Segundo o

programa *Diversidade na Universidade*, os PIC também devem possibilitar o acesso a bens culturais que deverão fazer o aluno *ampliar sua compreensão sobre a sociedade brasileira, de modo a permitir a inserção crítica, cidadã e consciente na Educação Superior e no mundo do trabalho* (BRASIL; MEC: 2003; 12).

No ano de 2006, portanto, além do financiamento da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara, o cursinho para negros e carentes da ONG FONTE foi selecionado como um “Projeto Inovador de Curso - PIC” e contou com os recursos da União e do BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento –, através do programa *Diversidade na Universidade*. Por isso, dos 250 alunos inscritos no projeto na época (considerando apenas 4 núcleos), 166 tornaram-se bolsistas do PIC. Neste período a entidade continuou dispondo dos recursos da prefeitura de Araraquara, ampliando sua atuação na valorização étnico-racial e o combate ao racismo com os recursos do programa do governo federal. Mensalmente, os alunos recebiam “bolsas de manutenção” no valor de R\$ 60,00 e, conseqüentemente, deveriam participar das aulas regulares do cursinho (matemática, língua portuguesa, física, química, biologia, história, geografia e a disciplina extracurricular “Cidadania e Cultura”) e frequentar as oficinas culturais e as oficinas pedagógicas de valorização étnico-racial desenvolvidas pela proposta elaborada pela entidade. É interessante que as parcerias, ao mesmo tempo em que foram ampliando as ações desenvolvidas, também foram responsáveis pela produção de um grande acervo de documentações que vão desde relatórios de frequência até questionários bastante complexos que buscavam mapear a vida dos estudantes envolvidos nos projetos. Muitos desses documentos não foram explorados já que a preocupação da dissertação é com a proposta político-pedagógica.

O relatório mais importante para a pesquisa é o documento intitulado *Relatório de Acompanhamento das Atividades de Combate ao Racismo e Valorização das Questões Étnico-raciais* (Mimeo, 2006). Este documento diz respeito às atividades de combate ao racismo inseridas no PIC FONTE no ano de 2006, quando a entidade passou a receber os recursos do programa *Diversidade na Universidade*. Neste relatório de acompanhamento do combate ao racismo a entidade relata ter direcionado suas ações em dois eixos: o primeiro foi o desenvolvimento de oficinas culturais e pedagógicas para os alunos e, o segundo, as capacitações para professores e coordenadores do projeto. Em todo o período de desenvolvimento do PIC ONG FONTE, os professores passaram por um intenso processo de capacitação em relação à temática étnico-racial e a diversidade. Todas as atividades contaram com a presença de pesquisadores ligados a

cada uma das áreas abordadas nas palestras. Segundo o relatório, todos os palestrantes são pós-graduandos ou pós-graduados da UNESP, UFSCAR, UFMA, UFPEL e UNICAMP, associados aos núcleos de estudos afro-brasileiros. Descrever cada uma das palestras seria bastante cansativo, por isso resolvi citar os títulos das falas e logo depois farei uma breve análise sobre o conteúdo apresentado. Em ordem cronológica, as palestras de capacitação para o corpo docente foram as seguintes: “Questão racial e Educação”, “A Construção da Nação Arco-Íris: problematizando o quesito raça/cor”, a oficina pedagógica promovida pela SECAD/MEC/UNESCO intitulada “Racismo e Educação”, a palestra de abertura do PIC intitulada “A História da África”, “O Planejamento Pedagógico na Prática do Professor”, “Políticas de Identidade e Políticas Públicas Educacionais”, “A Temática Indígena na Sala de Aula”, “A Capoeira no Brasil”, “O Hip Hop como Ferramenta de Transmutação”, “História da América Latina”, “Ensino de Ciências e Relações Étnico-Raciais: Implicações Teóricas e Metodológicas”, “Jongo, Patrimônio Cultural do Brasil: notas (críticas) sobre exotismos e o popular como construtores da nacionalidade” e finalmente a palestra de capacitação intitulada “A Saúde da Voz e a Prática Docente”.

Como se pode perceber, grande parte das capacitações estiveram direcionadas para o entendimento das questões raciais e suas implicações para a educação. Uma outra tendência das palestras era a preocupação com as expressões culturais populares da população negra entre outras no país, através de temas como a capoeira, o jongo, o hip hop e as oficinas sobre os povos indígenas.

Segundo o relatório, essas capacitações apontavam para a importância do papel do docente no combate ao racismo e tinham como principal objetivo a sensibilização do corpo de professores no âmbito educacional. Outra questão abordada, ainda dentro do eixo “questões raciais e educação”, foi a necessidade da elaboração de pequenos projetos em cada uma das áreas de conhecimento, a fim de que os professores percebessem a importância do planejamento para o trabalho com temas transversais como no caso do conteúdo de “Histórica e Cultura Afro-brasileira e Africana”. As capacitações ligadas a temas mais específicos como “História da África”, “América Latina”, “Capoeira” e o “Jongo”, entre outras, buscaram explorar conteúdos pouco conhecidos, porém cheios de preconceitos, acerca das contribuições dos povos negros e indígenas. Ou seja, essas capacitações procuraram romper com ideologias e estereótipos criados, além de contribuir para a valorização de culturas frequentemente desvalorizadas e cercadas de imaginários negativos. Outras atividades discutiam a

importância da “educação anti-racista”, as políticas de ação afirmativa para o combate do racismo e dos preconceitos presentes na sociedade brasileira. Neste sentido, é possível afirmar que os professores eram os principais responsáveis por gerar o debate em sala de aula acerca da questão.

Para os alunos do cursinho no ano de 2006, principalmente os bolsistas do PIC, também foram oferecidas oficinas pedagógicas e culturais. Assim como nas aulas regulares, os alunos tinham que manter uma frequência mínima de 75%, nas oficinas a frequência era de 95%. Diferente das aulas regulares que ocorriam durante a semana no período noturno para cinco turmas, além de uma outra turma no período vespertino, as oficinas ocorreram em três dias da semana (segunda-feira, sábado e domingo), previamente estipulados em horários alternativos. Para o controle de presença a coordenação pedagógica utilizava uma planilha onde, após o término de cada oficina, os alunos recebiam carimbos e assinaturas dos palestrantes que comprovavam a participação e a carga horária em cada uma das oficinas. O recebimento da “bolsa de manutenção” para os alunos do PIC dependia, portanto, da participação regular tanto nas oficinas como nas aulas regulares neste ano. Mencionei o nome das palestras, oficinas pedagógicas e culturais oferecidas pelo projeto aos alunos no ano de 2006: a palestra de abertura do PIC foi “A História da África” com o especialista da Universidade de Dakar e doutorando em Ciências Sociais Nico Antonio Bolama, as oficinas pedagógicas “História da África: do berço da civilização ao continente ignorado”, “História da América Latina: antes e depois de Colombo”, “Suas Histórias, Nossas Histórias: oficina de valorização da história pessoal dos alunos”, “Construindo um Novo Olhar sobre a História do Negro no Brasil” e “Os Negros em Movimento: resistência e conquistas contemporâneas”. As oficinas culturais foram desenvolvidas em parceria com o Centro de Referência Afro de Araraquara, coordenado pela AEPIR – Assessoria Especial de Promoção da Igualdade Racial – órgão governamental criado em novembro de 2005, que em parceria com a ONG FONTE oferecia aos alunos do PIC do ano de 2006 as oficinas culturais de “Dança Afro”, “Violão” e “Capoeira”. Na sede da entidade, também foram desenvolvidas oficinas de artesanato. Essa descrição é importante para demonstrar como as organizações negras e mais recentemente as assessorias governamentais se apropriam das expressões culturais da população negra, na intenção de reforçar uma identidade cultural negra essencializada e monolítica, mas fundamental para a diferenciação do grupo em relação ao todo.

Além das oficinas pedagógicas e culturais os alunos foram obrigados a cumprir uma pequena carga horária relacionada às atividades de acesso a bens culturais no ano de 2006. No PIC da ONG FONTE, os alunos bolsistas e os demais participaram de eventos como o “UPA” – Unicamp de Portas Abertas –, voltado para a apresentação dos cursos oferecidos pela Universidade de Campinas em seu Campus universitário de Barão Geraldo, além de demonstrar o cotidiano da vida universitária para os vestibulandos. Os alunos também participaram de alguns eventos na cidade, como o espetáculo de dança “Milágrimas” do coreógrafo Ivaldo Bertazzo, ocorrido no SESC Araraquara, visitaram o “Museu Afro-Brasil”, no parque do Ibirapuera e a “Estação Ciência”, um centro de difusão científica e tecnológica da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo. Outras duas atividades culturais importantes desenvolvidas na sede da ONG, neste mesmo ano, foi o II Sarau Cultural e a inauguração da Biblioteca Comunitária da ONG FONTE.

A Biblioteca Comunitária “Maria Joana de Paula Araújo”, possui um acervo de 1500 livros e outras centenas de materiais didáticos utilizados pelos vestibulandos em suas pesquisas e estudos. Aliás, os livros da biblioteca foram doados a partir de uma parceria estabelecida entre a entidade e a Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo através do projeto *Salas de Leitura* do programa *São Paulo um Estado de Leitores*. Na ocasião da inauguração da biblioteca, em julho de 2006, tive o prazer de conhecer a família de Dona Maria Joana e ouvi uma bela descrição de como essa mulher negra se dedicava aos festejos da comunidade negra em Araraquara em homenagem a Nossa Senhora do Carmo. Ainda hoje, a família da patronesse da Biblioteca “Maria Joana de Paula Araújo”, reside no bairro do Carmo¹⁰. A Assessoria de Cultura para Gêneros e Etnias da Secretaria Estadual da Cultura de São Paulo foi quem abriu novas parcerias com a ONG FONTE. Desde 2005 até hoje a assessoria mantém relações com a entidade e no 1º semestre de 2009 realizou os cursos de “Gestão de Entidades Sociais” e “Políticas Públicas de Cultura e as ONG’s”.

O sarau tornou-se um evento anual integrado às atividades extra-curriculares do Cursinho para negros e carentes da ONG FONTE. Entre as atividades do evento destacam-se apresentações musicais, exposição de pinturas e esculturas, esquetes de teatro, apresentação de dança e declamação de poesia. Neste ano de 2009, o Sarau foi apoiado pelo Programa de Ação Cultural de 2008 da Secretaria do Estado da Cultura de

¹⁰ O bairro do Carmo é um antigo e está localizado na região central da cidade de Araraquara.

São Paulo e além das apresentações culturais o evento contou com a famosa feijoada preparada pelas cozinheiras da comunidade “As baianas” e a apresentação da bateria-mirim da comunidade. Em todos os eventos culturais desenvolvidos na entidade encontram-se referências à cultura africana e afrobrasileira. O Sarau neste ano, acabou homenageando autores africanos de língua portuguesa e entre as poesias declamadas estão poemas de José Craveirinha e Albuquerque Freire, além da adaptação da obra *O Gato e o Escuro* de Mia Couto. Mais de 200 pessoas participam anualmente do evento. Na imagem abaixo, é possível demonstrar a atuação dos alunos no III Sarau da entidade ocorrido em 2008:

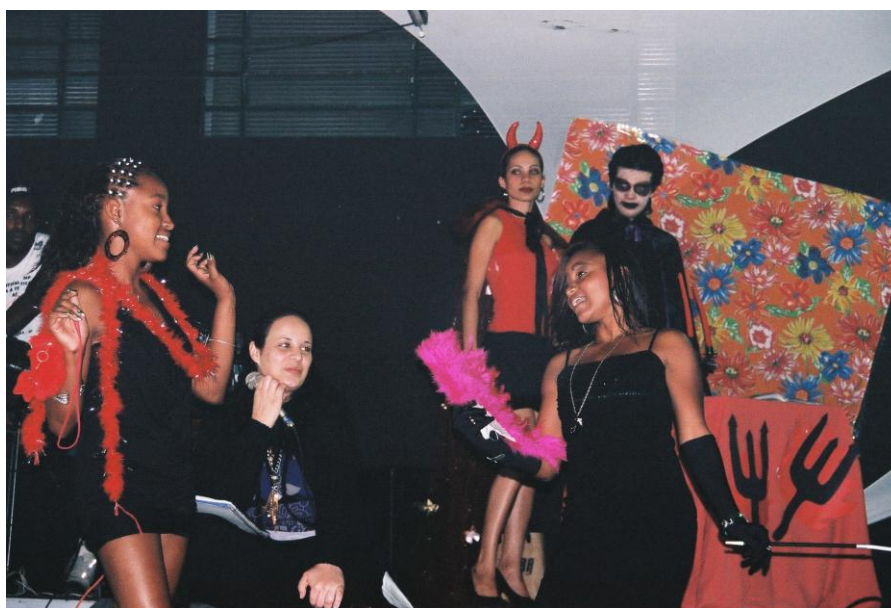


Foto 02: III Sarau Cultural da ONG FONTE, junho de 2008. Nesta foto os jovens do cursinho para negros e carentes encenam uma esquete da obra de Gil Vicente *O auto da Barca do Inferno*.

Sobre as oficinas pedagógicas e culturais relacionadas às atividades de combate ao racismo e a valorização étnico-racial ocorridas no ano de 2006, é importante salientar que provocaram bastante impacto entre os alunos. Primeiro porque o trabalho com os discentes começou com a oficina “História da África: do berço da civilização ao continente ignorado” e foi ministrada por um africano de Guiné-Bissau, estudioso da história do continente africano. Muitos alunos ficavam minutos conversando com o palestrante a fim de saber curiosidades sobre o continente, mas ao invés de perguntas sobre o “exotismo dos povos africanos”, as “savanas” ou qualquer imaginário construído através da mídia, eles procuravam explorar a “nova África” que surgia a cada resposta dada pelo palestrante. Apesar de não poder afirmar que os alunos superaram

completamente o exotismo que envolve tal tema, é possível perceber segundo o relatório, que as oficinas abriram novos horizontes para entender a situação atual dos países africanos e sua condição de povos colonizados. Mais do que saber sobre a miséria, os alunos se preocuparam em entender o que nos aproximava deste continente que se mostrava, a cada palestra, tão desconhecido por eles e tão rico em culturas. Dessa forma, não se fecharam em pré-conceitos e ideologias, mas se abriram para novos conhecimentos, que devem fazê-los superar o senso comum e desenvolver a boa “articulação”, tão bem captada pela jornalista na reportagem citada. As demais oficinas também provocavam a mesma dinâmica. Foi o caso da oficina pedagógica intitulada “História da América Latina: antes e depois de Colombo”, que abordou temas importantes sobre a questão indígena e a situação do subcontinente sulamericano.

Toda essa descrição é importante porque apesar do cursinho não contar mais com o financiamento do programa *Diversidade na Universidade*, essa proposta político-pedagógica de combate continua sendo desenvolvida. Mesmo sem os recursos do governo federal, mas ainda contando com o financiamento da Secretaria de Educação do Município de Araraquara, a ONG FONTE não parou o trabalho estruturado no ano de 2006. Afinal, muitos dos professores capacitados pelas palestras acima mencionadas continuaram seus trabalhos e alguns procuraram abordar o tema racial de modo transversal em suas disciplinas.

O programa *Diversidade na Universidade*, mais precisamente os PIC's tiveram caráter de projeto piloto no ano de 2002. Todo o programa deveria ter sido executado em 3 anos, mas acabou executando suas atividades dentro do MEC após 5 anos. As orientações do Banco Mundial para a diminuição dos gastos com as políticas sociais e a burocracia determinada pelas agências multilaterais nos seus contratos de parceria acabam dificultando o trabalho das entidades, que passam ser cada vez mais críticas dessas parcerias¹¹. No caso do PIC 2006, a ONG FONTE recebeu apenas uma parcela de 60% do valor do contrato que correspondeu a R\$ 89.640,00. Para receber as demais parcelas do contrato a entidade deveria obedecer aos critérios da UNESCO após a aprovação da prestação de contas de no mínimo 80% do recurso repassado na primeira parcela. Todas as burocracias da prestação de contas, tais como abertura de contas bancárias, extratos bancários de professores, palestrantes, coordenadores e alunos

¹¹ Segundo dados de fontes primárias, é a própria morosidade no processo de análise da prestação de contas, que é realizado por técnicos administrativos da UNESCO no Brasil, que dificulta as parcerias com esses órgãos multilaterais.

bolsistas, além de relatórios pedagógicos e administrativos, para a comprovação dos pagamentos durante toda a vigência do projeto, acaba dificultando as relações de parceria, sem contar a morosidade no trabalho de aprovação da prestação de conta. Cabe salientar que a burocracia é tal que se falta 1 extrato bancário tanto de professores, alunos, palestrante e coordenadores, todo o material da prestação de contas é enviado para entidade novamente e quando retorna à UNESCO, o processo de prestação de contas entra na fila de espera. Segundo a dirigente da ONG FONTE E.O.V, a prestação de contas do PIC 2006 não foi fechada até o prazo de encerramento do contrato com o MEC e a UNESCO em 24/03/2007 e as demais parcelas não vieram.

O trabalho na entidade continuou sendo desenvolvido apesar de contar com menos recursos a partir de 2007. Se a parceria com o Educafro já havia deixado marcas em 2003 e 2004, o programa do governo federal também o fez em 2006. No ano de 2007, a questão foi se adaptar novamente aos poucos recursos, o que não foi nenhuma novidade. Este ano foi decisivo para entender o funcionamento das parcerias impostas pela UNESCO juntamente com os órgãos públicos, neste caso o governo federal e as entidades da organização civil. Em 2007 a entidade esperava ser contemplada outra vez pelo programa *Diversidade na Universidade*, já que os problemas com a prestação de contas do PIC 2006 não deveriam interferir na seleção do PIC 2007. Aliás, a entidade chegou até ser selecionada e convocada para envio de documentações. O processo de inscrição para o programa ocorreu nos meses de fevereiro e março de 2007. Das 50 entidades selecionadas no PIC 2007, somente 10 receberam o valor estimado. Segundo informações da dirigente da ONG FONTE, a seleção do PIC 2007 foi regulamentada somente pelo MEC, sem a burocracia da UNESCO/BID. Apesar disso, o contrato entre a ONG FONTE e o MEC não foi assinado. A vigência do programa terminava em novembro de 2007 e na ocasião, a dirigente da ONG FONTE relata que todas as entidades selecionadas, mas não beneficiadas no PIC 2007, escreveram cartas criticando o não recebimento da verba, mas não houve resposta.

Segundo os dados da pesquisa o ano de 2007 foi frutífero para amadurecer a proposta político-pedagógica. Nem todos os alunos querem ir para a universidade, pois muitos dos jovens envolvidos no projeto não têm o ensino superior como meta. Acreditam que não é preciso planejar a trajetória acadêmica e profissional e trocam o sonho da universidade por uma melhor inserção no mercado de trabalho. O professor S.C.T. informa que no projeto de PIC no ano de 2007, a idéia era um cursinho de 1 ano e meio. A estratégia pedagógica resumia-se em aprimorar conhecimentos básicos por

áreas de conhecimento, além de desenvolver habilidades como interpretação de textos e trabalhos com outros recursos de comunicação como documentários, filmes, pesquisas na internet e biblioteca da entidade. A interpretação de texto e as operações básicas em matemática eram os grandes problemas. Neste sentido, a proposta do PIC 2007 se iniciou dando ênfase à matemática e linguagem para então se estruturar em áreas. Os temas de aulas eram extraídos de jornais, revistas e textos complementares para que depois fosse observado o contexto histórico e a dimensão política dos fatos, a fim de desenvolver uma análise crítica dos temas estudados. A proposta esteve centrada em áreas de conhecimento (humanas com ênfase em política e cultura, exatas, biológicas e linguagens), ou seja, não foi compartimentada em disciplinas como geralmente ocorre. Neste processo, os professores reservaram um período do trabalho com os alunos para lidar com conceitos e conteúdos básicos, necessários para compreensão das aulas de humanas, linguagem e ciências biológicas e exatas. Para os últimos 6 meses do projeto no PIC 2007, os professores estruturaram um cursinho “semi-intensivo”. Mesmo não ocorrendo financiamento através da parceria com o programa *Diversidade na Universidade*, o projeto PIC 2007 continuou sendo desenvolvido para 60 alunos, assim como regia o Edital da seleção. Na ocasião as entidades deveriam ter recebido até 50 mil reais para projetos contendo o número máximo de 60 alunos bolsistas, informa a coordenadora T.P.V.

As primeiras experiências de política de ação afirmativa focada em grupos sociais marginalizados entraram no cenário da política educacional brasileira a partir de 2002. O trabalho da ONG FONTE, que desenvolve projetos financiados com capital financiado pelas agências multilaterais, por exemplo, o programa *Diversidade na Universidade*, revela que há uma relação contraditória quando pensamos as parcerias. Segundo Marcos Arruda (1998), as entidades acreditam que o empobrecimento no hemisfério sul e também no norte, tem relação com o tipo de globalização e desenvolvimento que as agências multilaterais pensam para os países onde elas desenvolvem projetos. Para o autor, ao mesmo tempo em que as ONG's dependem das agências multilaterais para desenvolverem seus projetos ambientais e sociais, muitas dessas entidades se colocam num esforço extremo para promover reformas burocráticas dentro do Banco Mundial e das outras agências multilaterais, a fim de que possam obter melhores resultados das ações desenvolvidas por elas. Esse é o caso das entidades com maior expressão nos cenários mundial e nacional (principalmente as ONG's ambientais). No caso do programa *Diversidade na Universidade*, as ONG's pouco

puderam fazer para receber a verba anunciada pelo Edital do MEC para a seleção dos PIC's no ano de 2007.

É nestes momentos que percebemos a resiliência dos grupos marginalizados e a sua força de resistência. Na ocasião, a questão era aproveitar o trabalho desenvolvido com os professores no ano de 2006, e desenvolver o que fosse possível diante da falta de recursos em 2007. Mesmo diante do problema do financiamento, a equipe do cursinho continuou a amarrar cada vez mais a proposta política do cursinho para negros e carentes. Para isso foi necessário juntar a proposta política desenhada pelo PIC a uma proposta pedagógica que se adequasse bem ao público alvo e suas condições sociais e materiais de ensino-aprendizagem.

As reuniões dos professores foram se tornando uma grande fonte de informações sobre os trabalhos que se seguiram tanto em 2007, 2008 e parte de 2009. Apesar de não haver mais recursos do programa *Diversidade na Universidade*, a direção da entidade e o conjunto de professores decidiram manter parte do trabalho desenvolvido no PIC. A partir de então, o cursinho para negros passou a funcionar não mais com bolsas de estudos, oficinas culturais e as constantes capacitações, já que foram essas as atividades que mais consumiram os 60% dos recursos recebidos da primeira parcela do programa.

Atualmente continuam existindo todos os núcleos (Vale do Sol, Selmi Dei, Centro e ONG). É nas salas de aula do núcleo ONG FONTE onde ocorrem primeiramente as “atividades diferenciadas” ou “experiências inovadoras” que coordenadores e professores do cursinho desenvolvem. Em 2006, dos 166 bolsistas, metade eram alunos que estudavam no núcleo ONG e a outra metade eram alunos dos outros núcleos. Essa concentração na sede da entidade de alunos bolsistas também merece comentário. É quase evidente que de todos os núcleos, as salas de aula do núcleo ONG são as que apresentam maior número de negros (pardos + pretos). Outra explicação possível para a concentração é a de que ao se apresentar como “ONG Negra”, a FONTE acaba definindo e atraindo seu público alvo. A fachada da sede demonstra isso ao vincular sua imagem a imagem de crianças negras.

A partir do que foi exposto acima consigo afirmar que uma das propostas da direção da ONG FONTE e dos coordenadores do cursinho é desenvolver um projeto de educação anti-racista que tenha como objetivos mais específicos o combate ao racismo e a valorização da auto-estima dos alunos negros e carentes. Aliás, essa proposta é perfeitamente compatível com os problemas enfrentados naquilo que podemos chamar de “educação popular”. As reuniões de coordenadores de núcleo, coordenação geral e

professores são importantes para pesquisa, pois são nelas em que a equipe do cursinho esboça sua proposta político-pedagógica. A contradição mais marcante da proposta reflete do fato de que alguns professores acreditam que a “defasagem” dos alunos negros e carentes acaba impondo um “ritmo” bem mais lento que o normal para os cursinhos.

É comum nas reuniões os professores falarem que os alunos trazem grandes deficiências em relação ao ensino, devido a falta de condições materiais, acesso a bens culturais ou capital cultural, nos termos de Bourdieu e Passeron (1975). Para os professores, todas essas deficiências associadas ao histórico de escolaridade da família de onde esses alunos provêm, determina a “falta de ritmo” para acompanhar as aulas do cursinho. Faço a crítica dessa ideológica falta de ritmo na investigação da proposta político-pedagógica. Uma análise primária dos questionários criados pelo MEC e aplicados pela ONG FONTE no ano de 2006 aos alunos participantes do PIC, pode facilmente revelar que a maioria dos alunos do cursinho é de fato filhos de pais que não passaram muitos anos na educação fundamental ou são mesmo analfabetos. Isso tem contribuído para que alguns professores reafirmem a ideológica falta de ritmo e a defasagem de ensino de seus alunos. Segundo dados recentes publicados em 2007 por Renata de Melo Rosa subcoordenadora dos PIC’s sobre a avaliação do programa Diversidade na Universidade, pode-se afirmar que 68% das mães dos alunos negros dos PIC’s não estudaram ou não completaram a 4ª série do ensino fundamental¹².

Durante a coleta de dados realizada através de entrevistas semi-diretiva com professores e coordenadores foi possível caracterizar os jovens alunos e os jovens professores e coordenadores envolvidos no projeto da ONG FONTE.

No geral, os jovens alunos por vezes estão saindo do ensino médio ou já o terminaram e estão no mercado de trabalho. Ou seja, são jovens há pouco tempo afastados da escola. São alunos de baixa renda que apresentam uma faixa de idade média que varia dos 17 aos 23 anos. Grande parte desses alunos são afro-brasileiros que, na maioria das vezes, trabalham e estudam. Também é comum encontrar outras faixas etárias como a dos 30, 40 até pessoas com mais de 50 anos. Alguns alunos chegam focados na universidade, mas essa não é a maioria. Muitos querem simplesmente estudar, pois acreditam que não devem ficar longe da escola e querem se

¹² Para outras informações ver a obra *O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista*. Org: Maria Lúcia de Santana Braga e Maria Helena Vargas da Silveira. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2007.

preparar para o mercado de trabalho. Outros poucos procuram o projeto para se preparar para concursos públicos ou provas das escolas técnicas na cidade ou na região. Isso revela que não há um planejamento de vida desses alunos. A grande maioria deles se evade do cursinho na primeira oportunidade de emprego que aparece. Segundo a coordenadora R.R, muitas vezes é preciso fazê-los repensar seus destinos e trajetórias de vida para que os alunos tenham clareza de onde querem chegar. Por isso a coordenadora acredita que a universidade tenha que ser colocada no horizonte desses alunos. Aliás, os professores acreditam que o projeto consegue ao menos uma aproximação dos alunos com o ambiente universitário, seja levando-os a participar de atividades nas universidades públicas da cidade e da região, seja nos eventos da cultura universitária tão freqüente em Araraquara.

Sobre o letramento desses alunos, os coordenadores e professores acreditam que os estudantes “sofrem” de uma grande defasagem escolar, o que faz com que o “ritmo” do cursinho da ONG FONTE não possa ser o mesmo que o “ritmo” dos cursinhos comerciais. Tratarei dessa questão do “ritmo” para demonstrar que se trata de uma questão ideológica. Na realidade, essa “falta de ritmo” não deve ser tratada como uma dificuldade dos alunos em apreender os conteúdos necessários para as provas vestibulares como sugere o discurso dos professores e coordenadores. Ou seja, a suposta defasagem dos jovens alunos do projeto revela que o sistema educacional cria ideologias capazes de dissimular sua função de manter o *status quo*, neste caso diagnosticando uma falsa defasagem e falta de ritmo que se fundamenta pela falta de capital cultural, necessário para a formação escolar desses jovens.

Nos pré-vestibulares, os conteúdos são depositados, como numa *educação bancária* para citar Paulo Freire (1987)¹³. Entretanto, resumir a “falta de ritmo” dos alunos negros e carentes à dificuldade em lidar com a *educação bancária* seria uma imprudência. Diante de tal situação, a equipe do cursinho da ONG FONTE vem desenvolvendo novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Para fugir da *educação bancária* a equipe do cursinho procura desenvolver uma *educação dialógica*. Para Freire (1987) a dialogicidade é a essência da educação que tem como objetivo a prática da liberdade. Para o autor, o diálogo não pode se “reduzir ao ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca

¹³ O conceito de *educação bancária*, criado por Paulo Freire na obra *A Pedagogia do Oprimido*, refere-se ao ato de depositar o conhecimento, sem que haja um diálogo entre educador e educando sobre suas visões de mundo.

de idéias a serem consumidas pelos permutantes”. Ou seja, o diálogo deve estabelecer uma relação horizontal capaz de estabelecer confiança entre os sujeitos. É através do diálogo que os sujeitos refletem e desenvolvem sua ação crítica, ou seja, sua práxis. Para Freire, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Veja o perfil do educador dialógico traçado pelo autor:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE; 1987, 83-84)

Neste sentido, o conteúdo programático deve refletir numa ação. Para isso, deve ter coerência para ambos os lados envolvidos no processo educativo, tanto professores como alunos. Dessa forma, o conteúdo não deve ser uma eleição exclusiva dos professores, mas deles e dos jovens envolvidos no projeto. Ao afirmar que os professores desenvolvem uma educação dialógica procuro demonstrar que a proposta depende do envolvimento do público alvo. Direta ou indiretamente os jovens são envolvidos na proposta político-pedagógica, uma vez que professores, coordenadores e dirigentes estão atentos às suas necessidades e procuram compreender os problemas educacionais que cercam esses jovens para enfim fazê-los redefinir sua trajetória escolar. Na investigação tratarei da proposta de *educação dialógica* do cursinho da ONG FONTE. Além disso, gostaria de concluir que o projeto de pré-vestibular para negros e carentes da ONG FONTE é um projeto educacional de negros com negros *mediatizados pelo mundo*, como afirma Freire (1987).

A descrição do trabalho realizado nos anos de 2006, 2007 é fundamental porque foi a partir desse histórico que a entidade começou a concretizar sua proposta de educação dialógica. O planejamento se tornou o principal instrumento para que esses professores conseguissem lidar com as necessidades dos alunos e sua visão de mundo.

A maioria dos professores envolvidos com o projeto de cursinho da ONG FONTE acredita que participando do projeto estão desenvolvendo uma ação política. São jovens professores cuja média de idade é de 26 anos, muitos de famílias de baixa renda e são as primeiras gerações a possuírem diploma universitário. Os jovens professores apresentam, portanto, um histórico de vida não muito diferente dos jovens

alunos do projeto. São professores abertos a lidar com novas propostas de educação e que procuram discutir as mazelas sociais que cercam nosso país.

Sobre o processo seletivo dos candidatos para as vagas de professor na entidade, a coordenadora R.R, diz que a seleção acaba priorizando o professor que se envolve com as questões e a luta da população negra por acesso à universidade. Ou seja, os coordenadores do cursinho procuram privilegiar os professores engajados dando visibilidade aos professores negros. Os professores não são selecionados exclusivamente por suas habilidades com os conteúdos, mas pelo interesse pelo trabalho social. Do professor, é cobrada a participação na organização de eventos, como o sarau, assim como a entidade acaba incentivando a participação dele nos debates e palestras proporcionadas a fim de que ele reflita cada vez mais sobre seu papel de educador. Por isso é possível dizer que há uma grande necessidade de que os professores se envolvam com as atividades extra-curriculares do cursinho e os eventos culturais da ONG FONTE, para poderem refletir sobre sua ação pedagógica.

Dentro da estrutura curricular do cursinho, os simulados ganham cada vez mais frequência e recebem mais e mais atenção dos professores. Anualmente são preparados três ou quatro simulados com as características dos vestibulares mais prestados pelos alunos para que eles possam “treinar”. Os simulados são importantes para que os alunos compreendam como as provas ocorrem, como eles podem dividir o tempo que têm para realizar as provas e quais partes da avaliação merecem mais atenção.

As atividades culturais, são também muito valorizadas no projeto político-pedagógico do cursinho da ONG FONTE. As visitas às universidades (por exemplo, como ocorre anualmente desde 2006 para o UPA – Unicamp de Portas Abertas), às feiras de profissões, museus ou peças teatrais são momentos importantes para o trabalho do cursinho que tenta desenvolver um pensamento crítico, além de contribuir para o aumento do capital cultural desses jovens envolvidos no projeto. O incentivo à participação dos alunos nas reuniões do OP – Orçamento Participativo –, tanto nas plenárias de jovens como na dos afrodescendentes, é um exemplo concreto do incentivo de participação nas atividades culturais e políticas.

É a partir desse trabalho, sistematicamente discutido nas reuniões, que a equipe do cursinho da ONG FONTE procura estabelecer uma educação dialógica. Ao que parece os professores conseguem escapar da *educação bancária*, e estabelecem uma educação politizada e altamente crítica da realidade que se vive. Neste sentido, o cursinho para negros e carentes da entidade contribui para a luta anti-racista do

movimento negro, que desde o início do século XX, insiste na importância da Educação para os negros. O cursinho para negros da FONTE é uma ação afirmativa que se diferencia substancialmente das cotas, uma vez que discute a questão racial antes da inserção do estudante na universidade, pois não se garante que isso possa ocorrer depois, e reflete a maneira como o movimento negro e as “ONGs Negras” estão contribuindo para a reestruturação da sociedade brasileira e para a discussão do “problema racial”.

1.2 Um breve histórico da atuação da ONG FONTE em Araraquara.

A ONG FONTE oficialmente foi criada em 19 de Dezembro de 2002. Seguindo a tendência daquilo que podemos chamar de o “fenômeno das ONG’s” no Brasil, a FONTE é uma entidade que nasceu da associação entre militantes do movimento negro, estudantes universitários e pesquisadores preocupados com a questão do negro e, principalmente, a educação no Brasil¹⁴.

Segundo o Estatuto, a entidade é formada por “núcleos temáticos de trabalho”. O “cursinho para negros e carentes” é um dos projetos desenvolvidos pelo “núcleo temático de educação”. Pelo documento, os núcleos são como “instâncias de coordenação descentralizadas” que executam os projetos aprovados pelos dirigentes da entidade. É neste contexto, que a equipe do cursinho amarra a proposta pedagógica na proposta política – altamente influenciada pelas reivindicações do movimento negro. Formalmente os professores prestam serviços voluntários, porém recebem em média o valor de R\$ 10,00 hora/aula, como uma ajuda de custo pelo serviço prestado, sem nenhuma outra garantia e direito trabalhista. Em relação a essa questão, a ONG FONTE confirma a tendência de precarização do mercado de trabalho para os recém formados¹⁵. É comum ouvir dos professores suas reclamações em relação à situação de trabalho na entidade, mas contraditoriamente os mesmos assumem que participam do projeto puramente pela questão política. Por isso, é possível afirmar que estão mais engajados numa empreitada de luta política, do que na condição de empregados. A situação é a

¹⁴ Quando penso nas características gerais do “fenômeno das ONG’s” me remeto a dois trabalhos pioneiros sobre o tema: LANDIM (1993) “A invenção das ONGs” e o trabalho de FERNANDES & PIQUET (1991) “ONGs anos 90: a opinião dos dirigentes brasileiros”.

¹⁵ A ajuda de custo recebida pelos professores permaneceu nesse mesmo valor nos anos de 2006, 2007 e 2008.

mesma nos outros “núcleos temáticos de trabalho” em que a FONTE desenvolve projetos.

Além da área da Educação a entidade atua bastante na área da Cultura. Neste “núcleo temático de trabalho” outros projetos importantes foram e/ou ainda são desenvolvidos como, por exemplo, o “FENAFRO” e a Escola de Samba. O “FENAFRO” foi o 1º Festival de Música Popular Brasileira com Temática Afro ocorrido em Araraquara de 16 a 18 de novembro de 2007. As inscrições foram abertas a compositores e intérpretes de todo o país e tinha como proposta a “exaltação da cultura afro-brasileira em verso e prosa”, informa o *folder* do evento. O festival foi financiado pela Secretaria do Estado da Cultura de São Paulo através do programa “Ação Cultural” e contou com mais de 200 canções inscritas. Neste ano de 2009 deve ocorrer a 2ª edição do FENAFRO, nos dias 19, 20 e 21 no mês da consciência negra, em homenagem ao grande cantor e compositor Cartola.

Grande parte dos projetos da FONTE recebe como sufixo ou prefixo o termo “afro”. Isso acontece também com os projetos desenvolvidos pela equipe do cursinho como, por exemplo, a festa “Caipirafro”, que geralmente ocorre entre junho e julho de cada ano. O evento é um sinônimo de festa junina, onde alunos e professores do cursinho aproveitam para angariar pequenos recursos para o projeto. São as turmas de alunos que freqüentam as aulas no núcleo ONG, as que mais participam desses projetos extra-escolares.

Diferentemente dos outros “núcleos” do cursinho, as salas de aula da sede da ONG exibem fotografias de negros e negras importantes (Nelson Mandela, Benedita da Silva, Zumbi), a fim de criar um ambiente que valorize a história e a cultura negra.

Os eventos culturais que ocorrem na ONG FONTE são sempre caracterizados pela noção de “cultura negra”. Muitos alunos de outros núcleos do cursinho costumam participar das atividades culturais da entidade e, é comum relatarem aos professores e coordenadores, que sentem a necessidade de eventos como esses em seus núcleos. Isso, a meu ver, exemplifica tanto a reivindicação da “descendência negra” desses alunos, como também demonstra a necessidade que eles têm de ver a sociedade se movimentando e desenvolvendo ações culturais e políticas importantes para a suas formações. Ainda na área da cultura, a entidade mantém o Grêmio Recreativo Escola de Samba Nação Quilombola, fundado em novembro de 2005.

Com o trabalho contínuo da equipe da “Nação Quilombola” desde 2006, outros projetos começaram a ser desenvolvidos junto à comunidade local, além do cursinho. A

imagem a seguir foi realizada em 14 de junho de 2008 (sábado), dia de reunião da equipe do cursinho. Na fotografia é possível ver o ensaio mensal da “Bateria Mirim” da escola de Samba. O projeto é desenvolvido por dois compositores e sambistas da cidade, que também são os mestres de bateria da “Nação Quilombola”, e tem por objetivo a preparação de crianças entre 7 e 14 anos nos mais diversos instrumentos de percussão. Os ensaios são mensais e qualificam as crianças e adolescentes para uma vaga no desfile de carnaval da escola. Nesta imagem, o ensaio está ocorrendo no estacionamento da entidade. A atividade chama muita a atenção daqueles que passam em frente à FONTE, principal meio de acesso ao “Parque do Pinheirinho” [e para a Penitenciária do Estado da cidade de Araraquara]. O som da “bateria mirim” embala em ritmo de samba as manhãs de sábado na localidade:



Foto3: Ensaio do projeto de “Bateria Mirim” da Escola de Samba Nação Quilombola, junho/2008.

O projeto de bateria mirim ajuda a manter o envolvimento dos mais novos pelo samba e as festividades de carnaval. Os projetos desenvolvidos pela equipe da escola de samba também contam com inúmeras parcerias como a Secretaria de Cultura de Araraquara e outras entidades sociais como a Escola de Samba Vai Vai de São Paulo, capital. Entre a ONG FONTE – através da “Nação Quilombola” – e a “Vai Vai”, há uma relação de “apadrinhamento”. Na entidade foi possível recuperar um documento bastante interessante sobre essa relação. Ele foi emitido pela direção da Escola de Samba Vai Vai e entregue no dia do batizado. Observe o trecho do documento citado abaixo:

O Grêmio Recreativo Cultural e Social Escola de Samba Vai Vai, dentro dos princípios sambista, cultural e religioso, declara através deste batistério que, aos oito dias do mês de Julho, do ano de Dois Mil e Sete, que o Grêmio Recreativo Escola de Samba Nação Quilombola foi batizada passando a partir desta data, ter a Escola de Samba Vai Vai como sua madrinha. O presente ato eleva a cultura sambista, sendo que seu ritual foi feito dentro dos princípios da religião africana, de onde o samba é oriundo. (Mimeo, 2007).

Assinam este documento os ritualistas, o casal de Mestre Sala e Porta Bandeira e a presidência da Escola de Samba Vai Vai. Este documento é significativo porque ilustra a rede de relações mantida entre a ONG FONTE e outras entidades sociais preocupadas com a questão racial no país. Por exemplo, a ONG Fala Preta e o Geledés, além de instituições públicas como a AEPIR – Assessoria Especial de Promoção da Igualdade Racial ligada à prefeitura de Araraquara. São constantes as formações, as capacitações e os treinamentos das equipes de trabalho que formam os “núcleos temáticos” da ONG FONTE. Essas formações, na maioria das vezes, são proporcionadas por outras entidades parceiras ou ONG’s Negras que atuam no Estado de São Paulo. Toda essa rede de relações também demonstra outras nuances da luta anti-racista colocada em prática por inúmeras ONG’s. O trabalho contínuo dessas entidades – que entraram no cenário brasileiro pós-ditadura militar – sustentam as propostas do movimento negro brasileiro e possibilitam a criação de novas ações sociais, importantes para combater o preconceito racial e para a valorização da “cultura negra” no país.

A partir do final de 2008 e 1º semestre de 2009 a entidade passou a ampliar suas ações na área de educação na formação de professores da rede pública de ensino para o tema da Literatura Africana de língua portuguesa e a História do negro no Brasil. O projeto foi desenvolvido em módulos que focaram temas relativos à História da África. Neste módulo, participei do curso como professor palestrante. Acho importante sintetizar minha apresentação, que consistia em tratar brevemente da história do continente africano. O que é uma tarefa impossível. Neste caso, optei por classificar os processos históricos de articulações políticas, econômicas e sociais apresentados pelas diferentes sociedades do continente. Textos sobre o Egito Clássico, o Império Kush e, num segundo momento, o Reino Axum foram fundamentais para uma descrição mais

precisa dos diversos tipos de organizações políticas que essencializam, como na concepção literária de cultura, as diversas culturas que compõem o continente africano. Finalizei o mini-curso tratando da história da colonização do continente africano e o Apartheid na África do Sul, que acabou conduzindo a discussão para os movimentos nacionalistas de independência no continente. Meu objetivo foi sintetizar a história do continente a fim de “dar o ponta pé” para o curso sobre Literatura Africana. Outros temas foram trabalhados por outros pesquisadores. Temas como *A África contemporânea; História de Angola, Cabo Verde e Moçambique; mestiçagem e o mito da democracia racial; Noções sobre discriminação, preconceito e racismo; Movimento negro e suas conquistas atuais: A implementação da lei 10.639 e as ações afirmativas; Currículo multicultural, práticas pedagógicas e relações raciais, além de módulos temáticos propriamente sobre a Literatura Africana nos países de língua portuguesa.*

Na discussão de um desses módulos, há uma antiga aluna do cursinho pré-vestibular para negros e carentes da ONG FONTE, que, agora universitária, desenvolve pesquisas sobre literatura africana pós-colonial e participa desse curso de capacitação da ONG FONTE como palestrante. Este exemplo reforça a proposição de que após passarem pelo cursinho pré-vestibular, os alunos voltam para trabalhar e participar dos projetos.

O curso de literatura continua a dar visibilidade para a ONG FONTE pelo trabalho de ação afirmativa e educação anti-racista que é desenvolvido em prol da população negra no combate ao racismo em Araraquara, através da capacitação de professores não só da entidade, como também da rede pública de ensino de acordo com a lei federal 10.639/03. O Curso de Literatura Africana e História do Negro no Brasil é uma parceria entre a ONG FONTE e a Secretaria do Estado da Cultura de São Paulo através do programa *Ação Cultural* de 2008.

É possível, a partir dessa breve descrição de projetos, compreender como a ONG FONTE atua junto à população negra e carente da cidade de Araraquara, contribuindo para uma noção essencializada e monolítica da “cultura negra” no Brasil. Mas, na realidade, suas manifestações culturais expressam mais as imbricações das sub-culturas que compõem a sociedade brasileira e a cultura dominante numa disputa por poder.

Para compreender a dialética presente no fenômeno do cursinho para negros e carentes, tornou-se fundamental analisar os problemas que incomodam os intelectuais que tratam do tema racial no Brasil, para enfim, chegar a algumas proposições que envolvem este estudo e que poderão ser validadas. Reservei o Capítulo IV, para

apresentar as principais contradições do fenômeno, captadas nas entrevistas semi-diretivas com a equipe de trabalho do cursinho pré-vestibular para negros e carentes. Foi a partir de entrevistas que os entrevistados aprofundaram o tema da questão racial no país e as representações sobre o negro e sua cultura.

Capítulo II. Os Conceitos Antropológicos de Cultura e Sub-cultura e a crítica ao conceito de cultura negra no Brasil.

2.1 Uma breve discussão antropológica acerca do conceito de cultura.

Analisarei o fenômeno dos cursinhos sem perder de vista a cultura negra e sua relação com a cultura dominante no Brasil. Procuo demonstrar, portanto, que os cursinhos estão na pauta da luta anti-racista desencadeada pelo movimento negro brasileiro, que visa ampliar o acesso da população negra ao ensino superior do país. Ou seja, os pré-vestibulares foram escolhidos pelo movimento negro como um paliativo, por isso podem ser considerados os palcos nos quais se desenrola a luta política da população negra em torno do ensino universitário no Brasil. Apesar dos cursinhos pré-vestibulares para negros e carentes serem reflexos das necessidades imediatas dos vestibulandos negros – na busca de uma melhor qualificação –, não há como esquecer da dimensão política em que estas políticas estão situadas. A noção de cultura negra apresentada sugere que se entenda a cultura como um instrumento político-ideológico e, conseqüentemente, uma “arma” para a dominação ou para a resistência dos grupos sociais.

Na tradição antropológica, afirma Eunice Durham (1984) a cultura sempre foi um instrumento de análise das sociedades ditas “primitivas” e não industrializadas. Entender a cultura como instrumento político-ideológico, permite romper com a noção totalizadora de cultura, descrita principalmente, pela ciência interpretativista. Por isso, parto de uma definição antropológica de cultura, na qual a práxis e os sistemas de representações simbólicas criados pelos sujeitos, são como tramas de relações. Neste sentido, não há como sugerir a autonomia da cultura negra, como afirma Muniz Sodré (1988). Nesta dissertação, busco entender o fenômeno da cultura como reflexo da consciência política e das condições materiais experimentadas pela população negra no país, que depende, ou seja, não vive sem a cultura dominante no Brasil. Trata-se, portanto, de entender as diferenças culturais como um problema de grau, apenas.

Para isso, foi necessário compreender o conceito de sub-cultura descritos por Ruth Correia de Leite Cardoso (1975) e Dulce Consuelo Andreatta Whitaker (1981). Primeiramente, discutirei o conceito antropológico de cultura, para depois situar a noção de cultura negra dos Estudos Culturais e apresentar o conceito de sub-cultura. Por fim, farei a crítica ao conceito de cultura negra no Brasil.

Quando cultura é definida como “modo de vida”, como ocorre na ciência interpretativista, fica difícil enxergar como esse fenômeno pode se transformar num instrumento passível da intersecção de ideologias criadas pelas classes dominantes para manterem-se no poder. No intuito de demonstrar a crítica à “totalidade” do conceito antropológico de cultura, inicio este capítulo resgatando as contribuições dos estudos de Clifford Geertz (1989) e (2007), que além de definir a cultura como um sistema de representações simbólicas, apresenta uma noção de cultura como “modo de vida” total. No desenvolvimento do capítulo, ficarão claras as críticas mais contundentes sobre essa noção de cultura.

Para Geertz (2007), a principal ocupação da antropologia cultural é determinar a razão pela qual um ou outro povo faz aquilo que faz. Neste sentido, aquilo que se vê depende do lugar onde foi visto e, por isso, as formas do saber (tanto o senso comum, quanto o conhecimento científico) são inevitavelmente locais, *inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros*. Neste sentido, o fenômeno cultural é sempre analisado como um “modo” local de se viver e, conseqüentemente por isso, a cultura é a marca da diferença. Sua obra *A Interpretação das Culturas* (1989) é bastante significativa, pois a partir dela, pode-se observar como sua noção de cultura está ligada a um “modo de vida” total. Tal noção é tão concreta que o autor chega a pensar que as ideologias são como sistemas culturais, produtos das hierarquias estabelecidas entre os distintos “padrões culturais”, que compõem as sociedades.

É justamente essa definição de ideologia utilizada por Geertz, que aproxima sua concepção de cultura à noção de “padrões culturais”, presente também na concepção literária de cultura. Na tradição antropológica, e nela incluem-se os Estudos Culturais e seus expoentes, como Stuart Hall, o conceito de cultura é pensado como manifestações do “espírito”. O autor que se distancia dessa concepção de cultura, é Paul Gilroy (2001). O autor trata o fenômeno cultural não como essência, mas sim como fruto das imbricações das diferentes sub-cultura. Por isso, a necessidade de se recorrer ao conceito de *subcultura* criado por Cardoso (1975), tal qual demonstra Gilroy em sua obra *Atlântico Negro*.

Para fugir de uma concepção essencializada da cultura, é importante entender esse conceito como trama simbólica, assim como é necessário observá-lo pelo prisma da luta política a fim de compreender a luta das subculturas travam por poder. Pois é na arena política, que se consegue enxergar as “diferenças” culturais formadas pelos diversos grupos sociais que compõem nossa sociedade. Quando se utiliza o conceito

antropológico de cultura, é preciso compreender que as culturas se fundem, não há como pensar em culturas autônomas. A cultura é produto da disputa política, resultante das imbricações culturais que formam nossa sociedade e que estão atreladas às identidades culturais dos grupos sociais que compõem nossa população. Neste sentido, para a concepção antropológica de cultura, só é possível falar em “padrões culturais” quando se parte de uma concepção essencialista ou literária da cultura. Segundo Durham (1984), na tradição antropológica os:

padrões culturais não são concebidos, fundamentalmente, como instrumentos de dominação, a não ser no sentido genérico de que a cultura é instrumento de domínio das forças naturais. A opacidade da sociedade, a inconsciência dos homens em relação aos mecanismos de produção da vida social, nunca puderam ser vistas pelos antropólogos, nas sociedades essencialmente igualitárias com as quais se preocuparam, como resultante do ocultamento da dominação de uma classe sobre outra. Obviamente é possível analisar relações de poder nas sociedades primitivas, mas este não é nem o fulcro nem o centro da concepção de cultura.

São, no fundo, essas ausências que permitem explicitar as diferenças entre um estudo antropológico da cultura e a análise política das ideologias. (DURHAM, 1984, 77-78).

Para a autora, é preciso entender cultura enquanto estrutura de poder, por isso os “padrões culturais” devem ser vistos como resultantes da hegemonia política de determinados grupos sociais. A ideologia reflete, portanto, o processo de dominação de uma classe sobre a outra e demonstra ser mais que um sistema ordenado de símbolos culturais, afirma Durham. Essa conclusão é fundamental para compreender a crítica sobre a noção de cultura da ciência interpretativista e sugere, então, que se deve compreender a cultura como “arma” para a dominação ou resistência. Para a autora, a concepção de cultura de Geertz parece ocultar as relações de forças existentes entre as diferentes culturas.

A definição de cultura criada por Geertz (1989) é importante, pois sugere que qualquer grupo social pode apresentar um sistema cultural possível de ser lido através de uma *descrição densa*. Ao mesmo tempo em que a definição de cultura do autor se insere na tendência culturalista ao observar o fenômeno como uma “totalidade” –

inscrita num contexto histórico-econômico determinado –, também estabelece conexões com a tendência estruturalista de análise do fenômeno, ao demonstrar que a cultura é uma estrutura, ou seja, um *sistema de representação simbólica*. Pautado nos paradigmas culturalista e estruturalista, não há como negar que a concepção de cultura de Geertz oferece avanços para a antropologia, mesmo que não dê conta de analisar os problemas da cultura nas sociedades industriais.

Segundo Durham, foi o alargamento da concepção de ideologia cunhada por Louis Althusser que acabou se referindo a *praticamente todo o campo tradicionalmente abarcado pelo conceito de cultura* (DURHAM: 1984, 80). Esse “alargamento” diz a autora, reflete a crítica de Althusser à concepção de ideologia presente na obra de Marx. Para ela, o conceito de ideologia de Marx não se referia a todo o campo do simbolismo e da significação. Já em Althusser, o conceito de ideologia se refere a *certos sistemas estruturados e cristalizados de representações: a religião, o direito, a filosofia, as idéias políticas* (DURHAM: 1984, 78). Partindo de Durham, é possível afirmar que o alargamento do conceito de ideologia de Althusser passou a abarcar tudo o que o conceito antropológico de cultura abarcava.

A análise da autora sinaliza, portanto, para o fato de que não devemos confundir cultura e ideologia. Ao tratar de ideologia nesta pesquisa tenho como referência a obra de Marx e Engels (1979) *A ideologia Alemã*. Segundo os autores, todos os homens adotam formas particulares de se relacionar com o mundo e a vida. Dessa forma, os indivíduos criam valores e convencem-se de como devem viver e quais são suas expectativas. Os valores são pontos de vista particulares, que ao se naturalizarem, convencem os indivíduos de que são pontos de vista universais. É deste conjunto de valores que se constitui a ideologia, que pode ser analisada como *sistemas estruturados e cristalizados de representações*. Para os autores, somente o processo histórico explica o porquê de as relações parecerem estar invertidas numa câmara escura quando submetidas a uma ideologia.

Para Durham (1984), Althusser tentou superar a separação radical entre realidade social e universo simbólico, mas o que se pode afirmar, é que o autor somente reforçou essa oposição. A partir do que Durham expõe, é possível concluir que para Althusser tudo que implica em simbolização é conseqüentemente ideologia. Observe as conseqüências do alargamento desse conceito para a noção de cultura:

Esse âmbito alargado retém a mesma ênfase política do conceito mais restrito [de Marx]. Desse modo, todo o universo da significação, identificado com a ideologia e colocado na superestrutura, passa a ser integralmente contido na problemática da dominação. Perdeu-se o espaço do lúdico e do gratuito, presente na noção de cultura, na qual nem tudo é opressão e a constituição dos sujeitos humanos não se confunde com a imposição da dominação de classe. (DURHAM, 1984, 80) grifos meus.

Como se pode observar, a autora deixa claro que esse alargamento acabou por criar equívocos acadêmicos. Na visão de Durham, há partes da cultura que pode ser ideologizadas e partes da ideologia que pode ser culturalizadas, mas os fenômenos não são os mesmos. Neste sentido, o estruturalismo de Althusser acabou levando a ciência interpretativista a compreender a cultura apenas como “decifração” e não como “expressão” e “ação”. Para a autora, a interpretação e a decifração acabam por não trabalhar com a perspectiva dos “homens atuantes” – para os quais a cultura é um instrumento construído para agir sobre o mundo. É necessário, portanto, romper com os pensamentos que analisam o fenômeno da cultura como uma simples objetivação das normas ou das estruturas, esquecendo de sua dimensão política. Observe neste trecho como a autora refere-se à cultura como um processo de transformação da prática coletiva:

Utilizando de modo um pouco diferente uma concepção de Geertz, podemos dizer que esses sistemas simbólicos são modelos na dupla acepção do termo: de um lado, propriamente representações (modelos da realidade social) e, de outro, simultaneamente, orientações para a ação (modelos para o comportamento social). Ao contrário de Geertz, entretanto, referimos o conceito de cultura menos aos modelos do que ao processo de sua contínua produção, utilização e transformação na prática coletiva. (DURHAM, 1984, 75).

A partir da discussão que foi desenvolvida acima, buscou-se uma definição de cultura que rompesse com a idéia de cultura como “modo de vida”, ou seja, como um modo “total” de vida dos diferentes grupos sociais que compõem nossa sociedade. Nesta dissertação, busco entender o fenômeno da cultura como um reflexo da

“consciência” e das “condições materiais”, que definem e arranjam as tramas criadas pelas relações sociais estabelecidas em nossa sociedade. Nesta pesquisa utilizo dois conceitos de cultura, o de Gilroy (2001), crítico da concepção de cultura dos Estudos Culturais, e o conceito antropológico de subcultura, definido por Cardoso (1975).

2.2 O conceito de cultura negra dos Estudos Culturais e o conceito antropológico de sub-cultura.

A metáfora criada por Gilroy em sua obra *O Atlântico Negro* é fundamental, porque é refratário do conceito de cultura dos Estudos Culturais e apresenta uma sofisticada análise sobre a questão da cultura negra. Na realidade, Gilroy é um crítico das análises pioneiras de ingleses como Richard Hoggart (1918-), Raymond Williams (1921-1988) e E. P. Thompson (1924-1993). Para Gilroy (2001), apesar das contribuições das obras desses autores, seus trabalhos têm repercussões que levam para *suas associações profundas com a Inglaterra e as idéias de anglicidade [Englishness]* (GILROY: 2001, 39), grifos do autor. Por isso, diz o autor, falta a esses acadêmicos ingleses compreender a idéia de nação como um todo cultural fragmentado. Segundo Gilroy (2001), na obra desses autores não se encontra o elemento negro e sua cultura na formação da anglicidade. Por esse motivo, o autor procurou compreender como a cultura negra foi se afirmando ou resistindo frente à cultura inglesa “legítima”.

Para Gilroy, a cultura negra está baseada historicamente na resistência, uma vez que ela é produto da diáspora negra, decorrente do sistema colonial e neocolonial dos séculos XV ao XX. O colonialismo, afirma o autor, foi o responsável por criar aquilo que ele chama de “contracultura” da modernidade. Para Gilroy (2001), o *Atlântico Negro* possibilitou a criação de uma identidade cultural descentrada e desterritorializada. Isso acabou por produzir identidades diaspóricas, que se formaram na trans-nacionalidade, ou seja, nos navios negreiros que transitaram por todo o Atlântico, no Novo Mundo e na Europa – importantíssimos para o desenvolvimento dessa contracultura. Para o autor, o Atlântico Negro foi responsável por desenvolver uma *política negra* de resistência, que se inicia no século XIX, com as primeiras abolições e independências e se desenrola até hoje. Essa *política negra* foi inicialmente anunciada por grandes intelectuais negros da América, África e Europa, por exemplo, W.E.B. Du Bois, Frantz Fanon e C.L.R. James, seus mais famosos pensadores, afirma Gilroy (2001).

A preocupação do autor é mostrar que a identidade cultural negra é produto das imbricações culturais decorrentes da diáspora. Ou seja, a idéia de Atlântico Negro repudia a obsessão pela pureza das raças, que pode ser percebida dentro e fora das relações políticas estabelecidas pelos diferentes grupos sociais que compõem uma sociedade. Afinal, afirma Gilroy (2001), a obra é um ensaio da *inevitável hibridéz e mistura de idéias*. Suas atuais críticas às políticas pluralistas e multiculturalistas, pautadas em absolutismos étnicos e responsáveis por um esvaziamento do debate político e pelo fortalecimento do papel dos voluntariados, tornou sua discussão fundamental. Para o autor, as políticas pluralistas estão despreocupadas com as discussões políticas que envolvem os grupos sociais marginalizados de uma sociedade. E, na realidade, a metáfora do Atlântico Negro reforça as lições quanto à *instabilidade e à mutação de identidades*, que são sempre inacabadas e constantemente refeitas. Isto posto, é fundamental salientar que quando me refiro a cultura negra, penso em como ela reflete um processo de contínua resistência e dependência frente à cultura nacional legítima.

Na concepção de Gilroy (2001), apesar da junção entre nacionalidade e cultura ser bastante problemática, ela produziu afinidades e uniu os negros em torno de uma cultura adotiva. Segundo o autor, é impressionante recorrer aos escritos dos intelectuais negros, porque neles, várias das gerações de intelectuais tentaram compreender a ligação entre as identidades nacionais e a cultura negra, além de projetá-las em suas escritas e falas, na busca por *liberdade, cidadania e autonomia social e política*. Neste sentido, Gilroy quer contestar a idéia de identidade nacional homogênea, uma vez que os trabalhos dos pensadores ingleses Williams e Thompson, ignoraram a dinâmica *transversal da política racial* na formação e na reprodução das identidades nacionais. O autor recorrerá à noção de Atlântico negro para demonstrar a formação transcultural e internacional da identidade negra. Para Gilroy (2001) o Atlântico negro sugere a circulação de idéias e ativistas:

Decidi-me pela imagem de navios em movimento pelos espaços entre a Europa, América, África e o Caribe como um símbolo organizador central para este empreendimento e como meu ponto de partida. A imagem do navio – um sistema vivo, microcultural e micropolítico em movimento – é particularmente importante por razões históricas e teóricas...Os navios imediatamente concentram a atenção na Middle

Passage [passagem do meio], nos vários projetos de retorno redentor para uma terra natal africana, na circulação de idéias e ativistas, bem como no movimento de artefatos culturais e políticos chave: panfletos, livros, registros fonográficos e coros. (GILROY, 2001, 38)

Para o autor, a noção de Atlântico negro procura explorar a idéia de contracultura, *específica da modernidade e produzida por intelectuais negros* e coloca em evidência as questões do absolutismo étnico e das políticas multiculturais, que nos dias atuais, dominam a *política negra*, afirma Gilroy. Entender a *contracultura* é fundamental para compreender a luta dos negros para serem *percebidos como agentes, como pessoas com capacidades cognitivas e mesmo com uma história intelectual – atributos negados pelo racismo moderno* (GILROY: 2001, 40). Segundo o autor, as obras dos intelectuais negros (Fanon, Cornel West, Anthony Appiah e Stuart Hall) são uma alternativa ao foco nacionalista que domina a crítica cultural. Por isso, muitas vezes esses intelectuais negros *eram pressionados em sua labuta pelo absurdo brutal da classificação racial que deriva de – e também celebra – concepções racialmente exclusivas de identidade nacional, da qual os negros foram excluídos, ora como não-humanos, ora como não cidadãos* (GILROY: 2001, 41).

Nesta perspectiva, torna-se importante analisar a questão da nacionalidade, por duas razões, afirma Gilroy. Primeira, porque se deve reavaliar o Estado-nação moderno enquanto unidade política, econômica e cultural. Segunda razão, porque o termo nacionalidade geralmente se refere a uma integridade e pureza cultural, idéia que se popularizou com muita força na Europa. Essa reavaliação é importante, porque cultura tornou-se sinônimo de raça. *É significativo que, antes da consolidação do racismo científico no século XIX, o termo “raça” fosse empregado quase no mesmo sentido em que a palavra “cultura” é empregada hoje* (GILROY: 2001, 43). Observar o fenômeno da cultura na perspectiva do autor, pressupõe analisar as relações de poder estabelecidas pelas “distintas” culturas das diferentes classes ou grupos sociais. É por isso, que os principais intelectuais da diáspora sempre estiveram atentos à questão da nacionalidade e da identidade nacional. Segundo Gilroy (2001), pode-se de certo modo afirmar que os conflitos desencadeados pelo ingresso do negro na vida inglesa fez surgir, no período do pós-guerra, um *novo racismo* (a negritude) etnicamente absoluto e culturalista:

Este novo racismo foi gerado em parte pelo movimento rumo a um discurso político que alinhava estreitamente “raça” à idéia de filiação nacional e que acentuava mais a diferença cultural complexa do que a simples hierarquia biológica.(GILROY, 2001, 48).

Como se pode observar, os conflitos raciais gerados nas nações que colaboraram com o sistema colonialista, não se remetiam à ordem racial, mas sim ao terreno político da cultura. Neste sentido, a cultura criada no Atlântico negro deve ser entendida como uma oposição, ou melhor, uma contracultura crítica em relação ao nacionalismo e à cultura legítima, cuja maior característica é sua relação de dependência com a cultura nacional. Outro dado interessante da obra do autor se refere a como os intelectuais do Atlântico negro buscavam estabelecer suas identidades negras, a partir daquilo que consideravam como suas raízes africanas. Ou seja, não entendiam suas identidades enquanto movimento e mediação.

Se inicialmente, esses intelectuais buscaram na África sua idéia de nação, nacionalidade e identidade, o máximo que conseguiram foi chegar perto de um continente de cultura pagã e cheio de superstições, afirma Gilroy (2001). Por isso, a solidariedade negra proposta por alguns desses intelectuais acabou numa recusa da etnicidade africana, que se mostrava atrasada, rústica e mística. Isto tornou a negritude mais numa questão política que cultural. Veja, nas palavras de Gilroy, como os intelectuais negros foram criando o conceito de negritude:

Esse racionalismo racial antimístico exigia que os negros de todas as matizes, classes e grupos étnicos renunciassem às diferenças meramente acidentais – que serviam apenas para mascarar a unidade mais profunda que aguardava ser construída –, não tanto a partir de sua herança africana quanto da orientação comum para o futuro produzido por suas lutas militantes contra a escravidão. (GILROY, 2001, 81)

Neste trecho, é possível perceber como esses intelectuais, preocupados com a questão da identidade nacional, tentavam apagar quaisquer que fossem as subjetividades de suas identidades, pois elas se contrastavam com a noção de identidade nacional homogênea. Na realidade, é da negação de outras culturas dependentes da cultura nacional que desencadeou, para Gilroy (2001), a *dupla consciência* nos negros.

Segundo o autor, a nacionalidade é um problema para o discurso político negro, porque ela *condiciona a aspiração contínua de adquirir uma identidade “enraizada” supostamente autêntica, natural e estável* (GILROY: 2001, 84). Culturalmente, isso é inaplicável a qualquer identidade cultural, pois todas elas são determinadas politicamente. É importante também perceber, que uma identidade “enraizada” é impossível se construir dentro da história negra, já que para os negros, a identidade cultural possui características transnacionais. É neste sentido, que se pode afirmar que a herança africana tem um papel secundário nesta formação. São antes as lutas políticas que caracterizam a identidade e a cultura negra.

A partir do que foi exposto, é possível afirmar que para Gilroy (2001), os conflitos decorrentes da luta anti-racista produziram a *contracultura* do Atlântico negro. Por isso, é importante perceber como a idéia de identidade negra não pôde se “enraizar” dentro de nenhuma nação. E, apesar dos contextos históricos e econômicos das diferentes nações, é possível verificar elementos comuns na criação das identidades negras, devido ao mesmo contexto diaspórico em que elas foram produzidas. Gilroy (2001) deixa claro que entende a contracultura como uma subcultura, ou seja, um produto histórico produzida *das víceras de um corpo alternativo de expressão cultural e política que considera o mundo criticamente do ponto de vista de sua transformação emancipadora* (GILROY: 2001; 99), apesar de muitas vezes se mostrar como *uma expressão intuitiva de alguma essência racial*.

Em síntese, o que procuro demonstrar é que a concepção de cultura de Gilroy, pode ser claramente entendida como “expressão” e “ação” – nos termos de Durham (1984). Ou seja, Gilroy procura entender as relações de força que as subculturas estabelecem pela luta por poder. Esta claro também, que é necessário compreender a complexa relação entre ideologia e cultura, para que se possa entender a luta anti-racista e a noção de cultura negra no Brasil.

Segundo Gilroy (2001) a luta anti-racista se desenrolou inicialmente como reflexo de um *novo racismo*, que buscou no nacionalismo, a possibilidade de uma sociedade mais justa onde a diferença de “raça” não impossibilitasse a integração dos negros. O movimento de negritude, inicialmente caracterizado pelo impacto das obras de alguns intelectuais da diáspora, é, para o autor, a própria *contracultura* da modernidade, produto das relações sociais e políticas estabelecidas por negros como forma de resistência e inclusão nas sociedades nacionais. A *contracultura* é a forma como Gilroy (2001) enxerga a política negra. Em sua concepção, a cultura negra tem

como principal característica a resistência, que é fruto da luta política negra na contestação das culturas nacionais homogêneas. Neste sentido, considero que a noção de cultura negra desenvolvida pelo autor, é a que mais dá conta de analisar a luta anti-racista e compreender a cultura negra na sociedade brasileira. Outro conceito de cultura utilizado como instrumento de análise nesta dissertação é o que se refere à noção antropológica de subcultura. A definição pode ser encontrada tanto na obra de Whitaker (1981), sobre a educação brasileira, como na obra da antropóloga Ruth Cardoso (1975).

O trabalho de Whitaker (1981) é fundamental, pois esclarece como se deve pensar a cultura nas sociedades de classes, mesmo como no caso do Brasil – de industrialização tardia e de forte presença da subcultura rural. Para entender essa dinâmica do fenômeno cultural, deve-se primeiramente romper com a noção totalizadora da concepção antropológica de cultura.

A definição do conceito de sub-cultura sugere que o pesquisador observe os diferentes “padrões culturais” ou “manifestações populares” como produto da relação e dependência das diferentes sub-culturas com a cultura dominante. *Talvez o primeiro ponto a lembrar seja o fato de que no Brasil não existe uma cultura integrada. Conforme já se demonstrou, as diversas subculturas brasileiras formam um conglomerado submisso à cultura dominante – esta cada vez mais administrada* (WHITAKER: 1982, 11). Tanto a cultura negra, a cultura caipira, assim como a cultura da classe dominante, são subculturas, e todas buscam sua integração na cultura legítima através das disputas político-ideológicas dos diferentes grupos sociais que formam nossa sociedade. Como se pode deduzir, a partir da obra da autora, é que toda cultura legítima, é antes uma síntese bastante desigual e hierarquizada das subculturas que a compõe. É neste sentido, que o conceito de ideologia nos ajuda a entender a luta política por poder estabelecida entre as diferentes subculturas de uma sociedade. Tal fenômeno, só pode ser entendido se for considerado que as culturas nacionais são internamente heterogêneas e tal diferença, implica em hierarquização, desintegração, dominação e resistência.

Este conceito reflete, portanto, a preocupação com a heterogeneidade e a hierarquização, comum à idéia de cultura nacional. Por isso é importante observar a análise da desintegração da *cultura legítima*, nos termos de Whitaker (1982). Para a autora, a desintegração além de demonstrar que a cultura nacional é formada por diferentes subculturas, sugere a relação de dependência das subculturas pela cultura legítima, o que implica em hierarquização e luta por poder. Num outro artigo, intitulado

Cultura e Dependência, a autora procura compreender a dialética entre a cultura legítima e a cultura dominada, além de entender a repercussão do fenômeno cultural na explicação dos problemas educacionais brasileiros. Neste trabalho de Whitaker (1980), vemos a importância de se estudar as obras dos intelectuais da diáspora, como, por exemplo, Albert Memmi. Observe como a autora foca sua análise na questão da colonização e da dependência:

Chega-se então ao fator decisivo que ajuda a explicar os problemas educacionais do Brasil, em dois níveis. No nível interno, conforme já se observou existe a contradição entre diferentes subculturas, relativas às diferentes classes sociais e às diferentes formações regionais: nesse caso, as dificuldades de aprendizagem se ligam às insuficiências das camadas subalternas que têm sido equacionadas pelos diversos especialistas da educação. No nível da articulação com o exterior, situa-se o problema que Bourdieu chamaria o “arbitrário cultural dominante” exterior, que se apresenta, ora benéfico, ora contrário às necessidades reais do país. Em ambos os níveis o que se nota é a existência de uma contradição básica entre cultura legítima e cultura dominada. Vistos desta perspectiva, os problemas educacionais se aclaram extraordinariamente, já que o homem dominado, segundo Memmi, tem sempre uma grande dose de recusa de si próprio, nascida da sua opressão e da sua exclusão. (WHITAKER, 1980, 17).

O que está em questão é a dialética entre a cultura legítima e a cultura dominada, seja a subcultura de classe, raça ou outras. Consequentemente, numa análise em que se busca compreender os cursinhos para negros e carentes no país, torna-se obrigatória o entendimento da dominação e resistência. Chegamos, portanto, a uma questão importante que abre este capítulo. Quando Durham (1984), ao criticar a ciência interpretativista, sugere que devemos considerar que partes da cultura são ideologizadas e partes das ideologias são culturalizadas, na obra de Whitaker (1982), pode-se observar o problema por um ângulo diferente. Para a autora, deve-se compreender a relação entre cultura e ideologia a partir da noção da intersecção. Em momentos mais democráticos os fenômenos culturais impedem que as ideologias avancem e, nos momentos mais autoritários, a intersecção da ideologia sobre a cultura aumenta.

Segundo a autora, é preciso *pôr a nu o constante trabalho ideológico que se faz no sentido de evitar a integração da cultura no Brasil* (WHITAKER:1982; 12). Pois neste caso, integração corresponde ao equilíbrio de forças políticas estabelecido entre as diferentes subculturas que compõem nossa sociedade. Neste sentido, é também necessário entender as contra-ideologias, afirma a autora, pois elas são criadas através de mecanismos que a própria cultura engendra – como também se pode observar a partir da análise de Gilroy (2001), sobre a cultura negra. Neste contexto, veja na passagem abaixo qual é o papel da educação na luta contra a dominação. Para Whitaker:

A própria educação escolarizada, em que pese o seu caráter domesticador, deve fornecer dialeticamente, o aparato teórico necessário à reflexão crítica sobre a ideologia da dominação.

Numa sociedade como a nossa, porém, onde existem diferentes espaços culturais, os vários níveis de cultura apenas submissos e articulados, raramente integrados, e onde a maior parte da população nem freqüenta a escolas, ou o faz em condições precárias durante muito pouco tempo, a ação ideológica não encontra barreiras significativas à disseminação de seus conteúdos, a não ser em setores muito específicos da sociedade, que se encontram de certa forma “divorciados” do sistema global. (WHITAKER, 1982, 12).

Como se pode perceber, a educação é importante para reverter a relação de intersecção da ideologia sobre a cultura, o que não significa que basta escolarização para que essa sobreposição não ocorra. É necessário também contra ideologias, como por exemplo, a luta anti-racista, reflexiva da resistência do movimento negro, desencadeada a fim de equilibrar a luta por poder da sub-cultura negra.

A análise dos cursinhos para negros e carentes é privilegiada para a compreensão da dialética entre cultura e ideologia, porque a educação sempre foi o principal eixo das reivindicações e lutas do movimento negro, como afirmam Gilroy (2001), Gonçalves e Silva (2000), Silvério (2003). Segundo, porque o projeto político-pedagógico do cursinho pré-vestibular da ONG FONTE é orientado pela lei 10.639/03, que altera a lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e tornou obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-brasileira” nos ensinos fundamental e médio. Portanto, tem como tema transversal a noção de cultura negra.

As lutas anti-racistas do movimento negro, das quais falam Cavalleiro (2001), Gonçalves e Silva (2000) e Silvério (2003), têm provocado mudanças no modelo da política educacional do país. Neste sentido, elas devem ser entendidas como um produto das relações sociais entre culturas dominantes e dominadas que envolvem o “dilema brasileiro”, como nos lembra Silvério (2003) ao falar sobre as ações afirmativas no Brasil.

Segundo Cardoso, o conceito de subcultura tem por capacidade descrever as ambigüidades dos grupos sociais, *os quais, por suas particularidades culturais, se distanciam do modo de vida dominante mas não sobrevivem, ou melhor, sequer definem seus limites senão em relação à sociedade mais ampla* (CARDOSO:1975; 3). O conceito de subcultura é estratégico, porque permite compreender que na noção antropológica as culturas se fundem. A partir dele, conseguimos analisar a relação dialética estabelecida entre a cultura e a ideologia. Para Cardoso:

A subcultura indica a particularidade de um grupo, porém sem uma oposição radical com seus vizinhos imediatos que, frequentemente, falam a mesma língua e têm muitas coisas em comum. Seria, então, apenas uma distância de grau, em que o isolamento de uma cultura em relação a outra é maior do que o existente entre sub-culturas de uma mesma sociedade? Em geral, é com este sentido que se emprega o termo, porém creio que é preciso acrescentar algo a esta distinção. O imigrante alemão, o negro americano, ou o judeu do Guetto podem sentir grande orgulho ao distinguir-se dos outros e, com empenho, enfatizar os aspectos positivos que caracterizam o seu grupo; entretanto, estas diferenças não impedem a comunicação deste grupo com a sociedade e seu modo de vida não se reproduz senão no contexto de que são parte. Em outras palavras, uma sub-cultura não pode se reproduzir, não tem autonomia. Ela é, por definição, parte de um todo de que depende para que possam subsistir as diferenças que a caracterizam. Por isso é que o destino das minorias não está em suas próprias mãos e o processo de integração ou de maior marginalização de grupos deste tipo só se explicam pelas condições gerais, pelo dinamismo do sistema global. (CARDOSO, 1975, 4).

Ou seja, as diferenças culturais são compreendidas através da dialética entre as culturas dominadas e as culturas dominantes. As subculturas são, portanto, produto da relação entre as culturas dominadas e a cultura dominante. Elas não se reproduzem autonomamente, pois são por definição as partes de um todo. O conceito de sub-cultura e a noção de cultura negra encontrada na obra de Gilroy (2001), acabam por criticar o conceito de cultura dos Estudos Culturais e a noção de cultura negra no Brasil, cujo maior expoente é Muniz Sodré.

A forma como Sodré (1988) constrói sua concepção de cultura negra na obra *Verdade Seduzida*, acaba por tratar do fenômeno como algo autônomo e que se distancia particularmente da cultura dominante no país. Para o autor, a formação social brasileira apresenta uma heterogeneidade marcante, que chega a refletir dois modos distintos de relacionamento com o real: a cultura judaico-cristã e a cultura negro-brasileira. Para Sodré (1988), a cultura negra parece se constituir num diferente mercado de bens simbólicos. Essa interpretação, entretanto, choca-se com a idéia de *contracultura* descrita por Gilroy (2001) e o conceito de sub-cultura descrito por Cardoso (1975) e Whitaker (1981). Apesar dos Estudos Culturais pensarem cultura como manifestações do “espírito”, a concepção de cultura negra de Gilroy (2001) dá conta de compreender a dialética entre a sub-cultura negra e a cultura dominante. Neste sentido, não há porque endossar a noção dualista de cultura negra apresentada pela obra de Sodré.

2.3 Crítica ao uso do conceito de cultura negra no Brasil

Partindo do pressuposto que no conceito antropológico as culturas se fundem e que o distanciamento cultural dos grupos sociais nas sociedades industriais se refere ao grau – assim como propõe o conceito de subcultura –, é preciso criticar a sonhada autonomia da cultura negra presente na interpretação de Sodré (1988). Neste sentido, é preciso compreender que a cultura negra descrita pelo autor, não se distingue substancialmente da cultura dos não-negros no Brasil. Traços culturais como a família extensiva, a reciprocidade, não é algo particular da cultura negra, mas sim, traços de qualquer cultura tradicional ou popular, assim como é possível observar os laços da reciprocidade em outras sub-culturas brasileiras como a cultura caipira e a cultura indígena. A reciprocidade, portanto, está presente em toda cultura tradicional, pois ela é condição de sobrevivência da coletividade e geralmente é destruída pelas imposições do sistema capitalista.

O conceito de cultura negra presente na obra de Sodré chega a mencionar que a cultura negro-brasileira se afasta da perspectiva simbólica da cultura judaico-cristã, branca. Segundo ele, *é preciso levar em conta a outra perspectiva simbólica, inscrita na diferença cultural. É preciso considerar as formas de reversibilidade (em que outros grupos vão buscar a sua coerência), que escapam ao modelo histórico (realístico, acumulativo, linear e irreversível) do Ocidente.* (SODRÉ; 1988, 155).

Para o autor, os nagôs conseguiram instaurar aqui os elementos básicos de sua “organização simbólica de origem”. Ou seja, Sodré quer demonstrar que existe uma *arkhé* negra, ou melhor, uma ordem cosmológica cujas representações no mercado simbólico demonstram as singularidades de sua constituição. A ordem cultural negra, é para o autor, *uma fonte permanente de resistência a dispositivos de dominação*, capaz de manter o equilíbrio efetivo do elemento negro no Brasil. Segundo o autor, a cultura negra se distingue fundamentalmente pelo princípio das trocas simbólicas. Para Sodré, as trocas na cultura ocidental moderna são sempre dominadas por um excedente econômico-social que se acumula. Ou seja, o excedente é fundamental para a produção do grupo, deixando de estar disponível para o grupo para se abstrair em valor “equivalente geral de troca”. Segundo o autor, na cultura negra, a troca não é dominada pela acumulação. A troca:

É sempre simbólica e, portanto, reversível: a obrigação (de dar) e a reciprocidade (receber e restituir) são as regras básicas. É o grupo (concreto) e não o valor (abstrato) que detém as regras das trocas. E a troca simbólica não exclui nenhuma entidade: bichos, plantas, minerais, homens (vivos e mortos) participam ativamente, como parceiros legítimos da troca, nos ciclos vitais. A isto a ideologia ocidental tem chamado de “animismo” porque, apegada a seu princípio exclusivista de realidade, separa radicalmente a vida da morte e entende a troca simbólica com outros seres ou com os mortos como uma projeção fantasiosa da vida (SODRÉ; 1988, 127).

Isto posto, o autor dirá que na cultura nagô o sacrifício *implica no extermínio simbólico da acumulação e num movimento de redistribuição princípio, portanto, visceralmente antitético ao princípio do capital* (SODRÉ: 1988, 127). A forma como o autor constrói sua noção de cultura negra chega a essencializar o homem negro, que se

distancia “eticamente” do homem ocidental - aquele que se integra na lógica da produção e de acumulação. No ethos nagô, o autor dirá que a ética é pautada na restituição, ou seja, o negro ético é aquele *que simbolicamente não deixa resto* (SODRÉ: 1988, 128). Para Sodré, a arkhé negra coloca em contato os princípios de morte e vida e não há espaço para as grandes dicotomias *que engendram o princípio de realidade do Ocidente (morto/vivo)*.

Essa descrição da obra é necessária, para reafirmar que a cosmogonia africana ou nagô não se transplantou para o Brasil tal qual descreve Sodré, como algo autônomo. Pode-se falar em criação cultural autônoma, mas não se pode confirmar que essa autonomia de criação seja substancial, tão particular, que poderia romper com a cultura dominante no país. No máximo, pode-se dizer que há no interior da formação social brasileira um *continuum afro*. Para Sodré (1988), entretanto, as confrarias negras no Brasil, serviram para estabelecer circuitos sociais paralelos, que vão dos mais diferentes tipos de reuniões até a constituição de caixas de poupança para fins de alforriamento e outros. Observe o trecho abaixo:

É do pequeno espaço de liberdade de associação ensejada pela confraria e das possibilidades de poupança financeira que se tornam possíveis os contatos e os movimentos necessários à instalação do terreiro, em meio a perseguições policiais e católicas. O terreiro seria o campo (o território de preservação da regra simbólica) delimitativo da cultura negra no Brasil, o espaço de reposição cultural de um grupo cujas reminiscências de diáspora ainda eram muito vivas. Nele se recriou a forma (com conteúdos selecionados e reelaborados) básica de coesão grupal negro-africana. Através da iniciação e da vivência na comunidade-terreiro, os indivíduos passam a absorver princípios ritualísticos que engendram atividades de dança, canto, narração, música, artesanato, cozinha, enfim de algumas possibilidades discursivas negras” (SODRÉ; 1988, 166).

Neste sentido, a concepção de cultura de Sodré *designará o modo de relacionamento com o real, com a possibilidade de esvaziar paradigmas de estabilidade do sentido, de abolir a universalização das verdades, de indeterminar, insinuando novas regras para o jogo humano* (SODRÉ: 1988, 10). Para o autor é possível captar a cultura, pois ela exprime o funcionamento das relações entre a nossa cultura e as outras que lhe associamos, *como um recurso (metalinguístico) de*

determinação discursiva. Ou seja, o autor procura as variações do termo na sua relação com outro. Para o autor, tais fatos históricos – como as associações em grêmios recreativos durante grande parte do século XX –, são sinônimos de um particularismo histórico e cultural da população negra no Brasil. Na realidade, o autor pensa a cultura negra como se fosse um elemento à parte do todo cultural que compõe a cultura brasileira. Tais associações, entretanto, são apenas responsáveis por recriar esse *continuum afro* e expressar as manifestações populares que singularizam esse grupo social.

Neste caso, refiro-me a cultura negra na intenção de compreender as relações de dependência desta subcultura com relação à cultura dominante. Diferente de Sodré, que a enxerga como autônoma. O objetivo da pesquisa é entender o cursinho pré-vestibular para negros e carentes como o palco da disputa política onde se desenrola a luta anti-racista pela educação superior da população negra no país. Dessa forma, é possível afirmar que para entender a “cultura negra”, não é necessário buscar a essência ou os princípios simbólicos desta cultura, basta compreender a disputa por poder político estabelecido entre as diferentes sub-culturas. Mas há uma questão. O conceito de sub-cultura enfrenta resistência e preconceitos no meio acadêmico¹⁶. Por isso, o termo “cultura afro-brasileira” pode ser utilizado com o mesmo sentido de sub-cultura, já que o termo exprime essa relação de dependência entre o elemento afro e a cultura dominante, que certamente não é branca, mas sim a síntese de múltiplas determinações.

2.4 Os projetos sociais da ONG FONTE e a noção de cultura negra.

A base teórica dessa dissertação aponta para o fato de que não se deve pensar a cultura negra como “essência”. Por isso, é necessário questionar os absolutismos étnicos e combater quaisquer ideologias que suponham pureza racial ou cultural. A seguir, procuro demonstrar como essa essência da cultura negra se apresenta nos projetos sociais da ONG FONTE.

A Avenida Francisco Vaz Filho, local da sede da ONG FONTE, é uma rua comercial bastante movimentada e dá acesso aos Bairros Pinheirinho, Pq. São Paulo, Jd. América e Biagoni. Assim como outros lugares no Brasil, há estabelecimentos

¹⁶ O conceito é talvez entendido de forma equivocada tomando-se o prefixo “sub” como significando de “menos”. No entanto, segundo Cardoso (1975), e tal como utilizado por Whitaker, “sub” deve ser entendido como subdivisão e não como submissão.

comerciais voltados para o público negro, entre esses se destacam os salões de cabeleireiro “Afro”, encontrados facilmente nas cidades brasileiras – assim como ocorre na Galeria 24 de Maio na Capital paulista –, onde há inúmeros estabelecimentos voltados para os afro-brasileiros e população em geral. Esses estabelecimentos têm importância para os negros, uma vez que lida com a estética negra, tal qual foi possível observar numa entrevista em que o professor N.F.J fala sobre aquilo que o diferencia enquanto negro. Para o entrevistado, esses espaços (estabelecimentos) acabam contribuindo para aquilo que ele considera a estética negra (cabelo black-power, tranças, etc.).

Deve estar claro que essa descrição apenas busca aquilo que pode ser chamado de “continuum afro” no Brasil, ou seja, demonstra os “padrões culturais” da sub-cultura negra no país. Esse continuum afro, entretanto, convive com inúmeras outras referências culturais como as casas do “norte”, que comercializam produtos comuns do nordeste e norte brasileiro. O local onde hoje é a sede da ONG FONTE revela, portanto, a presença negra no bairro. Talvez por isso, também seja importante citar que o imóvel onde hoje se localiza a sede da entidade pertence a um empresário negro da cidade, que, por um curto momento, esteve envolvido nas discussões sobre a estruturação dos trabalhos da ONG FONTE.

Todos os seis anos de convivência seja trabalhando no projeto da ONG FONTE ou participando das atividades da entidade como pesquisador, foi possível compreender um pouco das redes de relações que são estabelecidas ali. A entidade é procurada por muitos que querem estudar e muitos profissionais negros que buscam experiência. Alguns deles são professores e outros são trabalhadores que desejam um emprego temporário (diaristas, jovens a procura do primeiro emprego, etc.). Tal situação retrata a dificuldade desses trabalhadores para se inserirem no mercado de trabalho local.

Os anos de trabalho na entidade serviram para compreender o público alvo de seus projetos. No caso do cursinho, foi possível descrever no primeiro capítulo as principais características dos estudantes envolvidos no projeto. Outras atividades da entidade, entretanto, revelam outras características. Os preparativos para os festejos de carnaval revelam outro público que passa a ocupar os espaços da sede da entidade. No período em que iniciei esta pesquisa de mestrado foi possível observar de perto os preparativos para o desfile das escolas de Samba em Araraquara do ano de 2007. Na ocasião, ajudei a comunidade nos preparativos para o desfile da escola de Samba da

ONG FONTE, o grêmio recreativo “Nação Quilombola” e entrei em contato com a comunidade local.

Muitos dos que participavam dos preparativos para o desfile, também ensaiavam nas “Alas”. Eram percussionistas da bateria, assistentes, costureiras da comunidade e sambistas da cidade. Todos os dias de ensaio da bateria eram mais de 300 pessoas circulando pelos espaços da sede da entidade. Além daqueles que se aglomeravam na rua para observar. Tais momentos de sociabilidade acabam gerando outras preocupações para os diretores da ONG, que enfrentam situações de violência causadas, principalmente, pelo uso excessivo de álcool e drogas. Desde 2005, o grêmio recreativo “Nação Quilombola” acampa nas salas de aula existentes na sede da ONG FONTE. No período do carnaval, as salas de aula são transformadas em ateliês para a confecção de fantasias e adereços para o carnaval.

O carnaval envolve a comunidade com inúmeros eventos, tais como a escolha do samba-enredo, a rainha da bateria, além das feijoadas, apresentações dos grupos de samba da cidade e bailes de samba-roque, que têm como objetivo arrecadar fundos para a entidade. Os sambistas da “Nação Quilombola” são os responsáveis pelas composições das letras de samba-enredo, além de ensaiar a bateria principal e a bateria mirim – como demonstrei no Capítulo I. Dessa forma, os sambistas das comunidades transmitem seus conhecimentos e habilidades para os mais jovens.

A população afro-brasileira parece ter encontrado nessas instituições um lugar propício para vivenciar aquilo que consideram como o *continuum afro* na atualidade. A entidade, neste caso, foca no resgate da tradição da cultura negra ao buscar as formas “essenciais” dessa cultura. Por isso, a entidade mantém projetos que envolvem o movimento Hip Hop da cidade, além de promover “eventos culturais” organizado pelos sambistas, incentiva os bailes de samba-roque, promove as feijoadas, os saraus e as semanas culturais na cidade.

As festividades do grêmio “Nação Quilombola” são muitas vezes marcadas por rituais característicos das religiões afro-brasileiras (candomblé e umbanda). Um momento importante na história da entidade foi o batizado da “Nação Quilombola” em 07 de julho de 2007, cuja madrinha é a Escola de Samba “Vai-Vai” de São Paulo. Na ocasião houve uma comitiva de 50 pessoas, entre elas baianas, ritmistas, mestre-sala e porta-bandeira, diretoria e velha-guarda da escola de samba paulista. A reportagem demonstra bem o ocorrido:

A cerimônia começa com a limpeza da quadra, feita pelas baianas da escola afilhada, com ervas amaciadas em água com manjericão. Na seqüência, são abençoados, pela ordem, o presidente, a primeira-dama, o mestre de bateria, o tocador de surdo de primeiro, diretoria, baianas e ritmistas.

É a vez, então, dos casais de mestre-sala e porta-bandeira das duas escolas se encontrarem – a madrinha da Vai-Vai presenteia a afilhada com uma rosa, colocada na ponta do mastro e banha a bandeira da escola com pétalas de rosas e champanhe.

O batizado termina com discursos dos presidentes das escolas e apresentação das agremiações, declaradas, então, como irmãs (Tribuna Imprensa, 07 de julho de 2007).

Na ocasião participei da cerimônia como convidado da diretoria da Escola de Samba “Nação Quilombola” e, conseqüentemente, pela ONG FONTE por ter participado ativamente nos preparativos para o carnaval de 2007.

A ONG FONTE também participa ativamente das festividades do Baile do Carmo¹⁷. Essa semana cultural foi introduzida nas últimas edições do baile que ocorre anualmente no mês de julho antes do tradicional “baile de gala”. Conjuntamente com a recém formada AEPIR – Assessoria Especial de Promoção da Igualdade Racial –, a ONG FONTE, vem proporcionando inúmeras atividades tais como Mostras Culturais, que resgatam esse *continuum afro*, tal qual a exposição de 2008 “As Origens Afro” e o espetáculo teatral “O Navio Negroiro”. Além da semana cultural do baile, tanto a ONG FONTE quanto a AEPIR, vem desenvolvendo outros projetos conjuntos, por exemplo, estruturando os calendários de eventos importantes para a população negra, como o dia da consciência negra na cidade.

O 1º FENAFRO – Festival Nacional de MPB com temática AFRO de Araraquara –, ocorrido em novembro de 2007, também merece destaque. Segundo o panfleto do evento, o Festival é *destinado a exaltar a cultura afro-brasileira através do verso e prosa e abrir importante oportunidade aos compositores e intérpretes da música popular brasileira de todos os gêneros para o desenvolvimento de temas*

¹⁷ Ver a dissertação de mestrado de TENÓRIO, Valquíria P. *Uma interpretação do “Baile do Carmo”:* *Memória, sociabilidade e identidade étnico-racial em Araraquara*. Araraquara-SP: Faculdade de Ciências e Letras – UNESP; 2005.

relativos à cultura afro-brasileira. Neste ano, o Festival homenageou a intérprete Clementina de Jesus, glória do samba no país. Tais homenagens procuram, portanto, resgatar aquilo que se pode considerar a “essência” da cultura negra no Brasil, construindo a história dessa população e reafirmando seus mitos.

A partir dessa descrição é possível afirmar que a subcultura negra encontra espaço para suas expressões mais populares e pode ser ilustrada como “padrões culturais”, tais como os bailes de samba-rock, as rodas de samba, os eventos do movimento Hip Hop, entre outros. Dessa forma, é possível afirmar que organizações negras como a ONG FONTE, acabam contribuindo para a reafirmação de um “continuum afro”, reafirmando suas “singularidades” ou “essência” enquanto grupo social. Segundo Stuart Hall *é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas* (HALL: 2000; 109). Tal reflexão tornou-se o argumento principal para que a pesquisa investigasse as representações acerca da cultura negra nos projetos sociais da ONG FONTE.

3. Capítulo III. As Particularidades do Racismo Brasileiro e a Luta Anti-racista.

No primeiro capítulo citei a suposta “defasagem” de ensino da grande maioria dos vestibulandos do cursinho para negros e carentes da ONG FONTE, e descrevi o trabalho político-pedagógico desenvolvido pela equipe, a fim de abordar a questão racial no Brasil e compreender a proposta de *educação dialógica* e anti-racista do cursinho da ONG FONTE. Parece-me, na realidade, que a *educação dialógica* possa ser a chave para a inclusão desses alunos nas universidades brasileiras. Minha preocupação, agora, é argumentar que esta “defasagem” está ligada, também, ao longo processo de exclusão sofrido pelos grupos marginalizados em relação ao sistema educacional, como foi o caso da população negra no período colonial, imperial e no início da história republicana no Brasil. Entendo que não é possível uma compreensão adequada dos processos de exclusão, aos quais os afrobrasileiros são vítimas, sem situar os fatos que na História da Educação explicam esse complexo fenômeno que procurei captar.

Discuto a situação de exclusão desse grupo dentro do sistema educacional brasileiro, e apresento algumas considerações do debate acadêmico no país sobre a educação anti-racista. Para pesquisadoras como Cavalleiro (2001) e Gomes (2001), a exclusão da população negra não se deve a falta de vagas no ensino fundamental ou médio, mas sim a uma grande falta de responsabilidade da escola brasileira em lidar com a temática racial. Esse problema remete a uma outra questão importante para esta pesquisa, que é a hierarquização das diferentes sub-culturas que compõem nossa sociedade. Como afirma Gomes, a escola é responsável pelo *trato pedagógico da cultura*. Qualquer proposta educacional dita democrática deve obrigatoriamente restabelecer o equilíbrio de forças entre as culturas existentes numa sociedade. Neste sentido, é possível afirmar que a proposta político-pedagógica do cursinho pré-vestibular para negros e carentes da ONG FONTE recoloca a importância dos negros, da “cultura negra” e da “África”, sobretudo, porque percebe as necessidades educacionais e sociais dos alunos envolvidos, desenvolvendo para isso uma educação dialógica.

A seguir descreverei a luta anti-racista e a singularidade do racismo brasileiro, para depois, nas considerações finais, entender como essa luta reflete aquilo que alguns pesquisadores chamam de a “História da Educação do Negro”. Para finalizar este capítulo, abro uma breve discussão do papel das ONGs e das políticas de ações

afirmativas, neste início do século XXI, a fim de compreender as contradições do contexto político-econômico.

O objetivo desta parte do capítulo é refletir sobre a luta anti-racista no Brasil e sobre as particularidades do racismo brasileiro. As reflexões teóricas que se seguem, se baseiam na tendência sociológica de análise do racismo. Andreas Hofbauer (2003), diz que apesar dessa tendência de análise do racismo ter mostrado fundamentos importantes sobre o problema racial no Brasil, ela não tem contribuído em dar pistas teórico-metodológicas para interpretar a complexa questão da identidade cultural. Entretanto, não há dúvida que a idéia de “raça” que encontramos nas obras de Valter Silvério (2002) e Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (1990) é importantíssima para o desenvolvimento de uma interpretação da identidade negra no Brasil. É fundamental compreender que o processo de “racialização” da sociedade brasileira, defendido por estes autores, coloca em conexão o conceito “raça” com outras categorias como, por exemplo, “cor” e “etnia”. É por isso, que ao defender as ações afirmativas, Dagoberto José Fonseca (2004), diz que devemos entender o auto-reconhecimento dos negros como uma questão política. Aliás, o autor analisa a questão da identidade cultural a partir da síntese entre “racialização”, “cor” e “etnização”. Para ele, é preciso entender o racismo brasileiro a partir da idéia de *linha(s) de cor*, pois essa noção é crucial para desmascarar a ideologia do branqueamento e, por fim, abre a complexa discussão de quem é ou não negro no Brasil.

No capítulo II da dissertação, a obra de Gilroy (2001) foi fundamental para compreensão macro da luta anti-racista ou a *contracultura da modernidade*. Para o autor, a luta da população negra atualmente resulta numa “política negra” e reflete o modo particular que a sub-cultura negra encontrou para resistir à exclusão dos negros na diáspora. Daí a necessidade de reler neste capítulo algumas obras que refletem sobre as conseqüências da colonização, para depois discutir a particularidade do racismo no Brasil. Primeiramente, é importante contextualizar a luta anti-racista. Para isso, esboçarei as principais idéias da obra de Kabengele Munanga (1988) intitulada “Negritude: usos e sentidos”.

Nesta obra, Munanga sintetiza como a luta anti-racista tornou-se inicialmente conhecida como o movimento de negritude. Segundo o autor, o termo se refere à

“consciência” de povo subjugado e sua proposta maior foi (é) “positivar” aquilo que sempre foi considerado negativo desde o processo da colonização¹⁸.

Para o antropólogo, foi o resgate dos valores sócio-culturais da população negra que suscitou a consciência de grupo em relação a sua realidade social. A negritude deve ser contextualizada ao período das independências dos países africanos (pós 1970) e repercutiu no Brasil, principalmente, a partir da década de 1980. A repercussão do movimento de negritude no país reflete o momento das denúncias internacionais do Apartheid na África do Sul.

Para Munanga (1988), foi o desconhecimento em relação à história, cultura e valores sociais dos negros, que fez com que o colonizador desfigurasse a personalidade, a moral e as aptidões intelectuais do homem negro. Este clima de alienação, afirma o autor, provoca em particular o intelectual negro que, ao sair do senso comum, consegue enxergar as ideologias criadas pelo colonizador sobre os negros em geral. A negritude, portanto, é uma maneira que os negros encontraram para “positivar” sua cultura, moral e suas diferenças de fenótipo. Segundo o autor, o homem negro acaba assumindo a cor negada e verá nela *traços de beleza e de feiúra* como qualquer ser humano normal. Ou seja, a negritude *é a negação do dogma da supremacia colonizadora em relação à cultura do povo dominado* (MUNANGA: 1988; 56).

Segundo Munanga (1988), no colonialismo o negro foi exposto a um cotidiano que não era o seu, ou melhor, era um cotidiano forjado e imposto. Para o autor, os povos colonizados foram forçados a aderirem ao cotidiano do colonizador, o que desencadeou o fenômeno do “embranquecimento”. O processo de colonização é tão cruel que não há alternativa senão ao embranquecimento cultural do negro, pois assim, tenta-se criar a possibilidade de reivindicar direitos comuns aos colonizadores dentro do sistema cultural imposto. Retomando uma idéia de Albert Memmi, o autor chegar a afirmar que o colonialismo trás em si uma dicotomia, o amor pelo colonizador e o ódio de si mesmo. Embranquecer o negro é como internalizar o preconceito racial criado pelo colonizador, porque *a desumanização do negro foi o caminho escolhido pelo colonizador para criar sua desestabilidade sócio-cultural, moral e psíquica, deixando-o sem raízes, para melhor dominá-lo e explorá-lo* (MUNANGA: 1988, 31. Para voltar à

¹⁸ Ver as obras *Menina Bonita do Laço de Fita* de Ana Maria Machado e *A Cor da Ternura* de Geni Guimarães. Na estória de Ana Maria Machado os olhos da menina parecem “duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes” e os cabelos são enrolados, negros, “feito fiapos da noite”. Na obra de Geni Guimarães a pele negra é denunciada como o estigma da população negra. Estes livros são dois exemplos da literatura infanto-juvenil anti-racista no Brasil.

questão da dialética e das relações de força entre as sub-culturas, é possível deduzir, portanto, que a luta anti-racista reflete a recusa da população negra em assimilar a cultura branca.

Tanto Munanga (1988), como Gilroy (2001) e muitos outros intelectuais concordam que W. E. B. Du Bois foi o precursor da negritude e quem mais influenciou os poetas e acadêmicos negros, americanos e africanos, que viviam nos Estados Unidos e na Europa no início do século XX. Esta foi a época em que esses intelectuais, políticos e poetas passam a se “conscientizar” de que a opressão e exclusão sofrida pelos negros evidenciavam supostas diferenças raciais. Neste sentido, a negritude é definida como um traço da personalidade negra, que acabou sendo chamado de “consciência negra”. Foi, principalmente, na segunda metade do século XX que o movimento ganhou uma enorme dimensão política. Para Munanga, a criação poética dos negros tornou-se ato político, ou melhor, uma revolta contra a ordem colonial, o imperialismo e o racismo. As obras dos autores da negritude são significativas, porque traçam o pano de fundo daquilo que se convencionou chamar de a “exclusão histórica do negro”.

Nas notas introdutórias da obra de Albert Memmi (1977) *Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizador*, Roland Corbisier diz que a sua atualidade se refere ao fato de que o fim do colonialismo legítimo, não significa o fim da opressão do sistema imposto pelas potências européias. Segundo este filósofo, Albert Memmi evidencia que o colonialismo assume outras formas.

Para Memmi (1977) o colonizador é sempre um privilegiado porque seus hábitos sempre foram exaltados em favor de uma ideologia. O papel do colonizador é reivindicar seu lugar e defendê-lo a qualquer custo. O autor afirma também que está claro para o colonizador que seu privilégio não é legítimo, mesmo assim, tenta fazê-lo, ilustrando seus méritos e evidenciando a falta deles nos colonizados. O racismo, conclui Memmi, é o elemento consubstancial do colonialismo. Ele não só estabelece a discriminação como é condição *sine qua non* da vida colonial, e ainda, tenta tornar eternamente imutável a dinâmica colonizador x colonizado. O colonizado, para Memmi, jamais é caracterizado positivamente e tiram dele todas as qualidades de homem.

Ao concordar com esse imaginário negativo, o colonizado passa a adotar a ideologia criada pelo colonizador, momento importante para a estabilidade social no colonialismo, conclui Memmi. Para o autor, o colonizado passa por uma mutilação social e histórica que é provavelmente a mais grave e a mais carregada de conseqüências. O colonizado, por ter sido assimilado, afirma Memmi, perde

completamente e progressivamente a memória, não têm mais heróis, sábios, líderes populares. No entanto, ao mesmo tempo em que se pode observar um homem transformado em coisa, o colonizado reage nostalgicamente contra tudo que é externo ao seu cotidiano. Essa é a principal contradição do sistema colonial. Numa crítica a Sartre, Memmi (1977) afirma que o colonizado deve se servir da língua do colonizador para reclamar a seu favor. Ou seja, numa situação absurda de discriminação e preconceitos há sempre no colonizado uma exigência fundamental por mudança. *A primeira tentativa do colonizado é a de mudar de condição mudando de pele* (MEMMI: 1977, 106). Ou seja, ao passo que tenta se libertar, o colonizado se auto destrói.

Como o colonizado não consegue deixar essa sua condição, a única saída que lhe resta é a revolta, afirma Memmi. Para o autor, a revolta deve acontecer antes que o colonizador liberte os colonizados das amarras da colônia e lhes dê o “status” de cidadão de segunda classe, marginalizado e sem direitos. Conseqüentemente, temendo a revolta o colonizador tenta de tudo um pouco, até mesmo esteriliza as elites e os movimentos populares. Conclui-se, portanto, que a negritude é uma forma de se opor a branquitude do colonizador. Sobre o colonizado e a recusa do embranquecimento, Memmi afirma que *a mesma paixão que o fazia admirar e absorver a Europa, o levará a afirmar suas diferenças; já que essas diferenças, afinal de contas, constituem propriamente em sua essência* (MEMMI: 1977; 115).

Essa discussão foi necessária para entender uma questão. Pode a educação anti-racista oferecer saídas para equilibrar a luta por poder das culturas em nossa sociedade? A obra de Memmi revela as mais sutis mazelas deixadas pelo colonialismo aos povos colonizados. Ao negro, inferiorizado ao mais alto grau de desumanização, restou a princípio, a negação de sua cultura e a assimilação da cultura (branca) do colonizador. Diante desta análise sobre o colonialismo, faz-se necessário discutir agora a questão da “condição” do negro e sua cultura na sociedade brasileira e no sistema educacional do país. Antes, no entanto, é necessário situar como se desenvolveu o debate acadêmico sobre o assunto.

Para Hofbauer (2003), a discussão sobre a questão racial possui duas tendências que definem maneiras distintas de compreender o tema no Brasil. Segundo o autor, existe a corrente cultural-antropológica, da qual podemos citar alguns nomes como Roberto Da Matta, Lilia Schwarcz, Peter Fry e Ivonne Maggi. Para Hofbauer (2003), existe também uma segunda corrente que se pode chamar de sociológica. O autor afirma que esse primeiro grupo de pesquisadores acredita que a essencialização da noção de

raça pode gerar conflitos sociais entre os grupos “racialmente” diferenciados, por isso o objetivo da corrente é desmascarar o discurso racial e os problemas da identidade cultural. Entretanto, tais pesquisadores são acusados de barrar projetos políticos importantes de combate ao racismo no Brasil. Por outro lado, a corrente sociológica afirma que a “racialização” é fundamental para a democracia, pois ela acelera o processo de luta por políticas compensatórias. Nesta corrente, Guimarães é o intelectual de maior expressão, afirma Hofbauer (2003). Para Guimarães (1990), a racialização e a hierarquização das raças, funcionam atualmente como base do discurso do movimento negro para poder denunciar as diferenças sócio-culturais imposta pela cultura dominante. Hofbauer, entretanto, conclui que apesar das contradições estabelecidas entre as duas correntes, o termo “raça” deixa de ser entendido em ambas como dado biológico e passa a existir apenas como construção social. Segundo, Guimarães (1990), expoente da tendência sociológica de análise do racismo:

Raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informa por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de raça permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite. (GUIMARÃES, 1990, 10)

Veja como Hofbauer (2003) explica, através de outros estudos, as divergências encontradas nessas duas correntes:

*Num artigo recente, publicado na revista “Novos Estudos” (nº59,2001), Mônica Grin analisa que uma das divergências básicas entre os especialistas no assunto provém daquilo que ela chama de “falta de consenso quanto ao estatuto ontológico de raça no Brasil”. No seu último livro (*Classes, raças e democracia*, 2002) Antonio Sérgio*

Guimarães, um dos pensadores que mais tem se dedicado à análise e ao combate do racismo, e mais tem publicado sobre este assunto recentemente, aponta para o mesmo problema. Ele fala de uma “diferença ontológica entre alguns antropólogos, como Yvonne Maggie e Peter Fry, por exemplo, e alguns sociólogos como [ele próprio] eu”. (HOFBAUER, 2003, p.56). Grifos do autor.

Para o autor, o nó entre as duas correntes pode ser desfeito por uma análise cuidadosa de como as idéias de “negro”, “branco” e “raça” foram construídas no Brasil. Como esses conceitos não se referem aos dados naturais, diz o autor, mas sim às *construções sociais que estão ligadas a “idéias culturais”*, os termos “negro”, “branco” e “raça” devem ser tratados como partes integrantes da história da discriminação, isto é, como elementos fundamentais da história do racismo. Para Hofbauer (2003), há uma questão importante na corrente sociológica. Segundo o autor, a essencialização do conceito de raça, ou seja, o processo de racialização da sociedade brasileira foi fundamental para desmascarar os “mitos” do racismo brasileiro e possibilitou, também, o desenvolvimento de trabalhos estatísticos sobre a discriminação racial no país. Neste trabalho, busco sintetizar as principais idéias da corrente sociológica sobre a questão racial no Brasil, considerando, entretanto, uma importante crítica da corrente cultural-antropológica que se refere aos *absolutismos* contidos na idéia de identidade cultural, que Gilroy (2001), também considera quando descreve o *Atlântico Negro*.

A corrente sociológica de análise do racismo demonstra, portanto, que as desigualdades sociais têm um fundamento racial. Para Silvério (2003), Guimarães é importante por enriquecer o debate sobre o “dilema brasileiro”. Segundo Silvério, o processo de redemocratização dos anos 80 criou o “dilema brasileiro” para o século XXI, que lembra o “dilema americano dos anos 50 e 60”. O autor conclui que o dilema brasileiro é:

Incluir sem preterir e integrar, reconhecendo as especificidades da população afro-descendentes, tanto aquelas vinculadas ao processo histórico-social singular brasileiro quanto àquelas que conferem uma identidade particular ao referido grupo. Assim, a compreensão dos novos sentidos e possibilidades de uma construção democrática que tenha por base o reconhecimento de nossas diferenças étnico/raciais, de inserção no mercado de trabalho e no sistema educacional, aparentemente, impõe

a necessidade de políticas preocupadas com reparações, compensações ou ação afirmativa que visam assegurar condições de acesso e tratamento igualitário para os afro-descendentes em todas as esferas da vida social (SILVÉRIO, 2003, p.60-61).

O autor diz também que o problema do racismo brasileiro é não assumir que existe um fundamento racial para as desigualdades sociais no país. E outra questão é que a situação da inclusão subalterna ou da exclusão social que afeta a população afro-descendente não pode ser revertida apenas pelas leis de mercado e por políticas públicas de caráter universalista. Para Silvério (2002), a legislação anti-discriminatória no Brasil beneficiou poucos e sempre se restringiu mais ao âmbito individual do racismo do que para a dimensão institucional do racismo, por isso, é possível diferenciá-la das ações afirmativas. Com isso, o autor chega a uma importante definição sociológica para o termo *ações afirmativas*:

Um conjunto de ações e orientações do governo para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado. Em termos práticos, as organizações devem agir positiva, afirmativa e agressivamente para remover todas as barreiras mesmo informais ou sutis. Como as leis anti-discriminação, as quais oferecem possibilidades de recursos a, por exemplo, trabalhadores que sofreram discriminação, as políticas de ação afirmativa têm por objetivo fazer realidade o princípio de igual oportunidade. Diferentemente das leis anti-discriminação, a política de ação afirmativa tem por objetivo prevenir a ocorrência de discriminação. (SILVÉRIO, 2003, p.61)

As ações afirmativas são, portanto, a forma como a luta anti-racista do movimento negro brasileiro encontrou para complementar as políticas universais. O objetivo do movimento é focar no combate ao racismo e prevenir a ocorrência de discriminação. Para Silvério, a década de 70 no Brasil foi marcada pelos movimentos sociais (novos e tradicionais) que recolocaram a problemática racial como uma questão altamente relevante para o projeto democrático pretendido para o país. Uma das medidas do movimento negro foi exigir do poder público políticas que coibissem as práticas racistas. Este momento histórico foi fundamental para denunciar as políticas de tradição autoritária e auxiliar no desenvolvimento de políticas que apontem para a

necessidade de uma *atualização democrática no processo de tomada de decisão dos rumos do país*, que deve ampliar cada vez mais a *sociabilidade política*, afirma o autor. Na passagem a seguir Silvério analisa o período histórico:

O processo que se seguiu à abertura política, normalmente nomeado como redemocratização do Estado brasileiro, é marcado pela exigência de participação na política por parte dos setores populares. Dentre outras características fundamentais desta nova institucionalidade emergente, Telles e Paoli observam a convergência dos vários movimentos sociais com o universo das leis e direitos. (SIVÉRIO, 2003, p.58)

O autor denomina essa convergência dos movimentos sociais às leis de *a consciência de ter direitos assegurados*. Isso se instaurou como um elemento essencial das lutas sociais dos anos 80. Para Silvério, o momento foi importante porque aprofundou e qualificou o sentido do que é, efetivamente, universal dentro do interesse público. Segundo o autor, a exigência de um tratamento igualitário e as denúncias foram os pontos centrais das lutas do movimento para o processo democrático.

Silvério (2002) compartilha com a idéia de que as pesquisas sobre desigualdades sociais entre brancos e negros têm identificado três fatores principais na estruturação das desigualdades que se originam da discriminação racial: (i) a desvantagem locacional; (ii) a desvantagem educacional; e (iii) a desvantagem ocupacional. Antes de discutir a questão da desvantagem educacional da população negra, é necessário entender melhor a concepção de “raça” e “racismo” no Brasil, focando principalmente, as análises da corrente sociológica.

A crítica mais contundente da corrente cultural-antropológica à racialização se refere justamente ao fato de que no país as pessoas acreditam no mito da democracia racial. Neste sentido, o processo de racialização, seria uma forma de exacerbar diferenças raciais que não existem de fato e, possivelmente, essa essencialização poderia provocar conflitos, como sugere Peter Fry (2001). Para Hofbauer apud Silvério (2002), o problema dessa análise é que ela acredita que a miscigenação é um fenômeno capaz de superar as desigualdades sociais da população negra e outros grupos marginalizados. O argumento de Hofbauer sugere, nesta passagem, que a miscigenação

está servindo de fundamento para uma suposta equidade social e harmonia racial no país.

Para Silvério (2002), a miscigenação acabou por criar um sistema de classificação social em que a cor não é um dado natural, mas corresponde a uma eleição entre outras possíveis. O problema é que:

A distinção entre preconceito de marca e de origem tem servido mais para afirmar positivamente nossas virtudes raciais, quando comparadas ao modelo norte-americano e sul-africano de relações raciais, e menos para entender as sutilezas do modo brasileiro de ser preconceituoso e racista. Dito de outro modo, a discriminação racial por marca é uma forma camuflada, sutil e sub-reptícia de racismo, que inclui e pretere em vez de excluir e segregar. (SILVÉRIO, 2002, p.95)

Em síntese, pode-se entender que a idéia é de que a miscigenação ou o branqueamento serviu como uma saída ideológica para o contexto histórico-político de transformação da sociedade escravista para o sistema capitalista, como confirma Hofbauer (2003). Para esse autor, o branqueamento não é uma ideologia (teoria) genuinamente brasileira, que surgiu no final do século XIX, como uma adaptação das teorias raciais clássicas à situação brasileira. Ou seja, para Hofbauer, o branqueamento não é uma reação ao fim da escravidão. Pelo contrário, a escravidão e branqueamento podem ser entendidos como fenômenos complementares. Neste sentido, a miscigenação não deve ser compreendida como a “essência de um povo” como se pode ler na obra *O Povo brasileiro* de Darci Ribeiro. Para Hofbauer (2003), a ideologia do branqueamento sustentou as relações escravistas-patrimoniais. Veja o que o autor fala sobre essas relações e a miscigenação no Brasil:

Enquanto as relações patrimoniais hierárquicas são um obstáculo para a implantação de direitos civis (liberdade individual, igualdade diante da lei), a ideologia do “branqueamento” traz em si um potencial de resistência contra qualquer tentativa de “essencializar” os limites de cor e/ ou de raça. A ideologia do “branqueamento” propõe negociações contextuais das fronteiras e das identidades. Desta maneira, contribui para abafar a construção de uma reação coletiva. Divide aqueles que poderiam se organizar em torno de uma reivindicação comum, e faz com

que as pessoas procurem se apresentar no cotidiano como o mais “branco” possível (HOFBAUER, 2003, p.64).

Para o autor, é importante lembrar que apesar da completa inserção do país no capitalismo moderno, é possível ainda sentir a força do poder patrimonial que se baseia em redes pessoais de proteção e de dependência, responsável pela criação de mecanismos de exclusão bastante sutis. Assim:

A força social do ideário do “branqueamento” pode explicar não apenas a (ainda) pequena porcentagem de “negros” nas estatísticas oficiais de hoje, mas explica também a grande quantidade de termos de cor, que dominam o linguajar cotidiano. Muitas das palavras usadas no cotidiano como auto-descrições ou como termos que buscam não ofender a pessoa denominada são bastante curiosas (moreno, moreninho, marrom bombom, queimado de praia, meio-branco) e sinalizam que uma grande parte da população continua evitando identificar-se com a categoria “negro” (“preto”) e valoriza e privilegia cores mais claras. (HOFBAUER: 2003; p.64-65).

Neste sentido, pode-se dizer que no Brasil há um sistema classificatório em que a cor aparece como sinônimo de “aparência racial”, como bem definiu Silvério (2003). Para este autor, a “democracia racial” tem impossibilitado a percepção da persistência do preconceito de marca, pois este sistema classificatório, relacional e de maleabilidade extraordinária, permite conviver lado a lado a discriminação com a intimidade.

Como se pode constatar, as diversas análises sobre as particularidades do racismo brasileiro criaram também abstrações teóricas bastante refinadas e que demonstram a sutileza do racismo no país. Em minha opinião, essas abstrações teóricas têm possibilitado uma análise mais politizada sobre a identidade cultural da população negra no país. Fonseca (2004), por exemplo, procura pensar a realidade brasileira a partir da idéia de “linha(s) de cor”. Essa noção reflete sobre a maleabilidade do sistema de classificação de marca ou cor, adotado no Brasil¹⁹. O autor sugere que pensar a “linha de cor” é eficaz, pois permite verificar que no país existe de fato uma relação entre a cor e a desigualdade social em que se encontra a população negra – estratificada

¹⁹ Para aprofundar o assunto ver também o trabalho de Nascimento, A. S. (2006) *Classificação Oficial e Extra-Oficial: Raça e Cor em Debate*. Revista Perspectivas, São Paulo, nº29, 133-148.

em várias outras categorias de auto-reconhecimento. Segundo Fonseca, o processo de classificação por cor:

Está assentado na lógica e na dinâmica sociais construídas pelo grau de miscigenação de uma sociedade e o peso que se dá a ele, ou melhor, como as linhas de cor definidas de maneira implícita no Brasil e de modo explícito nos EUA articulam o imaginário sociocultural e os conflitos político-econômicos nestes países. (FONSECA, 2004, p.67-68).

Dessa forma, a miscigenação serviu como ideologia para separar os negros na luta política por melhores condições materiais e culturais. Para o autor:

Muitos brasileiros, ainda, têm buscado sair de outras terminologias que se pautam pela fenotípica, tais como pardo, moreno, mulato, crioulo, cafuzo, caboré, cabra, fulas, cabrochas, sarará, preto-aça, guariju, saruê, grauçá, bandaforra, salta-atrás, terceirão e cario (hoje denominados de carijó, de curiboca ou de cariboca), na medida em que elas estão marcadas apenas pela lógica do degrade (cf. Diegues Jr., 1977:63). Essa lógica de cores, contudo, tem, ao longo da história brasileira, contribuído para desfocar o vínculo da origem africana dessa população, minimizando o seu potencial político na esfera social, quando subtrai paulatinamente o sentimento de pertencimento étnico-racial desses homens e mulheres. (FONSECA, 2004, p.66).

Neste sentido, para fugir da descendência africana, a sociedade brasileira ampliou as possibilidades de classificação por cor. Segundo o autor, esse fenômeno acabou criando entre estudiosos e o movimento negro a necessidade de desenvolver novos conceitos que superassem:

velhas e novas armadilhas sociais, culturais, políticas e biologizantes, que definem o eu e o outro segundo dados, regras, normas e métodos classificatórios profundamente arbitrários, pois se fixam numa hipotética essência racial. (FONSECA, 2004, 66).

Para ele, a lógica da cor serviu para diversos fins, principalmente, *aos de fundo político, ideológico e econômico*. Em outro artigo, Fonseca et al (2007a), defini bem a questão do auto-reconhecimento e do reconhecimento social da população negra no Brasil. Sobre o assunto o autor diz que:

A identidade negra é constituída no processo de exclusão social no qual essas populações são vítimas históricas. Assim, não é apenas a cor da pele ou os traços faciais (lábios, narinas, cor e formato dos olhos), nem se o cabelo é crespo ou não que fazem o sujeito identificar-se ou ser identificado como negro ou ainda, como é comumente chamado de “negro” ou “negra”. Com isso queremos dizer que a identidade negra (“negra”), euro-brasileira (“branca”), ou ameríndia (“indígena”) baseia-se na escolha política de cada um (sujeito social), sobretudo em uma sociedade como a nossa extremamente miscigenada (misturada). (FONSECA, 2007a, p.140-141).

Ou seja, o autor propõe que seja melhor pensar em identidades culturais baseadas em escolhas políticas. Essa análise da identidade cultural negra reflete, para mim, muito mais as discussões da corrente sociológica de análise do racismo, do que a corrente cultural-anropológica. A corrente cultural-anropológica se preocupa tanto com as “essencializações” da “raça” e da “cultura”, que acaba se desviando de uma abordagem responsável da desigualdade social que atinge certos grupos no Brasil²⁰. A análise de Fonseca (2004), possui a mesma noção de “raça” encontrada nos textos de Silvério (2002) e Hofbauer (2003), entretanto, pode-se perceber que a terminologia “étnico-racial” é a mais utilizada em suas publicações. Segundo o autor, a utilização do conceito de etnia para expressar as diferenças entre negros e brancos iniciou-se no pós-guerra na década de 1950. Segundo o autor, os termos afro-brasileiro e afro-americano são também invenções ocidentais que tiveram que conviver com a hegemonia da noção de raça, com o termo “preto” e, também, “negro”. Sobre a “etnização” o autor diz que:

Sem que a sociedade brasileira, particularmente os estudiosos e militantes do movimento negro, pudessem aprofundar, ampliar e problematizar de maneira adequada essa terminologia constata-se no final dos anos 90 a criação do conceito de afro-descendente, o qual

²⁰ Ver KUPER, A. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru-SP: EDUSC, 2002

necessita ser devidamente compreendido no contexto nacional e internacional, bem como nos cenários sociais e culturais, locais e regionais, a fim de designar a população de descendentes de africanos nascidos na diáspora. Inserida no interior do debate contemporâneo da complexa e intestina luta que as sociedades multiculturais, pluriraciais e poliétnicas do final do século XX têm enfrentado diante das crises econômicas, políticas, culturais, científicas e éticas, a afrodescendência torna-se palatável para essa comunidade nascida na diáspora na medida em que a coloca idealmente integrada em um único sentido e num único projeto e programa de ação, com capacidade para retomar as bandeiras do pan-africanismo e do movimento de negritude em dimensão local, nacional e internacional. (FONSECA, 2004, p.70).

Para o autor, o processo de “etnização” coloca, novamente em questão, a “pureza” ou a “essência” racial, uma vez que cria uma identidade cultural fechada e que contém traços daquilo que Gilroy (2001) considerou como absolutismo étnico.

Diferentemente do que observa Hofbauer (2003), é possível afirmar que a corrente sociológica de análise do racismo já tenha iniciado seu trabalho de investigação teórico-metodológico sobre a identidade cultural negra no país. O trabalho de Fonseca (2004), aliás, é um desdobramento da tendência sociológica de análise do racismo brasileiro, que chega de fato a dar pistas de como se entender a identidade negra no Brasil. Parece-me que para o autor, a saída para compreensão das identidades culturais é justamente defini-las enquanto fenômenos políticos, retirando a carga biológica e cultural que permeiam essas terminologias e conceitos, utilizados para a diferenciação dos grupos sociais. Para o autor:

A sociedade brasileira tem um grande desafio pela frente, pois todo esse processo identitário entre ser negro ou branco está associado à adesão e escolha políticas. Ser branco, indígena ou negro também é, sobretudo, uma invenção social construída pelo imaginário ocidental e de amplas coletividades presentes na pluralidade cultural e étnico-racial brasileira. A definição do que é branco e do que é negro no país requer o estabelecimento de diálogos e interpretações a respeito dessas adaptações e (re)invenções históricas. (FONSECA, 2004, p.71).

A questão do auto-reconhecimento é importante, porque implica diretamente no processo de decisão e ações políticas tanto dos governos quanto das entidades e indivíduos afro-brasileiros. Aliás, foi retirando o quesito cor dos censos demográficos do país que o governo militar, na década de 70, conseguiu esconder a real situação sócio-econômica e escolar da população negra até 1980. Fonseca, entretanto, acredita que a cor da pele não deve ser a única medida de classificação adotada, uma vez que as ações de combate à exclusão social dos negros devem visar a todos os afrobrasileiros. Ao pensar o acesso à política de cotas o autor conclui:

Não podemos negligenciar o processo de miscigenação na sociedade brasileira, pois a ocorrência do veto de qualquer candidato pautado em fatores biologizantes significa que queremos recriar as odiosas teorias raciais do final do século XIX. Mas devemos compreender que a história, a cultura e o contexto econômico marcam com todas as suas variáveis e informações múltiplas o sentido e significado das cores, dando inclusive o seu teor político. (FONSECA, 2004, p.81).

De fato, a pertença “étnico-racial” de um grupo deve ser sempre analisada com cautela para não recriarmos os absolutismos étnicos. Pelo que parece, a melhor saída para o problema é a contextualização histórica dos fatos que marcam o processo de diferenciação dos grupos sociais a fim de que as terminologias e conceitos sirvam apenas para legitimar possíveis reparações e não criar novos “essencialismos” (racial e cultural, por exemplo).

As análises aqui expostas servem, portanto, para entendermos o *dilema brasileiro* evidenciado por Silvério (2003). Para o autor, as ações afirmativas são políticas extremamente importantes para garantir o respeito à diversidade e a busca da equidade na sociedade brasileira. Silvério (2002) alerta, ainda, para a necessidade de lembrar que o racismo institucional tem sido bastante eficaz em retardar ou impedir ações governamentais. Para o autor:

A novidade na sociedade brasileira, no entanto, é o aumento do número de jovens negros que se encontram nos muitos cursinhos para negros e carentes espalhados no Brasil, que resolveram, mesmo em condições sabidamente adversas, tentar uma vaga em alguma instituição de ensino superior. Nesse movimento social crescente, diferentemente de benefícios

particularistas, o que essa juventude espera é apenas que lhe sejam asseguradas condições mínimas de continuidade de seus estudos, para disputar com igualdade de condições as escassas oportunidades de uma sociedade que tem se orientado por conceder privilégios aos de cima. (SILVÉRIO, 2002, p.100).

Para o autor, essa contradição pode se configurar em mudanças fundamentais na ação e na participação política da população em geral e, em particular, da juventude negra. Mesmo sendo um movimento dentro da ordem, afirma Silvério, projetos como os cursinhos para negros demonstram o questionamento do movimento negro em relação ao sistema, exigindo políticas efetivas para promoção do acesso ao ensino superior brasileiro. *Desconhecer a importância e a legitimidade desse movimento social é tentar manter a farsa, para não atingir a meta de construção de uma sociedade multicultural, democrática e desracializada* (SILVÉRIO: 2002; 101).

3.1. As ONGs Negras e as ações afirmativas no contexto da Política Educacional Brasileira.

Nesta dissertação, busco entender a dialética existente entre dois pólos de argumentação. De um lado as ONGs como atores sociais capazes de redemocratizar as políticas públicas através da “cooperação técnica” estabelecida entre elas, o Estado e os órgãos multilaterais. Por outro lado, procuro criticar a análise apressada dos especialistas da política educacional brasileira que consideram as organizações não governamentais e as ações afirmativas apenas como instrumentos da política econômica neoliberal.

Para mim, é impossível negar que as ONGs ligadas aos movimentos sociais e as ações afirmativas têm um papel decisivo na redemocratização política do país. Apesar disso, é comum encontrar análises da política educacional brasileira que não deixam dúvida sobre as orientações econômicas que regem essas entidades e esse tipo de política pública. Segundo os pesquisadores da área, o Estado brasileiro não abriu mão do controle sobre a educação após as reformas ocorridas na década de 1990. Pelo contrário, a política estatal buscou adquirir flexibilidade administrativa alternando aspectos de centralização e descentralização, diz Shiroma (2004). Ou melhor, como explica Melchior (1994), o Estado brasileiro desenvolveu um processo de

desconcentração que procurou distribuir entre os entes federativos a obrigação de gerenciar os sistemas educativos e abriu a possibilidade de participação da sociedade civil. É justamente neste ponto, que se fundamenta minha crítica. Foi a abertura dada aos movimentos sociais para participarem na construção de políticas públicas que possibilitou a redemocratização das políticas educacionais do Estado brasileiro.

As ações afirmativas passaram a ser incorporadas pelo Estado no final da década de 1990, logo após as reformas da política estatal dos países da América Latina. Essas ações, entretanto, só foram possíveis devido a um grande número de pesquisas estatísticas (já mencionadas acima pelos acadêmicos que abordam o tema), desenvolvidas no Brasil no final do século XX. Apesar de tais dados estatísticos atestarem, como concorda Silvério (2002), com a desvantagem locacional, educacional e ocupacional para os negros no país, ainda são poucos os pesquisadores que se arrisgam a sair da análise macro da política educacional brasileira para entender a situação educacional desse grupo social.

Segundo os pesquisadores da política educacional brasileira, pode-se chamar a articulação de organismos nacionais e internacionais, públicos e de direitos privados, de “cooperação técnica”, como já o fiz acima. No entanto, na visão desses críticos da política educacional brasileira, a “cooperação técnica” responde especificamente às exigências formais dos organismos internacionais, por exemplo, a progressiva redução de gastos públicos para o setor social.

Para Davies (2001) e Shiroma (2004), os problemas que afetam a educação no país não se referem à falta de recursos, mas sim, à sua má distribuição. Minha principal preocupação com tais análises é que elas não observam as contradições existentes no contexto histórico. Ao ler seus artigos, tenho a sensação de que não existem possibilidades de surgir novas propostas educacionais que buscam redemocratizar as relações sociais e o equilíbrio de poder em nossa sociedade. Entretanto, há um paradoxo, pois tenho que considerar que Shiroma (2004), Melchior (1994) e Davies (2001), têm razão ao dizerem que as propostas das agências multilaterais estabelecidas pela “cooperação técnica” não conseguem dar conta dos problemas enfrentados pelo Brasil e pela América Latina. E, com isso, observa-se um impasse entre necessidades e soluções, pois uma das dificuldades enfrentadas é encontrar um “equilíbrio” no projeto de política educacional do governo brasileiro, que articule seus interesses e os das agências internacionais.

Na realidade é possível compreender melhor o papel das ONGs se considerarmos que o espaço restrito a essas entidades é o que podemos chamar de esfera “micro” da política educacional brasileira.

Segundo afirmou Alda Junqueira Marin em 12 de junho de 2008, ao se apresentar na *II Amostra de Pesquisa em Educação*, organizada pelo PET/UNESP-Campus de Araraquara pode-se dividir a política educacional no Brasil em três esferas: MACRO, MESO e MICRO. Para a pesquisadora, é na esfera “micro” que se concentram as políticas aos “grupos desamparados”, ou seja, é nesta esfera da política educacional que se abordam as questões relacionadas à mulheres, índios, negros, entre outros grupos identitários. Alda Junqueira Marin, afirma ainda, que as ações desenvolvidas na esfera “micro” da política educacional são aquelas que se destinam a contingente populacional muito pequeno – se compararmos o número de beneficiados nos PICs, por exemplo, ao número absoluto de população no Brasil pode-se claramente isso²¹.

Mesmo se tratando de políticas de pouca abrangência, torna-se incompreensível que esses críticos continuem tendo uma visão ideológica sobre as ONGs e as ações afirmativas. Qualquer elemento novo que apareça no atual contexto da política educacional no Brasil não pode ser automaticamente associado à política-econômica desenvolvida no país.

Sobre o surgimento das ONGs no Brasil, o trabalho de Leilah Landim é pioneiro. A autora resgata o histórico daquilo que chamou “A invenção das ONGs”. Segundo ela, as ONGs são um tipo específico de organização da sociedade civil surgidas nas últimas décadas do século XX, cuja evidência se torna mais visível na ECO 92. Landim (1993) define essas entidades como organizações de “assessoria de apoio” ou “a serviço dos grupos e movimentos populares”. Para a autora essas entidades se tornaram uma categoria social importante para os estudos das ciências sociais no país. As ONGs ligadas aos movimentos sociais começam a surgir no país na década de 1970, porém é na década seguinte que se pode perceber o aumento singular dessas entidades (LANDIM, 1993; FERNANDES & PIQUET, 1991). Para os precursores Fernandes & PIQUET, *as ONGs, ao que parecem, representaram desde o início uma alternativa*

²¹ Segundo informações coletadas por e-mail em 01 de novembro de 2006, com a técnica M.F da SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, responsável pelo PIC-Projetos Inovadores de Curso, vinculado ao programa *Diversidade na Universidade*, a quantidade de alunos beneficiados anualmente era de 13.500. Entre esses, a técnica afirma que 80%, ou seja, 10.800 alunos eram bolsistas.

institucional que tornava a militância legal possível (FERNANDES & PIQUET: 1991; 10). Os autores definem as ONGs sob a seguinte visão:

São pequenas organizações, “microarticuladas”, que se movimentam entre as grandes instituições da sociedade. Circulam como pequenas naves em espaços fortemente condicionados pela força gravitacional de astros maiores, como o Estado, as empresas, as igrejas, os partidos e as universidades, os movimentos sociais, a mídia de massas, etc. (FERNANDES & PIQUET, 1991, pág.10).

Segundo os pesquisadores, as ONGs são organizações menores que disputam os espaços políticos com outras instituições que tem suas bases historicamente consolidadas. Para eles, essas entidades não devem substituir o Estado, antes disso, elas auxiliam o governo a desenvolver políticas fundamentais para o processo de redemocratização no Brasil.

Para Alvarez (2001), a noção de “cooperação” discutida pelos críticos da política educacional brasileira, tem por finalidade colaborar com o desenvolvimento de “políticas sociais modelo” para Estado. Neste caso, afirma a autora, o Estado pode seguir duas opções. Aproveitar dessa “cooperação” para aderir à nova agenda de políticas públicas pautadas na lógica neoliberal. Ou então, o Estado, através de atores sociais comprometidos com a redemocratização, pode estabelecer parcerias no intuito de outorgar legitimidade interna a essas instituições ou entidades como as ONGs.

Neste sentido, a questão não é só entender como o Estado vai conduzir sua política educacional, mas também observar como as lutas das ONGs e dos movimentos sociais podem reverter a situação em prol dos grupos aliados do processo político. Como se pode perceber é necessário investigar as políticas desenvolvidas na esfera “micro” da política educacional, para entender de fato as propostas político-educacionais que surgem no Brasil, neste início do século XXI. Acredito que aquelas análises que se preocuparem em observar o fenômeno das ONGs dando ênfase às pequenas ações e projetos terão mais êxito na sua tarefa e, conseqüentemente, se tornarão fundamentais para desmascarar as ideologias que recobrem as análises sobre as ONGs e as ações afirmativas.

Capítulo IV. Investigando a proposta de Educação Anti-Racista da ONG FONTE e seu Cursinho Pré-Vestibular para Negros e Carentes.

4.1. O problema da pesquisa e as questões abordadas sobre o fenômeno.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender a noção de cultura negra no Brasil. Para isso, procurei investigar entre os professores e coordenadores da ONG FONTE suas proposta político pedagógica de cursinho pré-vestibular. O argumento central da dissertação supõe que as ONGs de “assessoria ao movimento social e prestadoras de serviços” – para lembrar Landim (1993) –, mesmo com a Reforma do Estado Latino Americano – ocorrida a partir da década de 1990 – têm conseguido consolidar importantes ações políticas e sociais, o que impulsionou ainda mais o movimento negro na luta contra o racismo presente na sociedade brasileira. Entretanto, as parcerias estabelecidas através da política econômica estabelecida pelo Banco Mundial e as agências multilaterais apresentam contradições válidas de serem analisadas, pois afetam o trabalho desenvolvido por entidades como a ONG FONTE. Segundo os entrevistados, e tomando como base algumas de suas eloqüentes afirmações, não há dúvida que os projetos têm continuidade, mesmo não contando com financiamentos constantes, apresentam bons resultados. De tal argumento, podem-se extrair outras proposições que contribuirão para esclarecer o problema da pesquisa. A saber:

1 – A proposta político pedagógica do cursinho para negros da ONG FONTE contribui para o equilíbrio pela disputa por poder entre a sub-cultura negra e as demais culturas que compõem nossa sociedade.

2 – A proposta político pedagógica do cursinho para negros da ONG FONTE é “inovadora”.

3 – O projeto de cursinho para negros da ONG FONTE rediscute a importância do negro, da cultura negra e da África.

4 – As ações afirmativas contribuem para uma reflexão/ação sobre o tema do racismo no Brasil.

5 – A educação anti-racista é fundamental para a prevenção do racismo no país.

6 – A educação anti-racista é a chave para romper o silêncio escolar que afeta os alunos e as alunas negras.

7 – O papel dos professores remete-se ao engajamento político, ou seja, revela-se mais que uma ação voluntária ou uma função institucional a ser desempenhada.

Para a análise que se segue do fenômeno, discutirei três questões fundamentais para melhor compreender o problema da pesquisa. A primeira questão a ser discutida remete ao papel do sujeito moderno, tal como o papel social da equipe de trabalho do cursinho. A segunda questão está centrada em torno do problema racial no Brasil e o debate sobre a educação anti-racista. Por último, tratarei da proposta pedagógica de educação dialógica dos professores e coordenadores do cursinho pré-vestibular para negros da ONG FONTE

4.2. A metodologia da investigação.

A discussão que se segue neste capítulo da dissertação, se refere à interpretação dos dados coletados em 9 entrevistas semi-diretivas, realizadas com 7 professores, e 2 coordenadores do cursinho pré-vestibular para negros e carentes da ONG FONTE. Segundo Michel J. M. Thiollent (1980), a entrevista semi-diretiva proporciona ao entrevistado aprofundar os temas da pesquisa, além de dar ao entrevistador um papel mais ativo no processo de coleta dos dados.

Para Maître apud Thiollent (1980), o objetivo da entrevista semi-diretiva é captar as identificações dos indivíduos, superando suas censuras para que seja possível a apreensão da ideologia nas suas dimensões social e individual. Segundo o autor, a *ideologia é apreendida pela decifragem dessas identificações dos indivíduos* e na sua relação *com o ego como um tipo de ilusão social (no sentido de S. Freud) na qual se moldam traços da individualidade*. Minha intenção, portanto, é descrever as contradições e demonstrar como as ideologias estão presentes no discurso dos atores da equipe de trabalho do cursinho pré-vestibular para negros da ONG FONTE. As entrevistas também contribuem para que o entrevistador explore o universo cultural próprio do indivíduo entrevistado através de sua capacidade de verbalização, afirma Thiollent (1980). Neste sentido, o entrevistado detém a atitude de explorar, inclusive determina o campo a ser explorado. Segundo o autor, a entrevista semi-diretiva *facilita a produção de significações fortemente carregadas de afetividade*, conseqüentemente, o que é de ordem mais profunda, é mais significativo do que os comportamentos intelectualizados.

Basicamente a proposta metodológica desta pesquisa reflete as leituras de três obras. O trabalho de Thiollent (1980), de Whitaker (2002) e o de Geertz (1989). O primeiro autor é importante, pois esclarece sobre “os meios de captação de informação”, que devem ser constantemente criticados pelo controle metodológico do pesquisador – neste caso, subordinado à teoria sociológica. O trabalho de Whitaker (2002) contribuiu para uma pesquisa preocupada com a dialética estabelecida entre a ciência e a ideologia. Além disso, a obra da autora demonstra a importância do Caderno de Campo para um registro sistemático a fim de se criar uma *descrição densa* do fenômeno, nos termos de Geertz (1989).

As obras de Geertz (1989) e (2007), foram essenciais para a proposta metodológica na qual está estruturado o Capítulo I desta dissertação, uma vez que procurei encontrar minha própria *descrição densa* sobre o fenômeno do cursinho para negros e carentes da ONG FONTE.

A investigação proposta no Capítulo IV teve como objetivo aprofundar o debate sobre três temas centrais nas entrevistas com professores e coordenadores do cursinho pré-vestibular para negros e carentes da ONG FONTE, a saber: i) a função da “equipe de trabalho do cursinho para negros e carentes”, ou seja, esse tema procurou explorar o papel dos atores sociais envolvidos no desenvolvimento do projeto; ii) o combate ao racismo e a noção de cultura negra; e iii) a proposta político pedagógica do cursinho para negros da ONG FONTE.

Estes três temas foram formulados a fim de facilitar a relação entre as *categorias observacionais* e os conceitos teóricos da pesquisa. No primeiro tema o objetivo é aprofundar o debate sobre os atores sociais e seu papel político no atual contexto histórico. No segundo tema, procurei investigar a função da educação anti-racista no combate ao racismo. No último tema, concentrei a investigação em torno da discussão sobre a proposta de cursinho pré-vestibular da ONG FONTE. O objetivo deste tema é esmiuçar a proposta político pedagógica do cursinho para negros e carentes da entidade, a fim de tornar mais refinada a análise sobre a ideológica defasagem de aprendizagem dos jovens envolvidos no projeto.

Segundo Maître apud Thiollent (1980), é necessário estabelecer com o entrevistado uma *atenção flutuante*, estimulando-o a explorar o universo a ser abordado sem que haja a categorização antecipada. Por isso, o tema ii da entrevista foi estruturado, no intuito de retardar a categorização do termo “cultura negra”. Para esse “retardamento”, procurei explorar o discurso e as representações dos entrevistados

partindo da discussão sobre o racismo no Brasil e suas implicações para o negro e a cultura negra, sem mencionar o termo. Uma vez abordado o tema do “combate ao racismo”, foi possível captar as informações acerca da noção de cultura negra dos entrevistados.

4.3. Outros conceitos teóricos fundamentais para a compreensão dos problemas da pesquisa.

Antes de iniciar a análise dos dados, gostaria de definir três conceitos fundamentais para a investigação do problema da pesquisa. Para falar sobre o recente processo de redemocratização, tenho como objetivo analisar as políticas de ações afirmativas introduzidas no país a partir do final do século XX. Antes de compreender melhor esse momento histórico, é necessário ainda, apresentar minha concepção de democracia. Daí a importância de algumas das obras de Alain Touraine para a construção do universo teórico desta dissertação.

Segundo Touraine, a democracia deve ser entendida: *não como o triunfo do universal sobre os particularismos, mas como o conjunto das garantias institucionais que permitem combinar a unidade da razão instrumental com a diversidade das memórias* (TOURAINÉ:1996; 10). Ou seja, a combinação entre as necessidades mais imediatas e o que há de mais subjetivo nos atores – aquilo que os diferencia como grupos sociais – é fundamental para estabelecer políticas mais democráticas. Segundo o autor, é essencial que se compreenda o papel dos atores sociais, pois eles são responsáveis pela revisão constante da democracia. Essa concepção de democracia revela a importância dos movimentos sociais na obra de Touraine.

Para o autor, o sujeito moderno deve ser compreendido pelo esforço em integrar duas faces da ação social: o contexto histórico – definidor da memória e da imaginação criadora – e a razão instrumental, indispensável ao mundo técnico. Para Touraine (1994), foram essas duas faces do sujeito moderno que permitiram uma constante revisão dos princípios democráticos.

O ethos do sujeito moderno, diz Touraine (1994), vai contra a opressão dos aparelhos técnicos do mercado e do Estado, ele mesmo, é a própria demarcação de limites da dominação das leis e do Estado. Para o autor, o sujeito moderno busca a religião para se defender da *modernidade triunfante*. Ou seja, o sujeito moderno parece estar na contramão da modernidade. Segundo Touraine:

O homem moderno está constantemente ameaçado pelo poder absoluto da sociedade, e é porque o nosso século foi obscurecido pelo totalitarismo que ele é levado, mais diretamente que os precedentes, a reconhecer a idéia de sujeito como princípio central de resistência ao poder autoritário (TOURAINÉ, 1994, p.228)

Esses trechos da obra são fundamentais para a construção de sua crítica à *modernidade triunfante*, cuja contradição é de fato o *nascimento do sujeito moderno*. O sujeito de Touraine (1994) se configura, portanto, numa brilhante crítica ao engessamento dos atores sociais nas estruturas. Por isso, o autor afirma que as identidades culturais são elementares para que o sujeito consiga revisar sua noção de democracia. Neste sentido, a subjetividade do sujeito atua como um fator de contraposição da racionalidade exacerbada. Dessa forma, os atores sociais são impulsionados por suas identidades ou memórias, atuando como força motriz em reação ao controle do Estado totalitário e burocrático ou em reação a qualquer forma de poder hierárquico.

Assim, a resistência dos movimentos sociais contra os poderes hierárquicos encontra em diversas categorias sociais, por exemplo, o “sexo”, a “nação”, a “história”, a “raça”, o “indivíduo”, e a “cultura”, sua força para lutar contra a dominação, afirma o autor. Para o autor a resistência emergiu da luta dos movimentos sociais organizados em torno de identidades coletivas. *O ator não é aquele que age em conformidade com o lugar que ocupa na organização social, mas é aquele que modifica o meio ambiente material e, sobretudo, social no qual está colocado, modificando a divisão do trabalho, as formas de decisão, as relações de dominação ou as orientações culturais* (TOURAINÉ: 1994; 220-221), afirma o autor.

Nos escritos de *Palavra e Sangue*, Touraine (1989) diz que foi o discurso ocidental da racionalização e da modernização, que fez crescer o apelo por identidades coletivas que rejeitam dominações internas e externas. Neste livro, o objetivo do autor é compreender como os atributos da sociedade moderna e as forças culturais e políticas se combinaram para formar o que ele considera ter sido “*o avanço para o desenvolvimento latino-americano*”.

Segundo o autor, há um modo de desenvolvimento particular latino-americano que combina racionalismo econômico e mobilização política e social que é fundamental

para a democracia. Sobre os movimentos sociais e políticos na América Latina, Touraine, afirma que no *decorrer do meio século passado, o fato principal é antes o aumento, incerto e irregular certamente, mas em resumo poderoso, da capacidade de intervenção dos atores latino-americanos em sua história* (TOURAINÉ: 1989; 23). Para autor, a história deve ser entendida como ação ou como movimento, produzida pelas relações estabelecidas entre os atores sociais e as demais instituições atuantes na sociedade moderna.

4.4. Investigando a Proposta Político-Pedagógica do Cursinho Pré-Vestibular para Negros e Carentes da ONG FONTE.

Neste momento, retomarei algumas questões dos Capítulos I, II e III, para tornar mais claras as contradições relativas ao fenômeno dos cursinhos para negros e carentes da ONG FONTE. Minha proposta de uma *descrição densa* foi fundamental para ilustrar a experiência educacional desenvolvida pela entidade em Araraquara. Ao descrever a proposta de educação anti-racista da ONG FONTE, procuro demonstrar como na atualidade, essas instituições sociais se inserem na luta do movimento negro pela valorização da sub-cultura negra no Brasil. O objetivo desse capítulo é investigar as ações da ONG FONTE e, discutir a implementação de sua proposta político-pedagógica através do trabalho da equipe do Cursinho pré-vestibular para negros e carentes na entidade. Para facilitar a compreensão, é necessário descrever que a proposta de educação anti-racista da entidade apresenta contradições que são reveladas na análise das entrevistas realizadas com coordenadores e professores do cursinho.

A proposta de capacitação para os professores da entidade, financiada pelo programa *Diversidade na Universidade* e, documentada no *Relatório de Acompanhamento das Atividades de Combate ao Racismo e Valorização das Questões Étnico-raciais* (Mimeo, 2006), revela seu caráter anti-racista. Sistemáticamente, os professores puderam discutir e refletir os pressupostos do racismo e suas conseqüências para o processo de ensino aprendizagem. Sobre as capacitações a professora de geografia e atual coordenadora R.R. afirma:

Aquele ano mexeu muito com todo o corpo docente da Ong.... as vezes a gente realmente acredita que a gente tem as informações suficientes a respeito daquilo ou que a gente já tem alguma idéia formada sobre

alguma coisa mas é só através de pessoas que conhecem aquele assunto a fundo que vem falar pra você que geram discussões e através desses debates pegamos um pouquinho do olhar do outro... Só discutindo e tendo essas pessoas que eram especializadas nesses assuntos falando pra gente, é que parece que consegue mexer.... Movimentou as minhas aulas de uma forma extraordinária. Eu falo que eu sou uma professora antes e depois do PIC, porque eu acho que toda experiência é importante. Mas eu acho que ela mexe diferentemente com as pessoas, no meu caso, ela foi muito forte. Porque eu sempre fui uma professora muito tradicional. Primeiro, eu acho que todos os professores têm como modelo os professores que ele teve. Então meu modelo era aquilo, era chegar, explicar, lousa, giz e fala. Com o PIC, eu aprendi que essas outras linguagens são importantes, que a diversidade não está só ali na minha frente nos alunos. A diversidade tem que estar na minha aula pra atingir aqueles alunos. Então, eu acho que o PIC nesse sentido transformou a minha aula pra melhor. Foi no PIC que eu aprendi que com uma música eu posso transformar e cutucar alguma coisa nos alunos. Foi com o PIC que eu aprendi coisas sobre a história do país que eu não conhecia, seja sobre a capoeira, seja quem são os nomes maiores da capoeira, quem foi de fato o Zumbi dos Palmares, que a gente já estudou. “Mas qual foi a trajetória dele?” Aprender a lei de fato [nº 10.639/03], o que a lei diz e o que deve ser implementado. Eu sinto que todo o corpo docente que participou do PIC hoje é bem diferente. Continua sendo diferente porque o PIC foi datado, mas o que a gente aprendeu não tem como você não levar pra sua prática educativa. Eu acho que isso foi muito válido.(R.R; maio de 2009).Grifos meus.

Essa passagem demonstra como as capacitações do PIC afetaram a proposta político-pedagógica da equipe de trabalho do cursinho pré-vestibular para negros e carentes da ONG FONTE. O principal impacto, foi com relação ao fenômeno do racismo. A grande maioria dos professores relata que em algum momento de seu trabalho, enquanto professor no cursinho e em outras escolas vivenciou situações de racismo dentro da sala de aula. Neste sentido, a investigação pôde revelar que as sutilezas do racismo brasileiro, discutidas no Capítulo III, tornam-se mais claras quando se discute e se reflete sistematicamente a questão racial no país. Isso acaba gerando uma reflexão-ação do professor, que se resume em agir positiva, afirmativa e agressivamente

contra o preconceito e a discriminação dentro da sala de aula, para lembrar Silvério (2002). Em relação a isso, não há como negar da validade das ações afirmativas. Isto posto, é possível concluir que as capacitações conseguem sensibilizar os professores para o papel da educação no combate ao racismo. Isso não significa que o professor passará a desenvolver uma prática-pedagógica anti-racista, já que para isso é necessária uma reflexão constante sobre a questão racial, o que não acontece em alguns casos. Numa parte dos relatos dos professores verifica-se que quando indagados sobre suas aulas, os temas transversais aparecem superficialmente, sem preparação de aula ou sem uma discussão profunda ou salutar sobre o tema. A principal contradição encontrada na implementação da proposta, feita pela equipe de trabalho, foi justamente em lidar com a transversalidade do tema da História e Cultura Africana e Afro-brasileira dentro da sala de aula, concomitantemente, com a proposta curricular comum aos pré-vestibulares em todas as áreas de conhecimento. É possível afirmar, que os temas transversais e a prática pedagógica anti-racista acabam sendo abandonados quando o professor deixa de trabalhar dialogicamente com seus alunos e retoma a concepção *bancária de educação*. Isso ocorre, porque alguns professores acreditam que para sanar a ideológica “falta de ritmo” de seus alunos é necessário “depositar” a maior quantidade de conhecimento possível, determinada pelo vestibular. Demonstrei essa contradição ao tratar do combate ao racismo da proposta político-pedagógica da ONG FONTE.

A principal preocupação da investigação foi observar se a equipe de trabalho da ONG FONTE conseguiu desenvolver uma prática pedagógica anti-racista. Portanto, é através da reflexão-ação sobre o racismo e a noção de cultura negra que esses professores e coordenadores devem transformar sua prática pedagógica. Pois segundo Touraine (1994), o ator social é o único capaz de modificar o meio material e social, transformando as relações e suas orientações culturais.

A pesquisa, entretanto, não se preocupou em analisar o impacto da proposta para alunos. Uma tarefa que mereceria outra pesquisa. Apesar disso, existem relatos dos professores que exprimem o impacto causado nos jovens negros e carentes da comunidade local. Além da capacitação dos professores, como uma forma de sistematizar o trabalho pedagógico para o foco no tema transversal sobre a história da população negra, o outro eixo da proposta do PIC 2006 se destacava pelas oficinas pedagógicas e de valorização étnico-racial oferecidas aos alunos. A partir dos depoimentos das coordenadoras e professores, além de minha própria experiência no projeto, pode-se afirmar que houve grande envolvimento dos alunos nas oficinas do PIC

2006, ministradas por diferentes especialistas nos temas. A coordenadora T.P.V chega a lembrar algumas falas de alunos, tais como: *Eu to indo muito bem no ensino médio, porque eu to vendo coisa aqui [no PIC] e caiu lá na escola, então eu estou muito melhor preparado* (Grifos meus). Ou seja, os alunos acabavam observando a validade das oficinas de valorização étnico-racial e combate ao racismo dentro do próprio conteúdo da escola regular. Isso é bastante significativo, uma vez que a maioria dos livros didáticos e apostilas apresenta uma abordagem preconceituosa sobre o continente africano e é comum o professorado não selecionar o tema para ser debatido em sala de aula. Por isso, os alunos quase nunca entram em contato com a história do continente africano como ocorria nas oficinas do PIC – exceto quando os professores abordam a escravidão moderna. Mas, apesar disso, deve-se lembrar que as discussões sobre raça se remetiam a conteúdos escolares tais como o colonialismo, a desigualdade social, a diversidade cultural, a escravidão moderna e as relações políticas, além de outros assuntos comuns nos currículos da escola regular. Talvez por isso, seja óbvio que muitos alunos acabavam reorganizando seus esquemas de conhecimentos a partir das oficinas pedagógicas de valorização étnico-racial oferecidas pelo PIC 2006 e 2007. Minha própria experiência como palestrante e coordenador no PIC, em outros programas estaduais e até mesmo na iniciação científica com o projeto de “Tutoria de alunos afro-descendentes” como bolsista do NUPE nos anos 2004 e 2005 – financiada pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UNESP²² -, é comum perceber a sedução, para lembrar Sodré (1988), causada pela cultura negra e a história do continente africano tanto entre professores, quanto entre alunos. Na maioria das vezes são necessárias as capacitações para que a prática pedagógica do professorado seja reformulada. Quando isso acontece, é a própria comunidade escolar que ganha ao discutir temas fundamentais para a democracia no país, e que agregam novos conhecimentos sobre assuntos até então desconhecidos pelos alunos.

Apesar da ONG FONTE, enquanto instituição social, reafirmar uma noção essencializada e monolítica da cultura negra [como afirmo no Capítulo II], não há como negar que sua proposta de educação anti-racista, através das capacitações dos professores e oficinas para alunos, acaba positivando a noção de cultura negra. As

²² Destaco dois outros programas onde participei como palestrante. “São Paulo: Educando pela Diferença para Igualdade” realizado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e o NEAB/UFSCAR nos anos de 2005 e 2006, além do curso de “História das Culturas Africanas e Afrodescendentes”, realizado pela Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo através da Assessoria de Gêneros e Etnias em parceria com o NUPE/UNESP.

representações do negro e sua cultura são fundamentais para a pesquisa, porque permitem compreender melhor a luta anti-racista desencadeada desde o fim do século XX. Tratarei dessa questão adiante.

Partindo da análise de Gilroy (2001), a atual *política negra* chega a beirar o absolutismo étnico em países mais autoritários. Ao contrário disso, as experiências de cursinho para negros e carentes no Brasil acaba revelando que as ações afirmativas desenvolvidas aqui, não podem ser equiparadas a outras experiências. As ações afirmativas norte-americanas – corriqueiramente consideradas políticas pluriétnicas modelo para outros países – acabam perdendo a reflexão-ação ao tornarem-se fruto de um ideológico voluntarismo. Como bem demonstrou Silvério (2003), há diferenças essenciais no desenvolvimento das ações afirmativas, tanto na “Casa Grande”, como na “Senzala”, para usar a metáfora do autor, que respectivamente discute a perspectiva dessas políticas nos EUA e no Brasil.

4.4.1. Sobre o Papel dos Atores da Equipe de Trabalho do Cursinho da ONG FONTE.

No Capítulo I, afirmei que o envolvimento dos professores no projeto da ONG FONTE sugere muito mais que a docência, é antes uma forma de engajamento político preocupado com a educação no país e as questões que envolvem o ingresso de negros e pobres na universidade. Nesta parte da dissertação, procuro investigar o papel da equipe de trabalho do cursinho. Percorro esse caminho, para tornar mais claras as contradições acerca do *sujeito moderno*, tomando a concepção de Touraine (1994).

Entre os professores é comum a discussão sobre o papel que eles têm diante da proposta do cursinho, por isso, essa questão é recorrente nas reuniões e também nas entrevistas. A investigação acabou demonstrando que os atores da equipe de trabalho do cursinho incorporam em seus discursos ideologias que distorcem sua visão de mundo. Tais distorções contribuem para que alguns entrevistados não tenham clareza de seu papel dentro da entidade. No entanto, há momentos de grande lucidez e isso torna fácil enxergar a função da equipe de trabalho do cursinho. Perguntado sobre as condições de emprego o professor de gramática e redação S.M.A afirma:

Ali a gente não tem um emprego. A gente desenvolve um trabalho voluntário. Os professores partem do pressuposto de que tem um trabalho

voluntário ali para ser feito. A gente tem uma remuneração por hora/aula, que nem é uma bolsa e também não chega a ser um emprego, porque a gente não tem vínculo empregatício. Na verdade, é uma ajuda de custo, porque o professor acaba tendo gasto com material, para se locomover, para chegar aos alunos ... As condições não são as melhores ou as ideais, mas os professores estão engajados em fazer o trabalho independente das condições. Fazer o trabalho acontecer. Então, as condições de trabalho não são as melhores, mas temos um compromisso a cumprir. Então, nós acabamos fazendo com que os problemas sejam menores, para a gente conseguir dar aula para esses alunos. (S.M.A. novembro/2008).

O modelo de trabalho adotado pela ONG FONTE é de fato o voluntariado, aliás, todos os anos, professores e coordenadores são convocados a renovar seus contratos. Como informa o entrevistado, as condições não são as ideais, por isso, o trabalho torna-se mais uma forma de engajamento. Os professores no cursinho pré-vestibular para negros e carentes da ONG FONTE têm a função de aguçar o pensamento crítico sobre questões importantes que envolvem os jovens no projeto. São os professores que incentivam a participação dos alunos em eventos políticos e culturais, além de palestras nas universidades de Araraquara, entre outras instituições que ajudam na formação desses alunos. O objetivo do trabalho é fazer com que os alunos tenham acesso aos diferentes tipos de informações, para que possam ser jovens politicamente ativos e capacitados para enfrentarem o mundo atual. Neste sentido, a equipe de trabalho do cursinho demonstra uma preocupação com o social e a educação no país. Para o entrevistado S.C.T, não se trata somente de uma questão profissional, mas também uma questão de militância diante dos problemas educacionais, sociais e racial no Brasil. Há, portanto, um interesse político e também ideológico em participar de projetos como o do cursinho da ONG FONTE. O mesmo entrevistado S.C.T., professor de matemática, relata:

Eu tenho várias críticas, então, minhas críticas para que se tornem orgânica, eu tenho que fazer alguma coisa. E ali, eu encontrei um local onde eu posso exercer essa militância e colocar coisas que eu acredito. Foi um espaço que eu pensei... “nossa é uma grande oportunidade e eu iria me sentir muito bem”. Porque quando você faz algo que tem esse caráter tem uma outra significação.(S.C.T, junho de 2009).

Esses jovens professores procuram, portanto, seu local de atuação na sociedade e, conseqüentemente, estão preocupados em redefinir estrategicamente o papel da educação, pois acreditam em sua função transformadora. A grande maioria dos professores é composta por jovens universitários que querem se “encaixar” ou se “encontrar” no mundo, por isso estão sempre à procura de uma oportunidade profissional sem esquecer seus ideais políticos.

A passagem abaixo ilustra um pouco como os jovens professores vão se agregando ao trabalho da equipe do cursinho pré-vestibular para negros e carentes. Indagado sobre como começou a trabalhar no projeto, o professor de matemática N.F.J, diz:

Como eu fiquei sabendo? Foi um pouco engraçado, né. Eu fiquei sabendo num churrasco sobre o cursinho da Ong, e eu já não ia muito contente com a minha universidade, a universidade de química, onde eu já tinha procurado fazer estágio em alguns lugares e setores. Eu ainda não tinha me encontrado, na verdade, eu tava meio perdido pra ser mais sincero. Só que um ano antes em 2004, eu fui monitor de cálculo na universidade. Ai quando falaram pra mim do cursinho da Ong. Eu falei. Porque não? Vamos tentar, foi a 1 vez que dei aula na minha vida, foi no cursinho da Ong. Ai eu me apaixonei logo de cara, daí eu pensei “nossa é isso que eu queria pra mim” e até hoje eu continuo lá, e adoro o que eu faço e adoro trabalhar na Ong. (N.J.F. maio de 2009).

É através de conversas informais que os jovens professores ficam sabendo dos trabalhos da ONG FONTE em Araraquara e buscam a entidade como uma opção para desenvolver suas habilidades profissionais, que se somam a um grande senso de responsabilidade social. Na passagem a seguir, outro entrevistado fala sobre a preocupação dos professores:

Não é só uma preocupação com a educação. Mas uma educação em que os alunos tenham uma consciência do espaço onde eles vivem. Do que está acontecendo no mundo e em sua comunidade, porque os alunos vão enfrentar esse mundo do mercado de trabalho ou mesmo a vivência dentro da universidade. (S.M.A. novembro/2008, p. 2.)

Segundo o professor em questão, o papel da equipe de trabalho do cursinho é fundamental para combater algumas ideologias e ampliar a discussão dos alunos com relação a assuntos como a educação, violência e discriminação, além de cidadania, entre outros. Especificamente em relação ao tema do racismo, o professor S.M.A. diz:

Tem muito aluno interessado no tema. Aliás, principalmente os alunos negros da sala de aula. Os alunos que se reconhecem negros dizem: “Olha isso é racista”... ou ... “Esse comentário é racista”. Muitas vezes eles trazem o tema para a sala de aula. (S.M.A. novembro/2008).

Quero demonstrar com esse trecho da entrevista que o papel da equipe de trabalho do cursinho pré-vestibular para negros e carentes da ONG FONTE preocupa-se em romper com o silêncio que afetam os alunos negros dentro da instituição escolar, para citar Cavalleiro (2001). Essas atividades são comuns principalmente na área de humanas, onde há professores como G.S.M – entrevistado em abril de 2009 –, que através de sua aula de redação, sistematiza a leitura de reportagens e notícias de jornais que tratem de assuntos fundamentais para o desenvolvimento da argumentação crítica de seus alunos, tais como reforma agrária, questões políticas e a questão racial. O professor em questão, já conhecia o trabalho da entidade e acredita que sua maior motivação para participar do projeto foi justamente o fato de poder desenvolver uma ação política em prol da comunidade negra, postura comum na sua família, que sempre esteve engajada nesta discussão. Inclusive durante a entrevista, o professor G.S.M. se diz muito preocupado com os rumos da proposta do cursinho pré-vestibular para negros e carentes da entidade, porque acredita que atualmente os professores andam deixando de lado a discussão sobre a questão racial.

A entrevistada S.C.N afirma que além do trabalho na ONG FONTE ser uma oportunidade de experiência profissional para uma jovem professora como ela, a proposta de combate ao racismo e a valorização étnico-racial desenvolvida pela entidade acabou por ajudá-la com relação a seu pertencimento racial. A professora de línguas, diz:

tinha amigos que trabalhavam na Ong e o papel eu já conhecia... do debate étnico-racial, até porque foi muito esclarecedor pra mim. Eu

também não sabia se eu era parda, se eu era branca. Isso me agradou “ne”... Então tiveram essas duas motivações, o papel social de uma Ong e também uma porta de entrada... eu me formei como professora na Ong (S.C.N. abril de 2009).

Essa questão da auto-declaração é uma questão importante, pois como se pode observar, alguns professores entram na ONG FONTE “brancos” e se tornam pardos ou afro-brasileiros. Isso ocorre, porque a proposta anti-racista é decorrente de uma re-significação e uma re-valorização da cultura negra, que mesmo essencializada e monolítica, é positivada. Além disso, destaca-se o fato do cursinho da ONG FONTE ser a primeira experiência profissional desses jovens professores. O professor de matemática N.F.J., que também se identifica bastante com a proposta, fala sobre essa relação:

Na Ong eu encontrei uma maior diversidade, porque na verdade, eu nunca fiz um cursinho popular na vida. Eu sempre estudei em colégio particular a minha vida inteira. Eu sempre achei normal eu ser o único negro da sala ou eu e mais um sermos os únicos negros da sala. Então pra mim, a Ong acrescentou muito na minha vida, porque eu tinha uma outra visão. Eu achava que eu era exceção, mas eu achava que tudo bem. Daí quando eu fui dar aula no cursinho da ONG, eu vi essa diversidade de professores, alunos negros também. É um contato que eu nunca tinha tido na minha vida, que era uma sala de aula onde o número de negros era maior. Eu sempre fui uma exceção na sala de aula, e eu trabalho também no ensino fundamental de duas escolas particulares. Nas duas escolas particulares eu sou o único negro da escola. Não, na verdade, no Sapiens tem uma menina negra, mas que é do cursinho. Mas nas salas que eu dou aula, no corpo de professores, eu sou o único negro. Então se acaso eu tivesse saído da faculdade e tivesse ido pra essas escolas particulares, eu não teria vivenciado a ONG, porque na verdade, eu sempre achei comum mesmo. Eu era exceção, “eu sou exceção mas tudo bem”, eu consegui, já tá tudo bom. (N.F.J. maio 2009) Grifos meus.

Está implícita na postura dos professores que o trabalho a ser desenvolvido na entidade merece mais que atenção ao processo de ensino-aprendizagem, pois está

relacionado a uma forma de engajamento político. No entanto, gostaria de explicar o destaque dado a alguns dos trechos da passagem acima. Está claro que a referência do professor em questão está relacionada à vida acadêmica dos negros talentosos. Ou seja, os trechos revelam que é comum pensar que os alunos negros que se destacam no sistema escolar são exceção. Essa visão do professor, entretanto, é posta em questão quando deparada com a realidade das salas de aula do cursinho da entidade, no qual uma grande parcela dos alunos são afrobrasileiros. A professora de geografia, e atual coordenadora R.R, fala no trecho abaixo dos motivos que a aproximaram do projeto de cursinho da ONG FONTE:

Na verdade eu conhecia o projeto da Ong por amigos. Meus amigos trabalhavam e sempre falavam nele como um embrião que podia vir a ser maior e legal. Eu me interessava muito, quando você é das Ciências Sociais, você sempre procura o seu lugar, “onde é que você vai atuar?” E [com a experiência no cursinho] eu senti uma coisa que eu nunca tinha sentido antes, porque eu nunca achei que fosse pro caminho da educação. Sempre fui muito tímida, então nunca achei...mas é pela oportunidade que eu tive que acabou sendo um canal de desenvolvimento pra mim. Eu já tava tendo um canal de desenvolvimento intelectual, que pra mim, já era bem desafiador, por conta de uma infância pobre, de uma família, onde eu fui uma das primeiras a me formar. Eu já tava num caminho que já tava me deslumbrando que era a Universidade. Daí, encontrar pessoas que acreditavam num projeto, isso me fascinou. Então, através desses amigos, eu acabei conhecendo um pouco desse projeto e acabei entrando como professora. Isso marcou meu desenvolvimento na área da educação (R.R maio de 2009)Grifos meus.

Ao falar sobre sua infância pobre e ser uma das primeiras da família a se formar no ensino superior, a coordenadora do cursinho da ONG FONTE acaba revelando uma característica do perfil do jovem professor da entidade. Esses jovens vêm de famílias não muito escolarizadas, por isso são as primeiras gerações a possuírem o diploma universitário. Essa característica do professorado acaba por aproximá-lo, ainda mais, do objetivo principal do cursinho da entidade. Assim como os dirigentes e coordenadores, os professores acreditam na potencialidade de seus alunos na disputa das provas

vestibulares e na sua responsabilidade social também. Por isso, o professor S.M.A. afirma. *A impressão que eu tenho, é que os alunos saem do cursinho, entram na universidade, mas eles continuam com alguma ligação com o cursinho.* Na verdade, os alunos criam ligações, principalmente, com as lutas políticas que a proposta político-pedagógica pressupõe, tais como o combate ao racismo, a necessidade de atenção aos grupos marginalizados e a desigualdade social. É, obviamente, a afinidade com o discurso político que acaba reaproximando os ex-alunos.

Entretanto, os recursos que chegam das parcerias disponibilizam apenas o mínimo para que o projeto continue existindo. Como descrevem bem os professores e coordenadores, são inúmeras as atividades, reuniões e capacitações, que demandam tempo, engajamento político e cuidado com o tipo de educação dada aos jovens envolvidos no cursinho. Neste sentido, é a própria falta de estrutura e recursos que acaba limitando o trabalho com os alunos do cursinho da ONG FONTE. Diante das condições materiais que o cursinho oferece, muitos professores desistem do trabalho na entidade, e partem para a inserção no mercado de trabalho. Por isso, a contradição entre o engajamento político dos atores sociais da equipe de trabalho do cursinho e suas necessidades mais imediatas como, por exemplo, melhores condições de trabalho e emprego, marcam a atuação da equipe. Tal como o sujeito moderno de Touraine (1994), a ação da equipe de trabalho do cursinho demonstra como os atores sociais modernos são marcados por sua subjetividade e a pela racionalidade característica do mundo técnico-informacional.

4.4.2. Sobre a Proposta Anti-Racista do Cursinho da ONG FONTE.

Os Capítulos II e III foram essenciais para definir, respectivamente, o que se entende por sub-cultura negra e ampliar a discussão sobre quem são os negros no país. Seguindo a lúcida interpretação de Hall (2000), sobre a importância da investigação das identidades culturais formadas em organizações específicas, tratarei de descrever as contradições apresentadas a partir da questão do combate ao racismo, e a prática anti-racista dos professores. Para iniciar a discussão, é preciso observar a percepção desses professores em relação a como a escola, no geral, aborda a questão racial. O professor de ensino fundamental na Escola do Campo do Assentamento Bela Vista, e professor de língua portuguesa e italiana no cursinho G.S.M, é bastante crítico, por isso chega a seguinte conclusão quando indagado sobre o tratamento que a escola dá ao assunto:

Eu sempre procuro conversar com os professores de história. Eu gosto muito de conversar com professores de história, geografia, e vejo que alguns não têm nenhuma preocupação. Tá preocupado com globalização, com aquecimento global, com a crise imobiliária nos Estados Unidos.(G.S.M. abril de 2009)

A passagem demonstra a realidade de uma grande parte das escolas brasileiras. Como afirma o professor, pouco se discute nas escolas sobre o racismo. Desde o ano de 2006, com o PIC, e mesmo antes com as aulas de “Cidadania e Cultura”, a ONG FONTE procura dar atenção para essa discussão com os alunos do cursinho. As capacitações, como já demonstrei, acabaram por causar um grande impacto no corpo docente e sua proposta político-pedagógica. O principal impacto foi com relação ao combate ao racismo, recorrente em sala de aula. No trecho abaixo a professora de redação fala sobre o racismo em sala de aula. *O racismo aparece, o preconceito aparece, o racismo aparece porque continuam falando cabelo ruim, continuam reproduzindo o que têm [os alunos] dentro.* (S.C.N, abril de 2009). Outro professor N.F.J., de matemática, cita outras situações fora do cursinho pré-vestibular para negros e carentes da ONG FONTE. O fato ocorreu numa escola particular em Araraquara, diz o professor:

Eu vou dar um exemplo....“professor o seu cabelo é ruim?”, eu falo meu cabelo não é ruim. Eu uso pouco pente, mas “quem disse que eu tenho que pentear meu cabelo?” Eu falo pra eles. Eu vou dar um exemplo, meu cabelo eu posso deixar um black power se eu quiser, eu posso trançar o meu cabelo, eu posso fazer isso que vocês estão vendo e como meu cabelo pode ser chamado de ruim? “Ele fez alguma coisa pra você?” Eu falo pra eles, aí eles falam, é pensando por esse lado, realmente seu cabelo não é ruim. Então tem esses tipos de situação que a gente tem que saber lidar dentro da sala de aula. (N.F.J. maio de 2009)

Nesta passagem fica clara a reação do professor em relação ao racismo. É comum uma postura agressiva contra o racismo que surge na sala de aula. Em quase todas as entrevistas realizadas, os professores assumem que o racismo existe na sala de aula e ele é combatido eficazmente em muitos casos. O mesmo professor, cita outro

exemplo de racismo na escola. Nesta ocasião, o professor relata uma experiência ocorrida na mesma escola particular e demonstra seu olhar atento para o imaginário criado sobre o negro e o continente africano. O professor conta que foi indagado por um aluno:

“Professor na África não tem comida?” Eu falei tem, tem pessoas que comem e tem problemas de fome também, por quê? “Por causa do cartaz que eu vi...” “Mas o urubu come a criança?”... “Aconteceu mesmo isso? É verdade?”. Você tem que tomar cuidado, que isso aí, é o que a televisão mostra pra vocês, estereotipando a África, lá também tem cidades que estão se desenvolvendo muito, países como a África do Sul. (N.F.J. maio de 2009).

Como se pode observar, os professores acabam captando melhor o racismo quando passam por um processo de sensibilização sobre o tema e refletem sobre ele. Segundo o relato do professor, é possível observar o impacto causado pelas imagens que se referiam preconceituosamente ao continente africano, e que acabaram criando um imaginário negativo entre os alunos para os quais o professor dava aula. A principal consequência desse racismo introjetado, é reflexo de num processo de discriminação dos negros em nossa sociedade, que acaba sendo reproduzido no ambiente escolar. O desfecho deste acontecimento é muito significativo para o professor. Sua intervenção na sala de aula acabou desencadeando a retirada de tais cartazes dos murais da escola. Neste sentido, é possível demonstrar que os professores do cursinho pré-vestibular da ONG FONTE identificam e combatem a disseminação de preconceitos. Didaticamente G.S.M, demonstra como esse imaginário está presente em nossa sociedade. Sobre a discriminação ele conclui:

Tem o cara verde e azul. Não vamos nem falar em branco e preto, em negro, mas verde e azul. Como eu acho que todas as pessoas de azul são pessoas calmas, pessoas bacanas de trabalhar, eu não vou contratar as pessoas verdes. Eu só vou contratar pessoa azul, porque eu já tenho preconceito contra as pessoas verdes, então que dizer, nós temos que tratar disso em sala de aula, todo o professor. (G.S.M. abril de 2009)

A passagem demonstra as duas faces do racismo: preconceito e discriminação. O preconceito se refere às idéias pré-concebidas ou valores sobre certos grupos sociais que tentam naturalizar diferenças sociais e culturais. A discriminação é a outra face do racismo, é o ato de desumanizar outro grupo social a partir de uma suposta hierarquia racial. Segundo Guimarães (1990), o racismo sugere de modo geral que a natureza possa determinar aspectos individuais ou sócio-culturais. Por isso, pode-se concluir que raça não se refere a nenhuma diferença física e classifica os indivíduos através de critérios ambíguos, pautados em teorias racialistas do século XIX. Ou seja, racismo é uma forma de naturalizar a vida social e explicar as “diferenças pessoais” (sociais e culturais) como naturais. É pensar que as pessoas devam *reagir a condições climáticas ou sociais de uma certa maneira “predita” por uma identidade social, independentemente de uma história de vida e da competição física e orgânica dos dois indivíduos* (GUIMARÃES, 1990;10).

Veja como o professor de gramática M.A elucida essa questão do imaginário negativo acerca da população negra e a importância das capacitações na reversão desse processo:

Depois das capacitações, serviu – não só pra mim como professor, mas pra vários professores – para perceber como a sociedade fez para perpetuar essa condição [de exclusão]. Mostrar quais foram os recursos de desvalorização da imagem do negro. Quer dizer, não foi só uma questão de condição social, mas também de atitude da sociedade com relação à população negra. (M.A. novembro de 2008) Grifos meus.

O trecho selecionado da entrevista é essencial porque o entrevistado revela que após as capacitações foi possível enxergar um tipo de racismo bastante sutil, nada objetivo, e que dá conta de entender como são construídas as relações de poder estabelecidas entre os diferentes grupos sociais que compõem nossa sociedade.

Quando o professor N.F.J afirma, que *existe uma população negra, que quer fingir que não sofre nenhum tipo de preconceito, e existe uma população branca que quer fingir que não exerce esse tipo de preconceito.... é por conta disso, que às vezes fica um pouco tenso dentro da sala de aula* (N.F.J. maio de 2009), ele revela, por exemplo, a tensão que aflora entre “brancos” e negros ao discutir a questão racial na sala de aula. Para discutir essa situação, é preciso, primeiramente, retomar a idéia do

silêncio escolar provocado pelo racismo que afeta alunos e alunas negras na sala de aula. Além disso, é preciso considerar que ao interpretar o fenômeno do cursinho para negros e carentes da ONG FONTE, procurou-se demonstrar que no Brasil, não existe uma linha que marque ou defina quem são os negros ou os brancos. Como afirmei no capítulo III, a mestiçagem acabou criando *linhas de cor*, para citar Fonseca (2004), que operam a partir da lógica do degrade e dificultam o desenvolvimento de uma percepção crítica da sociedade brasileira sobre quem são os negros no país. Para lembrar o autor, essa noção acaba fragmentando a luta política da população negra em torno de suas demandas sociais, uma vez que as *linhas de cor* operam no Brasil, com o objetivo de embranquecer a população. Neste caso, é preciso muito mais que combater o racismo, ou seja, torna-se necessária uma prática anti-racista pautada na constante reflexão da questão racial brasileira dentro da sala de aula, para que essa “tensão” seja bem compreendida por professores e alunos. Para alguns professores, a “tensão” parece ter sido solucionada a partir da reflexão sobre o pertencimento racial. Observe abaixo a passagem que expressa a antiga “crise” da professora de literatura S.C.N:

Porque eu já passei pela minha crise. Nossa eu não sou branca, eu sou parda, aí eu fui analisando em mim, muito por conta da capacitação. Porque que eu sofri quando eu pensei que não sou branca? E minha vó é negra, meu avô é negro, não teria nem porque ter tanto sofrimento em relação a isso. Mas tive. (S.C.N. abril de 2009)

No caso dos professores é possível perceber o efeito positivo causado pelas capacitações. Neste processo de reflexão-ação, muitos se descobrem afro-brasileiros. Diante das situações de racismo que permeiam o ambiente escolar, reveladas pelos professores, é necessário compreender como a prática pedagógica do professorado do cursinho pré-vestibular para negros e carentes da ONG FONTE procura combater a reprodução desse racismo. Neste caso, é preciso equalizar a relação de dominação reproduzida pela escola ao estabelecer as hierarquias escolares. Para isso, é fundamental observar as contradições decorrentes da atuação dos professores com relação à proposta anti-racista da ONG FONTE.

Entretanto, é importante salientar, que uma parte dos professores acaba abandonando a discussão sobre o racismo em sala de aula. Nestes casos, a proposta pedagógica anti-racista da entidade esbarra na preocupação do professorado com o

vestibular, uma vez que os professores tentam sanar a ideológica “falta de ritmo” de seus alunos e investem na *educação bancária*. O trecho da entrevista do professor de matemática S.C.T. reflete essa postura. Sobre o tema transversal, ele afirma:

Eu acho importante. Mas no cursinho o tempo é reduzido. Em matemática, eu acho um pouco limitado eu abordar isso. Mas eu acho que em matérias como história, geografia, geopolítica e linguagens dá para você ter uma... vamos dizer assim, uma caracterização maior, eu acho que se pode discutir bem mais aprofundado e eu acho que outra coisa interessante seriam as atividades culturais também.(S.C.T, junho de 2009).

Ao se esquivar de discutir a questão racial em sala de aula, o professor demonstra não ter responsabilidade em realizar essa discussão com os jovens do cursinho da ONG FONTE. Além disso, é visível também que os professores vêm passando por um processo de relaxamento no debate da questão racial no cursinho pré-vestibular para negros e carentes da entidade, desde o término do PIC 2007. Isso não significa, em última análise, que a proposta anti-racista não venha sendo desenvolvida. Sobre esse suposto relaxamento, a coordenadora T.P.V. explica:

É que a gente nunca abandona. O professor, tendo passado por essas questões, eu acho que ele está muito mais preparado para trabalhar com isso, se acontecer algum problema como já aconteceu no PIC de alunos acharem que está sendo discriminado. Ultimamente, eu não tenho nenhum relato sobre isso, mas eu acredito que alguns professores ainda tentem fazer ... tipo a Sabrina. Eu vejo nas aulas de redação, mas no geral, Diego, com a sua pesquisa, é você que vai poder elucidar para a gente. Mas no geral, eu acho que está muito essa coisa do vestibular. E aí, voltando a falar da disciplina... que ela foi meio que abolida “Cidadania e Cultura”. Acho que talvez tenha sido no ano passado ou ano retrasado e entrou geopolítica. Mas são demandas que a gente sentiu dos professores, mas tem muito professor ainda que fica relutante em ter essa disciplina [Cidadania e Cultura].(T.P.V., maio de 2009).

A disciplina “Cidadania e Cultura”, apesar de ter bastante aceitação entre os dirigentes e coordenadores, costuma ser bastante criticada por alguns professores do cursinho que acreditam que em seu lugar outras disciplinas poderiam ampliar seus números de aula. Preocupados com o vestibular, alguns professores passam a considerar de menor importância a disciplina “Cidadania e Cultura”. Nestes casos, há sempre um embate político entre as orientações dos dirigentes para o cursinho e as necessidades dos professores. A outra coordenadora do cursinho da ONG FONTE, R.R. explica bem o que ocorre:

Como coordenadora eu acredito que o trabalho com as exatas seja mais difícil, embora a gente tenha professores maravilhosos, que estão dispostos a tentar fazer essas coisas diferentes, eu vejo que eles têm muita dificuldade de sair daquilo que está programado.... É muito mais fácil nas humanas, que no geral, os professores têm um entendimento diferenciado da educação do que na exatas. Eles são muito mais pragmáticos mesmo, “eles tem que passar no vestibular”, “eu tenho que dar isso”, “eles aprendem e passam”, pra eles é muito assim, e tem todas essas dificuldades envolvidas. A gente “ta” sempre colocando isso na pauta, discutindo, pra eles eu acho mais difícil. Por exemplo, quando a gente tava no PIC, era muito difícil pra eles, “mas como que eu vou tratar o racismo dando uma aula de matemática”, eles tinham uma dificuldade anterior com eles mesmos. Eles como professores de matemática, qual que é o compromisso deles quanto ao racismo? Isso tinha que ser questionado antes, tanto que quando a gente fez discussões nas capacitações disso, saía aqueles “paus”, porque eles não conseguiam entender essa relação primeira. Se eu não sou bem informado ou resolvido nessa questão, então como é que eu vou passar alguma coisa pro meu aluno? Como eu vou ter criatividade? Vai nascer do nada? Nada nasce do nada, então tem que ter um mínimo ali que você tem que ter refletido. Pra conseguir chegar a alguma solução, e com os professores de exatas eu sinto que é mais difícil, mais como coordenadora, a gente tenta assim dar sugestões.(R.R, maio de 2009)
Grifos meus.

Apesar do enfoque da coordenadora sugerir que o trabalho com os professores da área de exatas acaba sendo mais difícil, outras entrevistas revelam que esse discurso

deve ser criticado porque a questão não se refere à dificuldade dos professores em tratar do assunto nas aulas de matemática, física e química. Na realidade, é a falta de interesse pela questão racial e a falta de responsabilidade com relação à exclusão da população negra que acaba afastando estes assuntos das aulas das ciências exatas no cursinho da entidade. Neste sentido, é preciso analisar como o tema surge na sala de aula. Logo a seguir, ilustrarei uma passagem em que um professor de matemática, responsável em relação à questão racial, revela como é o trabalho com o tema da transversalidade nesta disciplina.

Indagada sobre o trabalho com o tema transversal em suas aulas de geopolítica no cursinho da ONG FONTE, a mesma coordenadora R.R diz:

Eu tentei de diversas maneiras, eu sempre fui da opinião de que nada pode ser artificial, tudo o que é artificial não interessa, pro aluno não encaixa e o que não tem encaixe é desinteressante. Eu nunca organizei uma aula vamos falar sobre o racismo, isso nunca. O que eu tentei fazer foi pegar todos os temas que tinham qualquer abertura pra isso, e isso era colocado. Nada artificial nesse sentido, eu nunca criei uma aula para discutir exatamente isso. Mas muitas aulas isso esteve presente e eu preparei sim materiais sobre isso, que eu tenho até hoje inclusive, e eu acho uma pena que a gente não tenha conseguido juntar tudo isso para criar mesmo um material. (R.R, maio de 2009).

Neste trecho a coordenadora revela que conseguiu sistematizar essas discussões na sala de aula. Apesar de a coordenadora relatar que não houve uma aula específica sobre racismo, ela não deixa dúvida que a discussão esteve presente em muitas de suas aulas e que foi planejada. O professor de matemática N.F.J. dá um exemplo de como o tema transversal pode aparecer em exercícios, que além de trabalhar com as habilidades específicas da disciplina, também discute e propõe o debate entre os alunos. O professor relata abaixo como integrou a questão do racismo aos exercícios de matemática:

Tinha um exercício muito bom que depois eu bolei, ele deve ta por aí, que era por exemplo... A mulher negra pra ela entrar na universidade, ela tem uma porcentagem de sucesso ao nascer...é muito pequena. Aí eu perguntava pros alunos, qual que é a probabilidade de uma mulher negra que nasceu hoje, entrar na universidade daqui a um certo tempo?

Era baseado nisso, e tinha uma questão que eu também trabalhei bastante. Foi a questão do salário, por exemplo, que na mesma função uma mulher ou um negro ganha 67% a menos. Se 2 pessoas, 1 homem branco e uma mulher negra, eles são contratados pro mesmo emprego, se o homem branco vai ganhar 10.000 reais, quanto a mulher negra vai ganhar? Esse tipo de coisa, pra eles conseguirem enxergar aquilo, que há desigualdade salarial. (N.F.J. maio de 2009).

Nesta passagem, o professor deixa claro que há grande preconceito com a área de exatas e sugere que é possível trabalhar com o tema transversal na sua disciplina. Mas é de fato nas disciplinas da área das ciências humanas que o trabalho tem maior repercussão. Muitos professores se apropriam dessas discussões e levam para dentro de suas aulas. Ao ser questionada se o tema aparece nas aulas, a coordenadora RR diz:

Sim, tem que aparecer. Na medida do possível elas incitam essas questões sim, e os próprios alunos propõem muitas vezes. Eu lembro de uma aula da Sabrina de redação que deu uma discussão tremenda porque a questão ali eram as cotas. É claro que numa aula de redação fica mais fácil você propor uma discussão porque é argumentativo, mas nossa foi fervoroso lá e até a gente conseguiu promover no ano passado palestras sobre cotas com pessoas falando o que eram as cotas, ações afirmativas, deixamos os alunos informados independente se eles fossem a favor ou contra. Eles sabiam o que era. Porque a nossa preocupação com os alunos é muito essa. Mais do que eles falarem as opiniões, é eles terem acesso à informação, poderem discutir essas informações e aí chegarem numa idéia deles. A gente não quer impor nada, mas a idéia central é sempre essa, dar a informação, discutir essas informações por uma base histórica nisso, pra gente ter um contexto e entender melhor, mas dali eles tirem a suas próprias conclusões. (R.R. maio de 2009).

Na passagem a coordenadora R.R. revela que há um constante fluxo de informações sobre a questão racial que é debatida com os alunos em sala de aula, palestras ou encontros. Veja como o outro professor de redação do cursinho da ONG FONTE aborda o tema do racismo em sua aula:

A gente pode tratar o racismo como tema. Por exemplo, em aula de redação você pode tomar o racismo como tema de uma redação e os alunos vão escrever sobre isso. Mas eu, pelo menos, não tenho preparado uma aula temática sobre o racismo. Na verdade, dentro do material que eu trabalho com eles tem várias situações do cotidiano. Textos que tratam de situações do cotidiano e textos que são pertinentes à discussão do racismo. Se, por exemplo, nós estamos com uma coletânea de textos para falar sobre padrão de beleza, nessa discussão a gente discute o padrão de beleza do negro.

Não é só o tema da beleza. Por exemplo, é inevitável falar sobre desigualdade social e não falar porque determinadas camadas da população tem dificuldades de reverter uma situação como essa e, outras, não. Então, são várias as situações em que cabe a discussão. E ela surge, não toda semana ou todo mês. Mas ela está sempre surgindo. Tá sempre surgindo por quê?...Em algum momento acaba surgindo na aula. Então, ela não é programada. Então, pode ter acontecido 4 vezes na aula de língua portuguesa, no 1º semestre, no segundo semestre. Eu não sei quantificar. Mas que é um tema recorrente, isso eu tenho certeza que é.(S.M.A, novembro de 2008).

O que se pode observar é que os professores constroem estratégias pedagógicas anti-racistas diferenciadas para combater o racismo e fazer os alunos refletirem sobre o assunto. A questão do combate ao racismo e a valorização da cultura negra não fica apenas na sala de aula. Outros projetos são desenvolvidos pelos professores e contribuem para a implantação da proposta anti-racista da entidade. A mesma coordenadora fala sobre o impacto das atividades de combate ao racismo e atividades culturais em relação aos alunos:

Não é somente na sala aula. Se esse conhecimento vira uma prática cotidiana, aquela coisa, a gente sai do cotidiano com aquelas idéias de preconceito e quando a gente chega dentro de uma sala de aula a gente tem a oportunidade de tomar contato com informações e conhecimentos mais aprofundados. Aí, quando a gente voltar para o nosso cotidiano a gente tem a oportunidade de discutir isso. Essa é uma ação transformada. É esse o objetivo que a gente tem lá na ONG é de transformar esse alunos não só na cabeça. É transformar as ações, as

atitudes. Aí a gente sente que outros recursos são necessários. Somente ali na sala de aula não dá. Então sarau é um deles, que a gente sempre propõe que eles promovam alguma coisa. É desde teatro, músicas, poesias, o caipirafro ou a festa junina, tem as barraquinhas e a gente tá sempre ali com eles, mas sempre tem um grupo determinado que vai fazer alguma coisa. (R.R. maio de 2009).

Neste sentido, pode-se afirmar que apesar das contradições reveladas pela investigação do cursinho da ONG FONTE, é possível encontrar na prática de alguns professores os pressupostos de uma educação anti-racista. Neste caso, é necessária também uma investigação sobre as representações dos indivíduos sobre a cultura negra. Ao relatar o trabalho desenvolvido nas oficinas do PIC para alunos, a coordenadora T.P.V. conta que sistematicamente a entidade vem propondo atividades que rediscutem a importância da cultura negra e da história do continente africano. No trecho abaixo a coordenadora inicia dizendo que os alunos têm:

aquela idéia do exótico africano. Vê ele [o palestrante de uma capacitação] trouxe imagens de cidades grandes, metrópoles, nos vários países da África e ver a África não como um país. O que a gente vivia batendo, se eles saíssem dizendo que a África tinha mais de 50 países e não era um país, a gente já estava feliz. Eu acho que ele, você, a Èrica, vocês conseguiram esse trabalho de conseguir com que eles entendessem a dimensão e a diversidade do continente africano. Eu acho que as fotos que ele trouxe também ajudaram, porque o que é a mídia, só miséria e não consegue ver que aqui também tem isso em Araraquara e a gente também tem um outro lado, desenvolvimento, tudo isso “ta” junto. (T.P.V, maio de 2009).

É possível, portanto, observar a função das capacitações na valorização da cultura afro-brasileira e da história do continente africano. Neste sentido, há como perceber impactos positivos nas representações dos indivíduos acerca da cultura negra. Indagado sobre as expressões da cultura negra no país, o professor N.F.J. fala sobre a origem do samba rock, baile comum nas periferias das grandes cidades brasileiras:

O samba roque é uma dança essencialmente negra, porque pega a periferia, se você pegar os grandes bairros de samba rock, por exemplo, o samba rock começa na periferia com os negros, porque eles eram impedidos de entrar em algumas casas noturnas. Então eles começaram a sentir essa forte influência das músicas americanas. Ai viram que faltava alguma coisa para eles, então eles começaram a ritmar um pouco. Colocar instrumentos de percussão aí surgiu o samba rock que vem do rock abilly, e depois virou samba rock, e tem uma coisa engraçada. Ontem eu dancei samba roque muito, e as pessoas nunca viram isso, e as pessoas acham uma coisa fantástica, eles falam nossa que legal, desde quando você dança isso? Daí eu falo desde quando eu nasci, então, “ta” caracterizado que é algo da família negra, algo da cultura negra mesmo.(N.F.J. maio de 2009)

Neste caso, o jovem professor procura situar aquilo que considera como a “cultura negra”. Na passagem abaixo não há como negar a importância da história e da resistência negra na noção de cultura negra do professor S.M.A. A partir de sua representação, é visível uma menção à história dos afro-brasileiros no Brasil. Sobre isso, ele afirma:

Por exemplo, no Brasil você tem algumas coisas relacionadas à história do negro. Você tem quilombos. Você tem as danças como o Jongo, você tem a própria religião. A própria umbanda e o candomblé, que tem raízes negras. (S.M.A., novembro de 2008)

As representações dos entrevistados acerca da cultura negra, também retratam como essa cultura é marcada pela resistência, por isso reflete a dimensão diaspórica da identidade dos afro-brasileiros no país. Apesar das contradições, é possível afirmar que a proposta anti-racista do cursinho pré-vestibular para negros e carentes acaba contribuindo para a valorização da sub-cultura negra no país, ou seja, a proposta rediscute a importância da história da população afro-brasileira, contribuindo para o combate ao racismo e a ampliação da luta política do movimento negro. Neste caso, observa-se que a proposta anti-racista do cursinho da ONG FONTE desenvolve um trato pedagógico da cultura. Isso é importante porque o ator social é fundamental para a redemocratização das relações sociais, pois ao refletir sobre o racismo o ator social

passa a perceber que ele é a própria demarcação dos limites da dominação, como afirma Touraine (1994). Nas considerações finais deixarei claro que para Cavalleiro (2001), a luta anti-racista deve combater nas escolas brasileiras o tratamento diferenciado que leva à segregação dos alunos que pertencem aos grupos sociais *negativamente racializados*. A falta de material-pedagógico somada às contradições apresentadas pela proposta anti-racista da entidade, é um dos fatos que acaba contribuindo para a pouca reflexão e ação contra o racismo por parte de alguns professores.

4.4.3. Sobre a Proposta de Educação Dialógica no Cursinho da ONG FONTE.

O discurso e as representações acerca do negro e da cultura negra encontradas nas entrevistas refletem muito do trabalho que é desenvolvido na ONG FONTE. Além de propor uma educação anti-racista, é possível afirmar que a equipe de trabalho do cursinho da ONG FONTE desenvolve uma proposta dialógica de educação. Por isso, tratarei neste momento de investigar a proposta político-pedagógica do cursinho para negros e carentes da entidade.

A proposta pedagógica da equipe de trabalho de cursinho da ONG FONTE é resultado de uma sistemática discussão sobre o papel da educação destinada aos jovens negros e carentes envolvidos no projeto. Mensalmente, a equipe de trabalho do cursinho se reúne para lançar novas estratégias pedagógicas que tentam combater a concepção *bancária de educação*. Segundo o professor de matemática S.C.T, um dos aspectos positivos do trabalho na ONG FONTE é a possibilidade de agir e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem. Ele diz:

Num projeto a gente tem que discutir. O que a gente não pode é deixar que o tempo amorteça. Eu acho que a gente tem que se posicionar, tem que fazer a crítica e a crítica não é algo evasivo ela tem uma concretude. Se tem uma crítica, eu acho que ela é construtiva. Eu sinto que com todos esses anos as pessoas que estão lá, como os professores, se conhecem [há] algum tempo, tem algumas posturas em comum. Então a visão do projeto passa a ser diferente então eu acho que é um ponto bem legal, assim, a gente constrói no dia a dia esse é um aspecto muito bom. (S.C.T, junho de 2009) Grifos meus.

Uma das principais metas do cursinho pré-vestibular para negros e carentes da ONG FONTE é inserir esses jovens na universidade. Essa é de fato a principal estratégia política da proposta do cursinho da entidade. Na passagem abaixo a coordenadora T.P.V fala sobre a estratégia:

A gente trabalha muito com a idéia da universidade como um caminho, principalmente para o afro-descendente, para o negro, que é minoria dentro da universidade. Porque teve aluno negro que saiu daqui, acho que foi o ano retrasado, que tinha que pagar a conta de telefone da família e o que a gente tenta fazer? Envolver a família de que a Universidade tinha que estar no projeto da família, tem algumas famílias e grupos étnicos que não existe essa possibilidade de não ir para a universidade, os japoneses.

Tem que estar na universidade ele [o aluno negro] tem que ter esse objetivo, é só a universidade que vai fazer ter uma melhora pensando na condição social. Quanto maior a sua escolarização, melhor a sua posição social, mas é um lugar estratégico que a elite, a classe alta sabe que é local de construção de poder, de conhecimento que é o lugar onde a gente tem que estar, então, esse é o grande trabalho aqui eu acho que me angustia muito. (T.P.V., maio de 2009)

A entidade, entretanto, pouco tem conseguido envolver as famílias dos jovens no projeto de cursinho e a equipe de trabalho do cursinho da ONG FONTE vem percebendo que a universidade muitas vezes não está no plano de vida dos jovens negros e carentes. A partir de minha experiência como coordenador, lembro-me de muitos alunos freqüentarem as aulas durante todo o ano letivo e no final do curso acabar não prestando vestibular em nenhuma universidade, mesmo contando com o auxílio de isenção das taxas de inscrição dos processos seletivos. Respostas para essas e outras questões como a evasão dos alunos são assuntos que interessam demais aos dirigentes da entidade, coordenadores e professores, uma vez que poderiam contribuir ainda mais para o desenvolvimento da proposta. Sobre o fato da universidade não estar no horizonte de muitos desses alunos, a mesma coordenadora conclui:

Não é a universidade que eles querem, “o que pode mover essas pessoas?” Fazer sei lá, que elas escolham um caminho que não seja a

Universidade, mas que seja outro, a briga nossa é para que seja a Universidade. Que pelo menos, tenham essa oportunidade ou isso no foco de visão deles, não veja como um sonho que só rico entra na Universidade pública.... Eu tento falar um pouco da minha experiência, mas a minha experiência pode ser diferente da de todo o mundo. Eu venho de mãe empregada doméstica, pais separados, nordestinos. Mas a minha mãe sempre com todas as dificuldades, ela sempre apostou na educação, ela nunca quis que eu fosse empregada doméstica. Não que não seja um trabalho digno, porque ela faz e faz muito bem. Ela é uma das melhores, mas é porque ela sofria muito, “ne”. Ela sabia o que era. Ela nunca quis e sempre investiu na educação e eu acho que isso é o que falta nesse pessoal.(T.P.V. maio de 2009)

Além da evasão, a falta de perspectiva educacional e profissional desses jovens alunos, acaba fazendo com que os professores e coordenadores busquem cada vez mais uma consciência crítica nesses alunos, capaz de inseri-los no processo histórico como sujeitos, ensina Freire (1983). Indagado sobre sua prática pedagógica em sala de aula o professor de química e física L.L. afirma que sempre procurou evitar a lógica das aulas dos cursinhos pré-vestibulares comerciais. Ele explica:

Eu, pelo menos, nunca tive essa preocupação, é lógico eu sempre tive um grande interesse em fazer com que esses alunos passassem no vestibular. Lá [nos cursinhos comerciais] é teoria/exercício. Mas eu tinha um público ali que eu acho que necessitava muito mais que isso, eu acho que uma boa parte deles precisava aprender algo para a vida deles, e eu sei que essa coisa de cursinho, sei que eles não levam pra uma vida, é só por um momento, uma prova num dia e termina por ali. (L.L. junho de 2009)

Ao explicar que sua prática pedagógica procura se afastar da lógica teoria/exercício, o professor em questão demonstra que ele parte para uma concepção dialógica de educação, ao propor uma educação para vida e não para o vestibular. Como demonstra Freire (1983), a educação dialógica estabelece uma relação horizontal que causa a confiança entre os sujeitos envolvidos na ação pedagógica. Isso é importante, porque na concepção bancária de educação o que ocorre é uma *anti-dialigidade*, pois

o *educador-bancário* não se pergunta a propósito do conteúdo que é ensinado. A coordenadora R.R. explica na passagem abaixo em que a proposta pedagógica se diferencia:

São sempre associações ou entidades que promovem isso. É muito diferente a forma que se constrói. Mas eu acho que o principal, é realmente a forma de como o ensino é colocado nesses lugares. Eu sinto que no cursinho particular é uma revisão, a educação como mercadoria mesmo. Eu tenho que ir lá ensinar para eles passarem no vestibular e eles estão pagando para isso, ponto. No cursinho popular não é o que acontece.(R.R maio de 2009)

Incitada para que falasse mais sobre suas aulas de geopolítica como professora e sobre suas orientações para o desenvolvimento da proposta pedagógica como coordenadora do cursinho da ONG FONTE, R.R. diz:

Primeiro levar diversas mídias diferentes. Porque eles são muito carentes, não só de conteúdo, de cultura em geral, de trabalhar às vezes com uma pintura pra dar aula de geopolítica, trabalhar com uma música pra explicar a cultura de um povo. Vou dar aula sobre Oriente Médio, muitas vezes eu utilizo isso pra tentar fazer com que eles entendam um pouquinho melhor...Textos complementares que ajudam aprofundar os conhecimentos que só estão revisados na apostila, outras mídias que ajudem esse aluno a criar o capital cultural que muitas vezes eles são muito carentes disso, de pinturas, obras de arte, obras musicais, que a gente leva, obras musicais de outros países, de outras culturas para explicar um movimento histórico, pra explicar uma outra cultura, utilizei várias vezes o trabalho em grupo no PIC. Eu fiz um trabalho com eles sobre organizações da sociedade, porque muitas vezes a gente ia explicar coisas que estavam na apostila e eles não sabiam o que eram. Eles estavam dentro de uma ONG e eles não sabiam o que era ONG. Porque às vezes a gente acaba naturalizando um pouco porque faz tempo que você está no negócio, e aí quando eu percebi isso, eu fiz um trabalho. Perguntavam o que eram os partidos, estavam numa aula de geopolítica e parecia que isso não fazia parte do mundo deles, só na hora das eleições mesmo, mas eles não sabiam o que significava, então eu fiz um

trabalho com eles sobre organização das sociedades, e levei eles no pólo de informática que tem lá na Ong. Eles tiveram que fazer a pesquisa, foram divididos em grupos que eles escolheram de até 3 ou 4 pessoas. Cada um ficou responsável por uma organização social, então tinha partido político, organizações da sociedade civil, tinham vários itens lá, “movimentos sociais” era um deles. Eles ficaram responsáveis e aí você tinha que procurar na internet, um que seja interessante e depois explicar pros colegas numa roda, num debate que a gente fazia depois. Foi muito legal, porque não era eu explicando o que era movimento social, era ele que pesquisou primeiro, em grupo, e teve que discutir o que ele achava mais relevante, conseguir captar as maiores informações sobre aquele movimento, sintetizar a informação e expor isso pros colegas, então era um aluno explicando pro outro. Claro que eu fiz a mediação, muitas vezes, tinha coisas equivocadas. Nem tudo eles conseguiam compreender sozinhos, então quando eles não entendiam alguma coisa eu intervinha. Foi super proveitoso, eles gostaram muito, eles se conheceram mais, porque além de você trabalhar com seu grupo, depois você tinha que expor pros outros. Você tinha que se fazer entender pro outro... Sempre fazendo essas relações. Tentando melhorar esses alunos por eles mesmos, mas também pensando no vestibular que nunca sai de foco. Agora no cursinho particular esse é o foco, e a gente não consegue ter isso só como foco, nosso público não da pra isso, não responde rapidamente a isso porque eles vieram de um ensino diferente.(R.R., maio de 2009)

Nesta passagem a professora e coordenadora descreve como o trabalho da equipe do cursinho procura ser desenvolvido no sentido de inverter a ideológica defasagem dos alunos. Por isso, além das aulas regulares a equipe de trabalho do cursinho da ONG FONTE desenvolve atividades diferenciadas para o contexto dos cursinhos pré-vestibulares, bem exemplificada pelo professor L.L. (teria/exercício). A proposta pedagógica, portanto, busca sanar a defasagem apresentada por seus alunos, desenvolvendo, por exemplo, semanas de estudos introdutórios que tentam garantir um melhor rendimento dos alunos. Sobre essas atividades chamadas de “semanas de base” a coordenadora R.R. afirma:

Essa necessidade de pelo menos fazer uma ou duas semanas de base, surgiu com as dificuldades que a gente viu logo no processo seletivo 2007 que a gente notou... português e matemática. Português porque é básico pra qualquer disciplina se você não entender o enunciado de um exercício de química, não adianta você saber a fórmula. Português era fundamental e matemática, se você não sabe fazer um cálculo básico, você vai saber física? Não tem como. A gente organiza 2 semanas iniciais antes de começar as aulas com todos os professores. Duas semanas só com os professores de matemática e português, dando as questões básicas dessas matérias, operações básicas no caso da matemática. Com o objetivo central do que? De fazer com que todos esses alunos que tem toda essa deficiência do ensino médio, entrem com um pouquinho mais de base pra gente iniciar uma apostila de pré-vestibular. Porque pra eles é complicado essa transição, de vir dos livros didáticos do ensino médio pra uma apostila do jeito que é colocado pro vestibular. É difícil sair da prova que eles têm no ensino médio pro modelo dos vestibulares. Então a gente tenta fazer uma transição pra eles, constituir uma base de conhecimento em matemática e língua portuguesa. (R.R, maio de 2009)

Após essa descrição, é possível observar uma outra prática pedagógica muito incomum nos cursinhos pré-vestibulares, cuja concepção de educação refere-se aquilo que Freire (1983) considera a *educação dialógica*. Os professores sabem que o “ritmo” determinado pelo sistema, e reproduzido nos cursinhos comerciais através da prática teoria/exercício, acaba sendo ineficaz para as necessidades de seus alunos, por isso recorrem a outras metodologias de ensino. Apesar disso, há um paradoxo, porque a equipe de trabalho se engana ao pensar que é a “falta de ritmo” de seus alunos, que os impossibilita de seguir a proposta pedagógica (teoria/exercício) desenvolvida nos cursinhos comerciais. O que os professores não enxergam, é que nem os alunos do cursinho da ONG FONTE, nem os alunos dos cursinhos comerciais conseguem seguir este ritmo imposto pelo sistema. É a partir da reflexão sobre sua prática pedagógica, que a equipe de trabalho do cursinho da ONG FONTE chega a dialogicidade. Como bem demonstra o professor de redação, *o material didático [a apostila] é só um referencial pra tirar idéias, um exercício que você queira usar alguns temas, então dificilmente a*

apostila vai tratar um tema do jeito que você trata, então é só um referencial (G.S.M. abril de 2009). A coordenadora R.R. compartilha com mesma idéia, ela diz:

Eu tento desenvolver sempre com eles esse negócio de não ficar muito presa na apostila. Pra gente apostila é como se fosse material de acompanhamento ou material de estudo para o aluno, porque no geral, a gente não tem nenhum material que seja feito pra cursinho popular. (R.R., maio de 2009)

Como não há materiais adequados à realidade do público do cursinho da ONG FONTE, o planejamento das atividades é fundamental para o bom desenvolvimento do projeto. Devido ao fato do cursinho da ONG FONTE não possuir material didático específico a sua realidade, o projeto acaba se adaptando aos materiais disponíveis no mercado²³. Aliás, é desse problema que surge uma das principais denúncias da luta anti-racista no âmbito da educação, que se refere à falta de material didático-pedagógico para lidar com o tema na escola. Além disso, os recursos financeiros investidos pelas agências multilaterais e o governo brasileiro para projetos como o PIC, são limitados e não conseguem dar conta de sanar as reais necessidades do projeto, principalmente quanto ao material didático, seja em relação ao racismo ou enquanto a propostas pedagógicas alternativas. Assim como há a necessidade de se planejar as atividades de combate ao racismo, o mesmo ocorre com a proposta pedagógica. Por isso, são necessárias frequentes reuniões da equipe do cursinho a fim de combater a concepção *bancária de educação*. Indagado sobre o trabalho desenvolvido para sanar as dificuldades escolares dentro da área de língua portuguesa, o entrevistado S.M.A diz:

Eu procuro levar listas de exercícios ou material de leitura que demande um nível de complexidade, não digo menor, mas que tenha uma estrutura melhor, ou seja, uma proposta diferente. Porque na apostila você só tem exercícios de vestibular, só como a disciplina é cobrada no vestibular. E para esses alunos que têm uma defasagem escolar maior, eu procuro levar exercícios para que eles exercitem a noção básica entre língua e linguagem. Para eles se perceberem na produção do texto. Para que eles também percebam o outro na produção de texto. A gente acaba tocando

²³ Nos anos de 2003 e 2004 a entidade utilizou o material do EDUCAFRO. Pedagogicamente, a apostila não fugia muito da proposta do material utilizado nos cursinhos comerciais.

nesses pontos mais fundamentais sobre a língua e a linguagem. Mas isso, por exemplo, não vem em exercícios da apostila. Então, eu preparo material, uma lista de exercícios, que seja como um guia de leituras e respostas e reformulação de respostas para que os alunos possam treinar a sua escrita. Eu sempre abro espaços na sala para que o aluno produza. Para mim, como professor, acho isso muito proveitoso. O aluno está ali escrevendo um texto muito curto. Eles não vão escrever um texto muito longo. Eles vão ter suas dificuldades ali, naquele momento. É aí que eu vou tirar suas dúvidas mais urgentes. Então, eu gosto de fazer com que o aluno escreva do meu lado. Entendeu? Mas isso só é possível no 2º semestre, quando as salas estão mais reduzidas. Mas esse é o trabalho que eu costumo fazer na sala de aula. Tirando a dúvida ali, na hora. (S.M.A. novembro de 2008).

São diferentes estratégias de ensino, o que sugere que é possível desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas que busquem estabelecer a dialogicidade nos cursinhos pré-vestibulares. Cada professor acaba contribuindo com diferentes ações e propostas em suas aulas. Indagado sobre as atividades nas aulas de química e física o professor L.L relembra:

Eu tentava ganhar eles muito pelo visual. Então dentro das minhas aulas de química eu procurava com o auxílio dos kits que tinham dentro do Centro de Ciências e dos meus acessos no laboratório do Instituto de Química, levar pra eles uma reação, algo que eles pudesse visualizar. Até mesmo porque eu trabalho com uma disciplina que é algo muito abstrato para eles, então eu tentava levar coisas para eles que davam cor, coisas que se formavam ali na hora, tentar ganhar eles por algo que eles pudessem ver, só para tentar despertar o interesse, as vezes eu catava alunos totalmente desinteressados e já a minha primeira aula era uma aula experimental que eu fazia com eles. Esse interesse por algo que ele viu eu acho que ajudava bastante. Na parte de física eu já tentava mostrar coisas para eles do dia a dia como funciona um radar eletrônico, como funciona um movimento de um carro porque quando ele esta dentro do ônibus o ônibus freia e ele é lançado para a frente então era tudo coisa que ia despertando o interesse deles (L.L. junho de 2009).

Além de abordar os assuntos das disciplinas regulares de uma forma dialógica como demonstra o entrevistado acima, os temas transversais, os debates e as discussões políticas, são muito incentivadas pelo corpo docente, a fim de desenvolver uma educação cidadã e uma análise crítica dos alunos. Ao falar sobre a importância do combate ao racismo em projetos como cursinho, o professor revela a importância da educação dialógica para a formação dos alunos do cursinho da ONG FONTE:

A importância do combate do racismo dessa forma está justamente no fato de que a escola, além de formar o cidadão, ela também é responsável por dar a esses alunos uma visão da realidade. Porque, na verdade, a escola acaba moldando. Se você atrela o combate ao racismo à educação, você vai formar cidadãos que vão ter uma noção mais real do que é o racismo e como ele se dá em nossa sociedade. E com isso, abrir uma discussão mais ampla com relação às formas de racismo. Mas eu acho que o principal benefício de se combater o racismo dentro das instituições educacionais é de formação do aluno. Do educando e a visão de mundo que essa escola vai dar para esse aluno. Mas é a escola que acaba transmitindo a ideologia vigente. A escola vai educar esse aluno, só que ela transmite uma ideologia que é dominante na sociedade. (S.M.A. novembro de 2008) Grifos meus.

Aqui se pode observar o sentido da proposta educacional do cursinho da ONG FONTE. Está claro, neste trecho da entrevista, que o trabalho desenvolvido na entidade preocupa-se com uma educação cujo objetivo é estabelecer o diálogo entre os jovens negros e carentes e a visão de mundo do educador, a fim de romper com a reprodução das ideologias dominantes. Tal estratégia pedagógica é fundamental para a prevenção de qualquer forma de racismo e discriminação. Uma ação educativa e política, como lembra Freire (1975), não pode prescindir do conhecimento crítico da visão de mundo do professor. Mesmo afirmando a “falta de ritmo” dos alunos no acompanhamento das aulas do cursinho, grande parte dos professores partem para uma educação dialógica, esquecendo o ritmo dos cursinhos comerciais e estabelecendo uma outra lógica de lidar com as necessidades de seus alunos. Como bem lembra o professor em questão. *Basicamente a aula do cursinho é conteúdo, tira dúvidas – tudo muito rápido – e já partir para os exercícios.* Por isso, ele mesmo conclui. *Na ONG a gente percebe que tem alunos que seguem ou tem condições de seguir a aula nesse ritmo e tem outros alunos que ficam completamente perdidos* (S.M.A. novembro de 2008). Os professores,

portanto, preocupam-se em rever sistematicamente suas metodologias de ensino a fim de melhor aproveitar a eficácia de sua prática pedagógica.

Pode-se, portanto, afirmar que a proposta pedagógica da entidade procura combater o racismo, a defasagem escolar, além de proporcionar a formação cultural e política dos jovens negros e carentes envolvidos no trabalho da entidade. Entretanto, é possível apontar contradições na proposta pedagógica de educação dialógica. A principal refere-se ao fato de alguns professores retomarem a concepção bancária de educação, uma vez que acreditam que a ideológica defasagem de seus alunos negros e carentes possa ser revertida depositando nesses estudantes a maior quantidade de informações que eles possam absorver.

Considerações Finais:

Depois de esclarecidas as contradições apresentadas sobre o fenômeno, pode-se afirmar que a exclusão da população negra – reproduzida dentro do sistema escolar –, só poderá ser combatida com uma proposta pedagógica anti-racista que desenvolva ações e reflexões sistemáticas sobre o tema. Somente uma ação pedagógica que tente prevenir e refletir sobre o racismo pode ser capaz de romper com a reprodução das hierarquias escolares. Para finalizar, gostaria de discutir o quadro histórico da escolarização da população negra a partir da década de 1930, quando surge o primeiro movimento negro de massa no Brasil, como afirmou Fernandes apud Cavalleiro (2006). Toda a História da Educação do Negro está intimamente ligada à maneira sutil pela qual o racismo brasileiro se consolidou. Neste momento da dissertação, tenho como objetivo descrever o contexto histórico em que surge a educação anti-racista no país e seus desdobramentos a partir da década de 1980. Reservei este momento da dissertação para denunciar a urgência na adoção de medidas realmente eficientes de justiça social (e histórica) para solução da problemática aqui exposta.

A educação anti-racista é importante, porque revela a luta política travada pelo movimento negro contra o processo de exclusão social sofrido por esse grupo dentro do sistema educacional e fora dele. O desenvolvimento do capitalismo e, mais recentemente, a mundialização da economia, só contribuíram para o aumento da desigualdade social que atinge os negros no Brasil. A educação anti-racista é fundamental, não só porque reflete sobre as relações sociais e o racismo. Através dela, é possível compreender as formas de luta dos grupos marginalizados contra a exclusão no sistema educacional e na reconstrução de suas histórias no país.

Sobre a escolarização do negro e a importância do movimento negro na cobrança por melhorias nas políticas educacionais do país, Luis Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000), afirmam que os documentos encontrados tanto no meio acadêmico como no interior dos espaços das organizações militantes denunciam o mito da democracia racial como o elemento que impossibilitou o estabelecimento da igualdade de letramento dos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira. Exclusão e abandono são para os autores, os eixos das críticas lançadas à situação atual da educação deste grupo populacional no Brasil. Para Gonçalves e Silva, o responsável pela denuncia dessa situação educacional da população foi o próprio movimento, que no Brasil, tomou corpo com a Frente Negra

Brasileira, na década de 1930, em São Paulo, e o TEN - Teatro Experimental do Negro –, na década de 1940, no Rio de Janeiro. Para os autores:

Há, entretanto, algo novo no projeto do TEN: educação e cultura se entrelaçam. Entendem seus idealizadores que a escolarização, pura e simples, não bastaria para criar aquilo que Guerreiro Ramos chamou de “estímulos mentais apropriados à vida cível”. Segundo ele, os negros desenvolveram um profundo sentimento de inferioridade cujas raízes estão na cultura brasileira. Para libertá-los desse sentimento não basta simplesmente escolarizá-los; seria preciso produzir uma radical revisão dos mapas culturais, que as elites e, por conseqüência, os currículos escolares, elaboraram sobre o povo brasileiro” (GONÇALVES e SILVA, 2000,p.149).

Essa passagem demonstra bem que caracterizar o cursinho pré-vestibular para negros e carentes da ONG FONTE como uma “experiência inovadora”, é um equívoco. Experiências como essa são implementadas pelo movimento sem o auxílio do Estado brasileiro desde a década de 1940. Esses cursinhos podem ser considerados “inovadores” para o Estado, porque hoje estão na pauta de sua política educacional. O período de 1940 foi frutífero para o movimento negro no Brasil, porém está cercado de contradições, pois a inserção do negro na sociedade brasileira da época foi pensada dentro dos moldes da “cultura branca”. O inovador do Teatro Experimental do Negro, para época e em relação à proposta da Frente Negra Brasileira é, justamente, “positivar” a cultura negra, tão inferiorizada no século XIX²⁴. Para citar novamente Silvério (2003), pode-se entender o TEN e a Frente Negra Brasileira como o “movimento negro tradicional”. Já na década de 1980, para o autor, surge o “novo movimento negro”, que além de levar adiante a proposta do TEN, está marcado pela institucionalização dos movimentos sociais em organizações sociais, como, por exemplo, as ONGs negras.

Na passagem a seguir, é possível observar a importância das organizações, associações e agremiações no desenvolvimento da educação anti-racista e outros projetos:

²⁴ Sobre as teorias raciais do século XIX, ver SANTOS, G. A. *A invenção do ser negro: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

As organizações desempenham vários papéis no interior da população negra. São pólos de agregação que podem funcionar como clubes recreativos e associações culturais (grupos que preservam valores afro-brasileiros), ou como entidades de cunho político, ou, mais recentemente, como formas de mobilização de jovens em torno de movimentos artísticos com forte conteúdo étnico (hip-hop, blocos afros, funk e outros). Em muitos casos elas se configuram como instâncias educativas, na medida em que os sujeitos que participam delas as transformam em espaços de educação pública. (GONÇALVES e SILVA, 2000, p.139).

Com as chamadas *sociedades negras*, para utilizar o termo dos autores, o movimento negro manteve sua luta por poder político no país desde as primeiras décadas do século XX. Segundo o histórico descrito pelos autores, pode-se afirmar que as entidades negras, desse período, passaram a oferecer educação informal devido à ausência de políticas educacionais que alcançassem as necessidades dessa população. A alfabetização dos adultos e a promoção de uma formação mais completa para as crianças sempre foi ponto comum dos projetos de educação informal desenvolvidos pelas entidades negras. Gonçalves e Silva (2000) afirmam que o abandono a que foi relegada a população negra após a abolição, desencadeou nos movimentos negros do início do século, *a necessidade de chamar para si a tarefa de educar e escolarizar* crianças, jovens e adultos. O movimento negro, portanto, desde esse período tomou para si a autonomia de desenvolver seus projetos educacionais. O início do século XX é chamado por esses dois autores de a “primeira fase da história da educação do negro” no Brasil. A segunda fase dessa história se inicia a partir da segunda metade do século XX, e se consolida na década de 80.

O primeiro período é marcado pela consolidação do Estado nacional e a centralidade das políticas desenvolvidas por ele, afirmam Gonçalves e Silva (2000). Ou seja, este é o momento em que o movimento negro encontra muita resistência política dos níveis governamentais em assumir a “condição do negro” na sociedade brasileira. Apesar disso, o movimento aproveitou para reforçar as denúncias freqüentes da falta de escolarização de crianças, jovens e adultos. Para os autores, a década de 1950 foi decisiva para as mudanças desse cenário político:

Comparada às duas décadas precedentes, a de 50 representou, para o negro, um passo decisivo no sentido de estabelecer alianças com outros

setores progressistas da sociedade. Embora nem sempre o resultado dessas alianças tenha dado um final feliz, o certo é que se buscou romper com um certo isolamento da militância [...] A entrada de idéias revolucionárias no país incitava o debate e ampliava o horizonte da juventude negra brasileira... As idéias de Aimé Cesaire, Senghor, Leon Damas, Langston Hughes, ajudavam no combate aos preconceitos baseados na cor e na raça... Foi, portanto, neste contexto que o movimento negro recolocou a questão da educação em sua agenda política (GONÇALVES e SILVA, 2000, p.147).

Ocorreu que no primeiro período, a centralidade política do Estado não gerou bons mecanismos de inclusão para o negro. Por isso as entidades negras, mesmo se organizando em conferências nacionais e regionais importantes para descrever a realidade educacional dos negros, encontraram muita resistência para convencer os parlamentares e o congresso brasileiro em admitir a situação de desigualdade em que o grupo estava submerso, afirmam os autores. O primeiro período é de suma importância para entendermos as mudanças que ocorreram em relação à educação dentro das entidades negras, principalmente, pós 1970.

Na década de 1980 temos a criação do MNU – Movimento Negro Unificado. Gonçalves e Silva (2000) afirmam que o próprio movimento negro havia, no primeiro período, criado entidades mais preparadas para lidar com o tema educação. Embora a educação tenha se universalizado, dizem os autores, por meio da escola pública e gratuita, ela não deixou de estar no foco das entidades negras. O despreparo da escola brasileira em lidar com a questão racial continuava sendo o alvo das denúncias do movimento negro em relação às políticas educacionais desenvolvidas pelos níveis de governo. Segundo os autores, o MNU propunha, nesta época, uma mudança radical nos currículos, enfatizava a necessidade de aumentar o acesso de negros nos diferentes níveis de ensino, além de demonstrar a importância de bolsas de permanência para jovens negros continuarem nos sistemas educacionais. Nesta segunda fase, Gonçalves e Silva, deixam claro que a idéia é substituir a denúncia por ações concretas. Por isso:

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 ataque: livro didático, currículo, formação dos professores, etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90 (GONÇALVES e SILVA, 2000, p.155).

A partir de 1994, novas experiências realizadas por entidades negras e as Secretarias de Educação dão continuidade a esse histórico de luta do movimento. Os autores afirmam que atualmente:

Mais do que nunca, compreende-se que as organizações não-governamentais têm tido um papel fundamental em ações educativas que visam melhorar a auto-estima de crianças e jovens negros. Exemplos dessas ações são os projetos desenvolvidos pela Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, no Rio de Janeiro, e pelos afoxés Ilê Ayê, Araketo, Olodum, em Salvador.

Como se pode ver, quando se trata de descobrir estratégias que auxiliem no desenvolvimento educacional dos negros, não há necessidade de afastá-los de suas atividades de lazer e recreativas (GONÇALVES e SILVA, 2000, p.155).

As denúncias e o ativismo do movimento negro foram fundamentais para a reconfiguração da história da escolarização do negro no Brasil no início do século XXI. As décadas de 80 e 90 foram importantes porque levaram adiante as propostas de luta pensadas por militantes e intelectuais desde as primeiras décadas do século XX. Esse século acabou por exigir do movimento negro uma constante revisão das propostas anti-racistas.

O trabalho desenvolvido pela equipe do cursinho para negros da ONG FONTE situa-se no desdobramento dessas discussões sobre o racismo, desencadeadas no período da redemocratização, passando a ter respaldo de inúmeras leis, acordos e tratados internacionais. Aliás, o programa *Diversidade na Universidade* é reflexo das ações do Estado brasileiro no combate ao racismo iniciado no século XXI e marca uma nova fase do processo de escolarização do negro, quando o país assume a necessidade de reparações com o passado escravista. Em decorrência da luta organizada no Brasil, durante todo o século XX, o país passou a ser signatário de vários acordos, conferências e tratados que tratam da discriminação étnico-racial e a intolerância, afirma Cavalleiro

(2006). Para a autora, a *III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância* provocou um acalorado debate público no Brasil, que envolveu tanto organizações governamentais quanto não-governamentais e, claro, o movimento negro. A passagem a seguir, é um fragmento do documento oficial brasileiro para a III Conferência que foi escolhido pela autora para ilustrar os compromissos do Estado contra o aumento da exclusão do negro:

O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou (BRASIL apud CAVALLEIRO, 2006, p.18)

Em outro artigo a autora afirma que o racismo brasileiro fez com que a diversidade “racial” não fosse enxergada pelos professores como um fator de exclusão para crianças e jovens negros. Segundo Cavalleiro (2001), os principais fatores que geram a segregação são: a) o currículo escolar; b) a falta de formação docente para o trato da questão racial; c) o material didático-pedagógico; d) a minimização do problema racial; e) a distribuição desigual de estímulo e afeto; f) negação da diversidade racial. Para Cavalleiro, é necessário que a escola brasileira se liberte da ideologia racial defendida pelo currículo eurocêntrico, no qual nosso sistema educacional está baseado. Ou seja, a educação anti-racista deve combater a folclorização da história do negro, para permitir que crianças e jovens negros e não negros deixem de colaborar com as ideologias raciais presentes no nosso cotidiano. Segundo a autora, o aluno negro deve deixar de “moldar-se” para ser aceito, pois quando o faz, ele acaba construindo uma identidade cultural forjada, que leva à alienação e não à luta política.

Cavalleiro (2001) também fala sobre o papel dos professores no combate ao racismo. Para a autora, os educadores “neutralizam” as reclamações das crianças negras, é por isso que a escola se torna um “campo minado” para elas. Neste sentido, Cavalleiro procura afirmar o quanto as escolas e os professores contribuem para silenciar as crianças e jovens negros frente às situações de discriminação. Para ela, o racismo presente na escola pode levar os alunos negros à apatia, timidez, escassa participação, submissão, contenção de gestos e falas ou, até mesmo, gerar agressividade. Tal situação

de exclusão acaba aumentando a recusa desses alunos em ir para a escola que, conseqüentemente, acaba se consolidando no abandono precoce do sistema escolar. Diante desses problemas educacionais que contribuem para a exclusão do negro, é possível compreender porque este grupo social passa, em média, mais de dois anos a menos que a população branca no sistema educacional brasileiro²⁵. Neste contexto de exclusão que assola a população negra no país, Gomes (2001), afirma que a luta anti-racista deve fazer compreender que a escola é a instituição responsável pelo *trato pedagógico da cultura* e, claro, do conhecimento. Neste sentido, a preocupação da autora é com o tratamento que a escola tem dado à história e à cultura de tradição africana ou negra. Para ela:

Pensar a articulação entre Educação, Cidadania e raça, significa ir além das discussões sobre temas transversais ou propostas curriculares emergentes. Representa o questionamento acerca da centralidade da questão racial na nossa prática pedagógica, nos projetos e nas políticas educacionais e na luta em prol de uma sociedade democrática que garanta a todos/as o direito de cidadania. (GOMES, 2001, p.83-84).

Veja como as políticas educacionais de caráter universal e o “eurocentrismo”, contido no currículo da escola brasileira, são analisados pela a autora:

Em alguns momentos, as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças. Partir do pressuposto de que os sujeitos presentes nas escolas são todos iguais e, por isso possuem uma uniformidade de aprendizagem, de culturas e de experiências, e os que não se identificam com esse padrão uniforme são defasados, especiais e lentos, é incorrer em uma postura que, ao desqualificar uma referência, reproduz uma dominação (GOMES, 2001, p.86).

Assim como Silvério (2002), Hofbauer (2003) e Fonseca et al (2007a), Nilma Lino Gomes (2001), afirma que quando se dá destaque à raça, não se está apelando para

²⁵ Ver as estatísticas sobre a desigualdade racial no Brasil segundo o Censo do IBGE de 2000.

a pureza racial nem dando ênfase ao dado biológico, mas, sim, realçando o caráter político que essas diferenças assumem ao longo da história da humanidade. É por essa razão que a autora diz que a diferença racial é fruto da construção histórica da negação, do desprezo e do medo do diferente, sobretudo quando este se relaciona à herança ancestral africana. Neste sentido, a escola deve gerar um espaço onde haja o direito de se preservar a diversidade, o que deve ocorrer quando se amplia o universo sócio-cultural e se rompe com o eurocentrismo que permeia o currículo nas escolas. Como se pode afirmar, o currículo assume uma importância muito grande na crítica da educação anti-racista. Para Gomes (2001), ele é fundamental para a construção da identidade da criança e jovem negros, uma vez que educar significa desenvolver práticas pedagógicas que busque dar ênfase às necessidades dos alunos.

No bojo desta discussão sobre a exclusão do negro no sistema escolar brasileiro e a educação anti-racista proposta pelo movimento negro, é necessário também discutir o imaginário sobre o “negro”, “a cultura negra” e a “África”. Embasado nessas discussões da educação anti-racista, Fonseca (2006), diz que é importante pensar na construção da identidade afrobrasileira para que as propostas políticas do movimento social não criem novas ideologias racistas no país. Segundo o autor, é necessário que as propostas de educação anti-racistas, entre elas a lei 10.639/03, tenham como função a compreensão do processo histórico e cultural de africanos e afrobrasileiros para que, diante deste conhecimento, *possamos retirar o véu mítico, místico desta África e destes africanos [...] Neste sentido, temos ciência que vamos fazer uma leitura sobre a África imaginária, construída há milênios* (FONSECA: 2006; 23). E o autor conclui:

Não podemos negligenciar o fato de que a África é construída também por inúmeros projetos culturais, políticos e econômicos que estão assentados sobre uma África imaginária, que não existe a não ser na cabeça dos formuladores de teses e teorias, mas também na de gerentes de instituições multilaterais (VERHELST, 1992; TOUSSAINT, 2002), bem como compreender que as guerras e conflitos africanos não são tribais ou étnicos, mas de humanos que lutam historicamente pelo poder transformador e mantenedor de ordens diversas e plurais (FONSECA, 2006, p.23).

Em outro artigo, o autor procura demonstrar que pensar a África, os africanos e os afrobrasileiros é um desafio para pesquisadores e professores preocupados com a questão. Para ele:

A África que temos não é uma, é diversa, múltipla, plural, polissêmica, cheia de possibilidades interpretativas, de cores, de cheiros, de sabores, de sons variados. Inclusive esta África atual que queremos apreender é movente, muda com a chuva, com os ventos não somente nos desertos, mas também nas cidades e na zona rural. Portanto, por qual África nos identificamos? A África não é apenas uma invenção e um sonho de cada um de nós, brancos e negros, no Brasil ou em outros países. (FONSECA, 2007b, p.5).

“Que África está se criando?”, é importante fazer esse questionamento, sugere o autor. Esse exercício, diz Fonseca, faz parte de um processo de “entendimento”, de “compreensão” e de “politização do imaginário”. Segundo o pesquisador, temos que fugir de uma leitura romanceada, folclorizada, violenta e conquistadora da realidade, pois assim não há como tirar a culpa do colonizador do mal propiciado.

As denúncias são fundamentais para a reflexão da educação anti-racista que se projeta para o século XXI. As ações afirmativas, portanto, é uma maneira eficaz de se combater o racismo institucional impregnado no sistema educacional brasileiro. As contradições apresentadas pela proposta político-pedagógica do cursinho pré-vestibular para negros e carentes da ONG FONTE são importantes, pois devem gerar mais debate sobre a questão da educação anti-racista. Apesar delas, o trabalho da equipe do cursinho da entidade tem ganhado respaldo da população e do Estado em seus diferentes níveis.

BIBLIOGRAFIA:

- ALVAREZ, S. & DAGNINO, E (org.) *Os Movimentos Sociais, a Sociedade Civil e o “Terceiro Setor” na América Latina: reflexões teóricas e novas perspectivas.* Campinas. Revista Primeira Versão, nº 98: IFCH/UNICAMP, 2001.
- ARRUDA, M. ONGs e o *Banco Mundial: é possível colaborar criticamente?* In: TOMMASI; WARDE; HADDAD. (org) *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.* SP. 2ª ed. Ed. Cortez. 1998.
- BOURDIEU, P e PASSERON, J. *A reprodução.* Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Simbólicas.* São Paulo: Perspectiva, 2009.
- CARDOSO, R.L.C. *Sub-cultura: uma terminologia adequada?.* RJ – Fundação Carlos Chagas: Cadernos de Pesquisa/14; 3-5, set.1975.
- CAVALLEIRO, E. *Educação Anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor.* In: CAVALLEIRO (org). *Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando nossa escola.* São Paulo: Selo Negro, 2001.
- CAVALLEIRO, E. et al. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.* Brasília: SECAD, 2006.
- DAVIES, N. *O fundef e as verbas da educação.* São Paulo: Xamã, 2001.
- DURHAM, E. *Cultura e Ideologia.* Dados – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol.27, nº1, (71-89),1984.
- FERNANDES, R. C. & PIQUET, L. *Ongs anos 90: a opinião dos dirigentes brasileiros.* Rio de Janeiro: ISER- Núcleo de Pesquisa (série Textos de Pesquisa nº1), 1991.
- FONSECA, D. J. *A (re)invenção do cidadão de cor e da cidadania.* Cadernos Ceas, Salvador-BA, março/abril, nº 210, (p. 65-83), 2004.
- _____ *Relação Brasil X África: interpretações sobre a construção de uma identidade afro-brasileira e africana.* Revista Ethnos Brasil, Dezembro, Ano V, nº 5, (p.21-32), 2006.
- FONSECA, D. J. et al. *A terra e os desterrados: o negro em movimento – um estudo das ocupações, acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.* In: SANTOS (org). *Diversidade,*

- Espaço e Relações Étnico-Raciais: o negro na geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007(a).
- FONSECA, D. J. *Qual África? Apontamentos, indagações e reflexões*. In: NUPE. Políticas Públicas em Ações Afirmativas: direitos, necessidades e conquistas na diversidade. São Paulo: NUPE, (p.3-8), 2007(b).
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FRY, P. *Feijoada e Soul Food 25 anos depois*. In: ESTERCI, N; FRY, P; GOLDENBERG, M (org). *Fazendo Antropologia no Brasil*. RJ: DP&A, 2001.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- _____ *O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis – Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2007.
- GILROY, P. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.
- GOMES, N.L. *Educação Cidadã, Etnia e Raça: o trato pedagógico da Diversidade*. In: CAVALLEIRO (org). *Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- GONÇALVES, L. A. O. & SILVA, P. B. G. *Educação e Movimento Social*. Anped. Revista Brasileira de Educação. Nº15. Set/Out/Nov/Dez, (p.134-158), 2000.
- GUIMARÃES, Antº. Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 1990.
- HALL, S. *Quem precisa de identidade?* In: SILVA, T. T. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.
- HOFBAUER, A. *Raça, Cultura e Identidade e o “Racismo à Brasileira”*. In: BARBOSA, L. M. A. et al (org). *De preto a Afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e ralações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCAR. (p.51-68), 2003.
- IGREJA, R. L. *O Estado Brasileiro e as Ações Afirmativas*. Revista ADVIR, Rio de Janeiro: ASDUERJ, nº 19, (34-50), set/2005.
- LANDIM, L. *A Invenção das ONGs: do serviço invisível à profissão sem nome*. Rio de Janeiro, Tese de Doutorado:Universidade Federal do Rio de Janeiro – Museu Nacional – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 1993.
- MARX, K. & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo. (trad. De José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira): Liv. Ed. Ciências Humanas, 1979.

- MELCHIOR, J.C.A. *Mudanças no financiamento da Educação no Brasil*. Campinas – SP: Autores Associados, 1997.
- MEMMI, A. *Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizador*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª ed. 1977.
- MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática. 2ªed. Série Princípios, 1988.
- ONG FONTE. *Relatório de Acompanhamento das Atividades de Combate ao Racismo e Valorização das Questões Étnico-raciais*. Araraquara: Mimeo, 2006.
- SHIROMA, E. O ; EVANGELISTA.O; MORAES. M.C (org). *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- SILVÉRIO, V. *Ação afirmativa: a perspectiva da “Casa Grande” e da “Senzala”*. Perspectivas – Revista de Sociologia, São Paulo, vol.26, 57-79, 2003.
- SILVÉRIO, V. R. et al. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis; ABONG. (p.89-104), 2002.
- SODRÉ, Muniz. *A VERDADE SEDUZIDA: por um conceito de cultura no Brasil*. Rio de Janeiro, 2ª edição: Francisco Alves, 1988.
- THIOLLENT, M. J.M. *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. São Paulo: Polis, 1980.
- TOURAINÉ, A. O que é a democracia? Petrópolis - RJ: Ed. Vozes, 1996.
- _____. *Crítica da Modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 3ªed. (trad. Elia Ferreira Edel), 1994.
- _____. *Palavra e Sangue*. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: UNICAMP, 1989.
- WHITAKER, D. *Cultura e dependência: os problemas educacionais brasileiros na perspectiva da cultura*. Perspectivas – Revista de Sociologia, São Paulo, vol.3, 9-18, 1980.
- _____. *A Seleção dos Privilegiados*. São Paulo: Semente, 1981.
- _____. *Ideologia e Cultura no Brasil: sugestões para uma análise do nosso processo cultural, à luz da Teoria Crítica da Sociedade*. Perspectivas – Revista de Sociologia, São Paulo, vol.5, 5-14,1982.
- _____. (org) *Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes*. Presidente Venceslau – SP: Letras à Margem; CNPQ, 2002.